

UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”

ESCUELA DE POST GRADO

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**MODELO DIDÁCTICO INTERACCIONAL PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA I.E. N°
40683 “ROLF LAUMER” DEL DISTRITO DE MARISCAL CÁCERES-
PROVINCIA DE CAMANA AREQUIPA**

TESIS

**PRESENTADO PARA OPTAR EL GRADO ACADEMICO DE DOCTORA EN
CIENCIAS DE LA EDUCACION**

AUTORA: Mg. Sc. CONSUELO QUISPE CAMA

ASESOR: Dr. DANTE ALFREDO GUEVARA SERVIGÓN

LAMBAYEQUE – PERÚ 2014

**MODELO DIDÁCTICO INTERACCIONAL PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA I.E. N°
40683 “ROLF LAUMER” DEL DISTRITO DE MARISCAL CÁCERES-
PROVINCIA DE CAMANA AREQUIPA**

Mg. Sc. CONSUELO QUISPE CAMA
AUTORA

Dr. DANTE ALFREDO GUEVARA SERVIGÓN
ASESOR

Presentada a la escuela de post grado a la universidad nacional Pedro Ruiz
Gallo. Para optar el grado académico de DOCTORA EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

APROBADO POR:

Dr. JORGE ISACC CASTRO KIKUCHI
Presidente del Jurado

Dra. MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ CÉLIS
Secretario del Jurado

Dr. ENRIQUE WILFREDO CÁRPENA VELÁSQUEZ
Vocal del Jurado

LAMBAYEQUE – PERÚ 2014

EPIGRAFE

Si los hombres han nacido con dos ojos, dos orejas y una sola lengua es porque se debe escuchar y mirar dos veces antes de hablar.

(Madame de Sevigné)

DEDICATORIA

En este día tomo mi lápiz para darle gracias a Dios por darme la fortaleza necesaria, iluminar cada paso de mi vida y permitirme alcanzar otras de mis metas como es el Grado de Doctora.

A mis padres Eusebio y Roberta por brindarme un hogar cálido y enseñarme que la perseverancia y el esfuerzo son el camino del éxito para lograr nuestros objetivos.

A mis hermanos Luz Marina y Edwin por estar siempre conmigo apoyándome en mi carrera profesional.

A mi sobrino Alex por su paciencia y por enseñarme a enfrentar los obstáculos con alegría.

A mis amigas Polanda y Ruth por su continuo y afectuoso aliento. “Gracias por siempre amigas.”

AGRADECIMIENTO

Al finalizar un trabajo tan arduo y lleno de dificultades como es el desarrollo de una tesis Doctoral es inevitable que te asalte un muy humano egocentrismo que te lleva a concentrar la mayor parte del mérito en el aporte que has hecho.

Sin embargo, el análisis objetivo te muestra inmediatamente que la magnitud de ese aporte hubiese sido imposible sin la participación de personas e instituciones que han brindado las facilidades para que este trabajo llegue a un feliz término.

Por ello, es para mí un verdadero placer utilizar este espacio para ser justa y consecuente con ellas, expresándoles mis agradecimientos.

A la universidad Pedro Ruiz Gallo por permitirme ocupar un espacio en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel personal y profesional.

A mis maestros por compartir generosamente sus conocimientos y hacer de mí una mejor profesional.

Al Doctor Mario Sabogal Aquino, por su orientación en la realización de este trabajo, gracias por su paciencia, aliento y confianza.

A la doctora Rosa Gonzales Llontop, por su generosidad para compartir su amplio conocimiento y por sus siempre atentas y rápidas respuestas a las diferentes inquietudes surgidas en el desarrollo del trabajo.

Al personal Directivo y Administrativo de la facultad por brindarme todas las facilidades en estos años de formación académica.

A mis compañeros de estudio, con quienes compartí muchos momentos especiales.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación Modelo Didáctico Interaccional para mejorar la comprensión lectora de la I.E. N° 40683 “Rolf Laumer”, permitió observar a la investigadora la deficiente comprensión lectora que existe en esta institución educativa, lo que repercute en el aprendizaje de los estudiantes.

Esta problemática llevó a formular el objetivo general de: Elaborar y fundamentar un Modelo Didáctico Interaccional para mejorar la comprensión lectora, de los estudiantes de educación primaria de la I.E. N° 40683 “Rolf Laumer” del distrito de Mariscal Cáceres, provincia de Camaná, Arequipa -2014, que se manifiesta en una serie de dificultades en la cultura lectora.

Consecuentemente se planteó la hipótesis de investigación: Si se elabora y se fundamenta un Modelo Didáctico Interaccional basado en la teoría mentetextual, entonces se mejora la comprensión lectora, de los estudiantes de educación primaria de la I.E. N° 40683 “Rolf Laumer” del distrito de Mariscal Cáceres, provincia de Camaná, Arequipa -2014.

La propuesta considera las siguientes estrategias tendientes a mejorar los niveles de comprensión lectora en los niños del nivel primario, dichas estrategias son: a) Interacciones Didácticas lectoras, Interacciones Didácticas escritoras, Interacciones Didácticas orales, Mediación de las TICs en primaria y Estrategia interaccional Holística. Esto constituye el principal aporte de la investigación, porque a través de su aplicación, los estudiantes del nivel primario lograrán mejorar los niveles de comprensión lectora.

Se concluye, que el presente estudio es importante porque a partir de la aplicación de una didáctica interaccional, será posible, mejorar la comprensión lectora en la institución educativa, siendo el director el líder que va a lograr involucrar a los docentes en la consecución de los objetivos.

Palabras clave: Didáctica, interacción, Comprensión lectora

ABSTRAC

This research work Interactional Model Didáctico to improve reading comprehension of the S.I. No. 40683 "Rolf Laumer" the research allowed to observe poor reading comprehension that exists in this school, which has an impact on student learning.

This problem led to formulate the overall objective: To develop and substantiate an interactional didactic model to improve reading comprehension, students of primary education S.I. N ° 40683 "Rolf Laumer" district of Mariscal Cáceres province of Camana, Arequipa -2014, manifested in a series of difficulties in reading culture.

Consequently the research hypothesis was raised: If it is made and an interactional didactic model based on mentetextual theory is based, then reading comprehension is improved, students of primary education S.I. N ° 40683 "Rolf Laumer" district of Mariscal Cáceres province of Camana, Arequipa -2014.

The proposal considers the following strategies to improve reading comprehension levels in children at the primary level, these strategies are: a) Teaching Interactions readers, Didactic Interactions writers, oral Teaching Interactions, Mediation of ICT in primary and Holistic interactional strategy. This is the main contribution of the research, because through their application, students at the primary level will achieve improved levels of reading comprehension.

It is concluded that this study is important because from the application of an interactional teaching will be possible, improve reading comprehension in the school, being the director the leader who will bring involve teachers in achieving the objectives.

Keywords: Teaching, interaction, Reading Comprehension

INDICE

MODELO DIDÁCTICO INTERACCIONAL PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA

CONTENIDOS	Pág.
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
RESUMEN	vi
ABSTRACT.....	vii
INTRODUCCIÓN	xii

CAPITULO I

ANÁLISIS CRÍTICO DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN	21
1.1 Ubicación del Problema	
1.1.1 Ubicación del Distrito de Mariscal Cáceres	22
1.1.2 Ubicación de la Institución Educativa	24
1.2 Origen y Evolución Histórica de la Comprensión lectora	26
1.2.1 Evolución histórica del objeto de estudio	26
1.2.2 Enfoque tendencial de la comprensión lectora	27
1.2.2.1 Enfoques en la enseñanza de la actividad de comprensión de lectura	28
1.2.2.2 Enfoque sistémico del proceso de enseñanza de la habilidad de comprensión de lectura	30
1.2.2.2 Enfoque sistémico del proceso de enseñanza sistémico comunicativa de la actividad de comprensión versus el enfoque ecléctico de la enseñanza vigente de la comprensión de lectura.	31
1.3 Características y manifestaciones de la problemática de la comprensión lectora en la región y la I.E. N° 40683	34
1.4 Metodología de la investigación	35

CAPITULO II	
REFERENCIAS TEÓRICO – CONCEPTUALES RESPECTO A LA CALIDAD EDUCATIVA Y LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA	39
2.1 Bases Científicas	40
2.1.1. TEORÍA DE PROCESAMIENTO	40
2.1.2 TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD DE MORÍN	40
2.1.3 TEORÍA DEL DISCURSO DEL TEXTO DE VAN DIJK	41
2.1.4 TEORÍA DE SEIS LECTURAS DE MIGUEL DE ZUBIRIA	41
2.1.5 TEORÍA DE SISTEMAS: LUDWIG VON BERTALANFFY	44
2.2 Bases Conceptuales	47
2.2.1 LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	47
2.2.2 DIDÁCTICA INTERACCIONAL	51
A. LA INTERACCIÓN DIGITAL PARA LA DOCENCIA	54
B. INTERACCIÓN, COMUNICACIÓN Y ENTRETENIMIENTO.	54
C. EL ENFOQUE INTERACCIONAL DE LA COMUNICACIÓN	55
D. PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA EN LA SALA DE CLASE	56
E. COGNICIÓN E INTERACCIÓN VERBAL	63
F. EL CARÁCTER FUNCIONAL DE LA EDUCACIÓN: LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA	66
G. INTERACCIÓN DIDÁCTICA Y DISCURSO DIDÁCTICO: ALGUNAS PRECISIONES	70
H. LAS FORMAS DE LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA	74
I. LAS INTERACCIONES DIDÁCTICAS LECTORAS	74
J. LAS INTERACCIONES DIDÁCTICAS ESCRITORAS	78
K. LAS INTERACCIONES DIDÁCTICAS ORALES	83
L. LA MEDIACIÓN DIDÁCTICA A PARTIR DE LOS NUEVOS RECURSOS DIGITALES DISPONIBLES	86
M. LA MEDIACIÓN. PENSAR SOBRE PENSAR	87
2.2.3. COMPRENSIÓN LECTORA	89
2.2.3.1 INTERPRETACIÓN DEL TEXTO O HIPERTEXTO	89

2.2.3.2	COMPRESIÓN DEL TEXTO O DEL HIPERTEXTO	90
2.2.3.3	LA EXPLICACIÓN DEL TEXTO O DEL HIPERTEXTO	90
2.2.3.4	EL COMENTARIO DEL TEXTO O DEL HIPERTEXTO	91
2.2.3.4	LA LECTURA COMO PROCESO DE COMUNICACION SOCIAL	91
2.2.3.5	LA LECTURA ES UN PROCESO DE COMUNICACION SOCIAL	92
2.2.3.6	TIPOS DE LECTURA Y COMPRESION LECTORA	93
2.2.3.7	ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN LECTORA	95
2.2.3.8	ACTIVIDADES PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN LECTORA EN CLASE Y EN CASA	96
2.2.3.9	LAS ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA, IMPORTANTES HERRAMIENTAS DE LA MENTE	97
2.3.	DEFINICIÓN DE TÉRMINOS	99
2.3.1	COMPRESIÓN	99
2.3.2	COMPRESIÓN LECTORA	99
2.3.3	LA LECTURA	99
2.3.4	DIDÁCTICA	99
2.3.5	EDUCACION	99
2.3.6	ESTRATEGIA	100
2.3.7	EVALUAR	100
2.3.8	OBJETIVO	100
2.3.9	PEDAGOGIA	100
2.3.10	INTERACCIÓN	100
2.3.11	PROPUESTA	100
	CAPÍTULO III	101
	RESULTADOS DE LA INVESTIGACION Y PROPUESTA TEORICA	102
	3.1 ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	102

3.2 MODELO TEORICO PROPUESTO:	115
3.3 PROPUESTA	116
3.3.1 DENOMINACIÓN	116
3.3.2. DESCRIPCIÓN	116
3.3.4 FUNDAMENTACIÓN	117
3.3.4 IMPORTANCIA DE LA PROPUESTA	120
3.3.5 OBJETIVO DE LA PROPUESTA	120
3.3.6. CONTENIDOS TEMATICOS	121
3.3.7 CRONOGRAMA DE EJECUCIÓN DE TALLERES	122
3.3.8 EVALUACION	123
CONCLUSIONES	124
RECOMENDACIONES	125
BIBLIOGRAFIA	126
ANEXOS	129

INTRODUCCIÓN

Estamos viviendo

En el siglo XXI era de la ciencia y tecnología el hombre que era considerado como homo – sapiens se está transformando en homo videns (aprende viendo imágenes y movimientos en TV y videos), lo que implica la disminución de la actividad lectora en los estudiantes. Román, P. (2004) afirma que “ahora hay que pensar con las manos”. No se tiene en cuenta que la lectura permite el desarrollo del pensamiento lógico o abstracto, es decir desarrolla la cognición humana.

“Actualmente en Europa y casi en todo el mundo con la emergencia tecnología electrónica se ha debilitado la cultura letrada” (Savater, F. 1999).Lo cual es verdad ya que nadie puede objetar la disminución de las frecuencias de lectura en los estudiantes. Si antes se leía ahora es muy poco, sin embargo Eco, F (1999) alega que “los verdaderos intelectuales seguirán leyendo”. Porque la lectura sigue siendo una de las estrategias más efectivas para la formación académica de las personas porque es la vía por donde ingresan los contenidos cognitivos. Pero no se trata de leer por leer los textos, hay que saber leer y saber leer significa comprender el sentido o significado del mensaje mediante la utilización de medios apropiados (técnicas, medios y estrategias, etc.). Aquí radica el quid del asunto que es la comprensión del texto, por el lector relacionado con el contexto. (lector, texto y contexto)

De Zubiría, J (2002) afirma: “La lecto-escritura es la estrategia de mayor relevancia para la adquisición de conocimientos y desarrollo de la cognición, que las escuelas deben enfatizar en esta actividad”. Pero muchos docentes en nuestro continente especialmente en el Perú carecen de hábitos de lectura y con que autoridad moral pueden exigir a sus alumnos que lean cuando muchos de ellos leen poco.

Está demostrado que el aprendizaje es también por imitación, el maestro lector forma alumnos lectores. En nuestro país dice: J, Mariátegui (1988) “el público lee poco, porque carece, a consecuencia de una defectuosa educación del hábito de lectura... ni en la escuela, ni fuera de ella; hay donde forman de este hábito”. El problema de hábito de lectura es otro obstáculo cuando se quiere fomentar la lectura en los estudiantes, pero en la medida de frecuencia permanente de lecturas se va construyendo el hábito de leer que es la actividad intelectual más bella y sana.

En nuestro país “hoy la calidad educativa es muy bajo a nivel de Latino América y esto ha quedado demostrado con los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2011 a escolares de segundo grado de Primaria de la Educación Básica, que revelan un estancamiento en los logros de aprendizaje en el área de comunicación en los dos últimos años, pues solo el 29.8% de alumnos alcanzó el nivel esperado para el grado en comprensión lectora. Estas cifras demuestran las serias deficiencias que tienen los estudiantes de educación primaria en la comprensión del discurso textual.

En consecuencia este es el reto de la educación peruana. Teniendo en cuenta que la habilidad de leer comprensivamente es la riqueza más grande para el estudiante, pero dicha habilidad solo se logra mediante el uso de estrategias y medios pertinentes. Porque la lectura es uno de los ejes fundamentales en educación primaria “el medio dice Nino, M. (2005) más eficaz de conocimiento es la lectura, aún más se cree que el 90% de los estudiantes... y las gentes cultas lo que aprenden lo logran leyendo. Y si consideramos la abrumadora producción bibliográfica en el mundo, entenderemos cuán necesario es un entrenamiento que nos permita una mayor eficacia, ganar tiempo y recursos en nuestras lecturas”. Con datos estadísticos el autor argumenta el valor formativo y cognitivo de la actividad y aprendizaje de la lectura y su comprensión.

En la región de Arequipa el problema de comprensión de lectura de los estudiantes de educación primaria, es casi similar con otros espacios del país, por tal razón la Directora de la Dirección de la Gerencia de Educación Regional de Arequipa en su discurso inaugural del año académico 2011, dijo: “Los docentes principalmente de educación primaria deben enfatizar en la cultura de lecto escritura, porque sigue latente las dificultades de comprensión de lectura en los niños”.

En síntesis, la problemática de la comprensión lectura sigue siendo un problema a nivel mundial, nacional y regional con una tendencia de empeorar por la primaria de educación tecnicista y pragmática, de la política educativa del neoliberalismo económico centrado en hacer por hacer, al margen de enseñar a pensar para que aprendan a pensar mediante la lecto escritura y otras formas en el área de comunicación y en las demás aéreas curriculares.

Nuestro objeto de estudio es el proceso de enseñanza aprendizaje de lectura comprensiva, es tarea de la Institución Educativa de nivel primaria N° 40683 “Rolf Laumer” ubicada en el distrito de Mariscal Cáceres, provincia de Camaná de la región Arequipa, en este contexto la situación problemática de comprensión lectora de los alumnos del nivel primario presentan los siguientes aspectos problemáticos:

La lectura es uno de los componentes del área curricular de Comunicación. No es un taller independiente, ya que se desarrolla integrando a otros componentes del área. En este sentido, no se está cronogramando el tiempo de duración de la lectura por día, es decir que el docente realiza la lectura sin una previa planificación en las sesiones de clase. Surge de modo ocasional o por la circunstancia y no elabora el plan lector.

Si bien es cierto que desarrollan la lectura pero lo hacen en poco tiempo. En términos cuantitativos, apenas dura 10 minutos y el resto de tiempo, copian,

dibujan en los espacios para completar que traen casi todos libros de lectura. Los niños después de leer tienen dificultades en hacer una síntesis de lo que han aprendido mediante los diagramas, mapas u otras forma, sólo se abocan a rellenar los espacios al contestar las preguntas de los libros. El docente no formula preguntas didácticas y los niños tampoco pueden hacerlo.

En cuanto al nivel de comprensión se han quedado en el nivel fonético (pronunciar sonidos). Están muy lejos de una lectura interpretativa, inferencial y crítica. Prácticamente el 90% de los estudiantes no llega a lograr la comprensión lectora relacionándolo con el contexto (lector, texto y contexto)

Por otro lado, el 97% de niños tienen dificultades en la comprensión de conceptos del discurso (textos), precisamente palabras nuevas que encuentran y que desconocen su significado, este es otro de los factores que dificultan el logro de la comprensión.

El 80% de los niños, prácticamente no utilizan técnicas o ayudas de lectura. Como dijo Linarez V. (1996) "Todos leen pero saber leer es utilizando técnicas para comprender mejor", el discurso. En una prueba aplicada por la Dirección de la I.E. sobre comprensión lectora se obtuvo como resultado el 80% de niños desaprobados. Este hecho es un reto para los docentes de la Institución, y por ende de la política educativa nacional.

Por un lado ni el alumno ni el docente tienen el hábito de lectura. Está demostrado según los estudios de la UNESCO el docente peruano no lee ni un libro de su especialidad de 400 páginas al año. Mientras los docentes cubanos 12 libros, chilenos 8 libros, brasileños 10 libros, mexicanos 12 libros, colombianos 10 libros. Entonces que se puede esperar del docente Peruano cuando el alumno imita a su profesor.

Otro aspecto es la improvisación de la biblioteca de la institución y del aula, no están implementadas y carecen del Plan Lector. Por otro lado, los padres no

organizan la biblioteca familiar en la casa. Mucho menos leen con sus hijos, esta situación es adversa para el desarrollo de la cultura lectora y directamente influye en el hábito y comprensión de lectura en los niños. Por un lado, en el aula no ejercitan o entrenan a los estudiantes en el razonamiento lógico – lingüístico mediante las palabras sinónimas, antónimas y otras similares.

Si bien es cierto que existe muchos estudios a nivel Internacional, nacional y local sobre la problemática de comprensión lectora. Pero por principio científico todos los conocimientos son finitos y aproximativos, son verdades relativas sobre el objeto estudiado. En este sentido todo conocimiento científico es simplemente el acercamiento a la verdad objetiva, son hipotéticos provisionales, aportativos, razón por la cual, es necesario, avanzar incluso por otro camino para poder incrementar el corpus de conocimientos sobre la competencia lectora. Por su puesto existen estudios, de los cuales tomaremos algunos de ellos de modo crítico constructivo.

En la página anterior ya se ha visto panorámicamente las manifestaciones de las deficiencias de comprensión lectora de los alumnos, entonces esta situación concreta nos motivó a emprender esta aventura intelectual, precisamente con la intención de contribuir en cuanto a la superación de dichas limitaciones, mediante la proposición del modelo didáctico interaccionista complejo sustentado en la teoría mentetextual de la lectura, que de alguna manera constituya un pequeño aporte a las ciencias pedagógicas particularmente a la didáctica. Además que los resultados obtenidos tengan utilidad social y más que todo de alguna forma satisfaga las necesidades de la institución y los primeros beneficiarios serán los estudiantes.

Por un lado, el trabajo de tesis en cierto modo reflejara ciertas características peculiares de cierta originalidad que constituye el sello de las tesis doctorales” (Vara, H. 2011). En este caso la originalidad no consiste en decir cosas

enteramente nuevas; sino en la expresión de ideas de una forma propia y particular en el contexto de nuestra investigación, ideas que pudieron ser articuladas por otros autores pero en contextos diferenciados” (Castro 2002). En este trabajo serán plasmadas nuestra imaginación y creatividad en el escenario específico donde se plasmará teorías, categorías y conceptos científicos, en el análisis concreto de la situación correcta. Además de alguna forma tendrá trascendencia local y regional por la novedad innovadora y podrían ser extrapoladas a otro escenario socio pedagógico similar.

Asimismo este estudio es del enfoque sistémico y complejo que es otro sello característico, que sale de las ataduras del enfoque positivista racionalista cartesiano y el mecanismo newtoniano linealista. De lo expuesto podemos determinar que por su valor teórico metodológico y resolutivo quedaría justificado.

Después de un minucioso análisis podemos determinar cómo **problema** que los estudiantes del nivel primario de la I.E. N° 40683 del distrito Mariscal Cáceres de la provincia de Camaná - Arequipa presentan dificultades de comprensión lectora en el área de comunicación, lo que se manifiesta en la identificación de la idea principal, elaboración de resúmenes, interpretación de lenguaje figurado, deducción de significado de palabras; inferencias lógicas, lecturas de textos icónicos y gráficos, actitud ante la lectura, dominio de técnicas de lectura; lo que trae consecuencia niños que no tienen hábito de lectura, bajo nivel de desarrollo de expresión oral y escrita y por consiguiente deficiente comprensión lectora en el nivel crítico.

El objeto de estudio es el Proceso de enseñanza aprendizaje, el **objetivo general** que es el resultado o propósito que aspiramos lograr se orienta a: Elaborar y proponer un modelo didáctico Interaccional para mejorar la comprensión lectora, de los estudiantes de educación primaria de la I.E. N° 40683 “Rolf Laumer” del distrito de Mariscal Cáceres, provincia de Camaná, Arequipa -2014.

Los objetivos específicos son: a) desarrollar el análisis crítico del objeto factible perceptible, destacando sus características y tendencias. b) Estructurar el modelo teórico de solución fundamentada en las teorías científicas. c) proponer estrategias metodológicas para optimizar el mejoramiento y la calidad de comprensión lectora de los estudiantes. Estos objetivos se constituyeron en el componente rector de todo el proceso de investigación el mismo que determino de manera más precisa nuestro **campo de acción**, Proceso de selección de estrategias para el mejoramiento de la enseñanza aprendizaje de comprensión lectora, de los estudiantes de educación primaria de la I.E. N° 40683 “Rolf Laumer” del distrito de Mariscal Cáceres, provincia de Camaná - Arequipa

La **hipótesis** de investigación planteada: si se elabora y se propone un modelo didáctico Interaccional fundamentada en las teorías científicas, entonces se mejora la comprensión lectora, de los estudiantes de educación primaria de la I.E. N° 40683 “Rolf Laumer” del distrito de Mariscal Cáceres, provincia de Camaná, Arequipa -2014.

Aporte teórico, toda investigación científica se caracteriza por ser de importancia, precisamente nuestro aporte esta dado en el modelo didáctico interaccional para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes nivel primario sustentado en las teorías científicas. Esta propuesta teórica conceptual tiene valor científica y utilidad social e institucional.

Significación práctica el presente trabajo de tesis debe ser operacionalizado mediante las estrategias metodológicas apropiadas para reforzar su validez pedagógica teniendo en cuenta que práctica es la fuente como el fin y criterio de la veracidad.

El presente trabajo de investigación es importante porque tiene valor teórico, precisamente en el análisis del objeto de estudio y problema formulado, se utilizará para su solución, teoría y principios científicos válidos, que nos permita describir y explicar el objeto.

Metodología, el presente trabajo es de tipo teórico y crítico y en su estructuración se ha utilizado la estructuración del presente del trabajo de tesis es el resultado del trabajo multi-métodos, como los métodos teóricos del análisis y síntesis, históricos y lógicos, inductivo y deductivo, abstracción y concreción, modelación, y enfoque sistémico y complejo de los métodos empíricos se ha utilizado la prueba de evaluación y la encuesta y medición.

En el trabajo de investigación el **Capítulo I** contiene la ubicación geográfica de la institución educativa donde se desarrolla el proceso de investigación; los enfoques históricos y tendencias de la comprensión lectora, las características y manifestaciones actuales de la comprensión lectora y metodología de investigación

Así mismo, en este capítulo se hace una descripción genérica de los diferentes métodos empleados según las etapas y tareas del proceso de la investigación científica.

El **Capítulo II** Contiene el modelo teórico estructurado en base de las teorías científicas para la comprensión lectora: dichas teorías está dado por la teoría del Procesamiento de la Información de Wignes; la teoría de la Complejidad de Edgar Morín, la teoría de las Seis Lecturas de Miguel de Zubiria y la teoría de la Ciencia del Discurso de Van Dick, la teoría de Sistemas de Bertalanffy y la teoría Dialéctica los aportes de cada uno de ellos para incluir en la estructuración.

Además el **Capítulo III** contiene un sistema de estrategias metodológicas o pautas apropiadas para la operacionalización práctica del modelo teórico propuesto

El trabajo culmina con las Conclusiones y Recomendaciones: Que contienen las estimaciones de los resultados finales de la investigación las mismas que tienen implicancia con los objetivos y la hipótesis de la investigación; así como las recomendaciones para la aplicación de este modelo en la Institución

Educativa N° 40683 del Distrito de Mariscal Cáceres con la finalidad de generar nuevas actitudes de responsabilidad y participación de los actores educativos en el proceso enseñanza. Por ultimo tenemos las referencias bibliográficas y los anexos.

LA AUTORA

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA: DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA INSTITUCION EDUCATIVA N° 40683 “ROLF LAUMER”

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DEL PROBLEMA: COMPRENSIÓN LECTORA EN LA INSTITUCION EDUCATIVA N° 40683 “ROLF LAUMER”

1.1 UBICACIÓN DEL PROBLEMA

1.1.1 UBICACIÓN DEL DISTRITO DE MARISCAL CACERES

La presente investigación se realizó en el nivel primario de la Institución Educativa N° 40683 “Rolf Laumer”, que está ubicada en la panamericana Sur s/n en la Asociación de Vivienda “Rolf Laumer” del anexo de Pucchún, distrito de Mariscal Cáceres, provincia de Camaná, departamento de Arequipa.

Camaná se encuentra ubicada en el sur del Perú en la parte centro occidental del departamento de Arequipa. Limita por el Norte con las provincias de Condesuyos y Castilla, al Nor Oeste con la provincia de Caravelí, por el Sur con el Océano Pacífico y por el Este con las provincias de Islay y Arequipa. Dentro de su variado folklore, resaltan los carnavales donde se aprecian los contrapunteos de Huachanacos en las yunzas o fiestas del árbol.

La provincia tiene una población aproximada de 53 065 habitantes; su capital es la ciudad de Camaná. El área en que se extiende está formado por el territorio comprendido entre los 0 metros y los 2400 msnm; siendo la parte más alta el Cerro Cono que es límite con la Provincia de Condesuyos. Tiene una extensión de 4 558,48 kilómetros cuadrados, se encuentra dividida en ocho distritos: Camaná, El Cardo, Urasqui, San José, San Gregorio, Ocoña, Quilca, La Pampa. Su clima es cálido y con ligeras variaciones.

El distrito de Mariscal Cáceres fue creado por ley N° 9999 del 3 de noviembre de 1944, este distrito lleva el nombre del Gran Mariscal Andrés Avelino Cáceres, vencedor de Tarapacá, siendo su capital el histórico pueblo

de San José que está a la margen derecha del río Camaná a 8 km de la ciudad de Camaná. Es un lugar privilegiado por la naturaleza ya que se encuentra en una zona rural rodeado por una hermosa Campiña. Debido a la relativa cercanía al mar sufrió los embates de la naturaleza, así como el maremoto del 23 de junio del 2001, donde sus chacras fueron inundadas y se malogro los cultivos de cebolla, fréjol, zapallo, sandía y otros lo que repercutió en la economía de su gente, también las tierras se salinizaron y luego de un largo periodo de lavado recién han vuelto a su normalidad. De este distrito es el famoso Club de Fútbol Deportivo “Estrella” equipo atigrado que muchas veces represento a Camaná.

Este distrito está creciendo aceleradamente en forma demográfica prueba de ello es el histórico anexo de Pucchún, donde en algún momento Silvia y el Poeta Mariano Melgar pasaron muchos días de verano. El gran sabio don Antonio Raimondi, fue otro de los ilustres hombres del Perú que se hospedo en estos lugares. Cuenta con muchos Asentamientos Humanos como: Alfonso Ugarte, Santa Rosa, San Agustín, Rolf Laumer, Santa Mónica, San Isidro, Santa Elizabeth, Jahuey.

Hace muchos años atrás la famosa laguna de Pucchún, era la más extensa de la región, aquí abundaban gran variedad de aves silvestres como la choca, la gallineta, el patillo, la gallareta entre otros. También servía de refugios a las aves que constantemente emigraban; se dice que los primeros habitantes de Camaná utilizaban el plumaje multicolor de estas para confeccionar sus valiosos y hermosos mantos, cuyos restos han sido encontrados en los diferentes cementerios arqueológicos de la zona. La famosa laguna de Pucchún está desapareciendo por la voracidad del poblador agrario que en su afán por convertirla en una zona agrícola está derivando sus aguas al mar mediante una planta de bombeo.

Las viviendas que antiguamente utilizaban los pobladores eran de callacas, matara, sauce, y la caña castilla, luego fueron de adobe y en la actualidad son de material noble.

La Asociación de Vivienda Rolf Laumer del Anexo de Pucchún se encuentra ubicado en el distrito de Mariscal Cáceres, provincia de Camaná, departamento de Arequipa, a una distancia de 78 Km. de la villa hermosa de Camaná.

El aspecto económico de los pobladores del Distrito de Mariscal Cáceres gira en torno a la agricultura como el arroz, frejol, cebolla, maíz, zapallo, algunos se dedican a la pesca ya sea en el mar, como en el río donde atrapan camarón con chauco e izanga, atarrayas, también se dedican al comercio y la actividad agropecuaria. Una parte de la población trabajan en los molinos de arroz que en su mayoría pilan el arroz que produce el distrito.

El aspecto social se constituye en base al ingreso económico de cada familia, que en su totalidad es muy inferior al salario mínimo vital. Por lo cual los hijos que proceden de estos hogares apenas pueden satisfacer sus necesidades primarias, ya que carecen de solvencia económica.

El aspecto cultural se da por el nivel educativo de los pobladores, los niños y jóvenes en edad escolar acuden a las instituciones educativas estatales que se ubican en la jurisdicción del distrito de Mariscal Cáceres, como son Nivel Inicial: I.E.I. “Pucchún”; Nivel Primario: I.E. N° 40236 “César Vallejo” (Pucchún), I.E. N° 40683 “Rolf Laumer” (Anexo de Pucchún) e I.E. N° 40235 (San José); Nivel Secundario: I.E. N° 40236 “César Vallejo”.

1.1.2 UBICACIÓN DE LA INSTITUCION EDUCATIVA

La I.E. N° 40683 “Rolf Laumer” tiene como **visión** en los próximos cinco años (2010 - 2015) convertirse en una institución que brinde el mejor servicio educativo de calidad de la provincia de Camaná, para ello implementará y ejecutará una política institucional orientada a la auto-evaluación institucional permanente para de esta manera asegurar la calidad educativa a través de la implementación de planes de mejoramiento.

Nuestra comunidad educativa entiende como calidad educativa a la satisfacción de la demanda de los estudiantes y de su contexto, para ello se contará con una propuesta pedagógica basada en el enfoque cognitivo, histórico y crítico que promueva la participación de un currículo diversificado y permanente que posibilite el desarrollo de capacidades y actitudes en nuestros niños a fin de que desarrollen el pensamiento crítico, resuelvan sus problemas, tomen decisiones, sean creativos, emprendedores y con un alto nivel de autoestima, de tal manera que se conviertan en líderes positivos transformadores de su entorno.

La **misión** de la institución es ofrecer un servicio de calidad que asegure la formación integral del educando ya que contamos con una infraestructura diseñada para atender a todos los niños de la zona en edad escolar y con profesores de educación primaria en constante capacitación que emplean metodologías activas y orientan al educando en la construcción de sus aprendizajes. Pertenecen a la RED de auto capacitación – “CHARACTA” donde están agrupadas 12 instituciones.

La Institución Educativa N° 40683 “Rolf Laumer” fue creada hace 15 años por R.D. N° 086 de fecha 26 de junio de 1999, pertenece a la UGEL Camaná – GREC, cuenta con 1 director, 3 docentes, 80 alumnos y 52 padres de familia. Brinda Servicios Educativos de acuerdo a la normatividad vigente de la EBR de educación primaria.

En sus inicios la institución educativa funcionó en el local comunal de la Asociación y en algunas casas prestadas. El 26 de junio del 2001 se produce la inauguración de la primera aula de material noble donado por la embajada Alemana, dándose con ello inicio a la construcción de otras aulas de material noble a cargo del Fondo Nacional de Compensación y Desarrollo Social (FONCODES) y el Instituto Nacional de Infraestructura, Educación y Salud (INFES), módulos prefabricados donados por la UGEL y la construcción del cerco perimétrico con presupuesto de la Municipalidad del Distrito.

En la actualidad, la Institución Educativa ocupa un área de 1 500 m², cuenta con infraestructura adecuada, compuesta de 5 aulas construidas de material noble, con adecuada iluminación y ventilación que se utilizan para que funcionen (1º a 6º) y la dirección, 2 módulos prefabricados donde funciona la sala de profesores y biblioteca, también cuenta con servicios higiénicos para niños y niñas, una loza deportiva y áreas libres.

1.2 ORIGEN Y EVOLUCION HISTORICA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

1.2.1 EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL OBJETO DE ESTUDIO

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios de siglo, los educadores y psicólogos (Huey -1908- 1968; Smith, 1965) han considerado su importancia para la lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. El interés por el fenómeno se ha intensificado en años recientes, por el proceso de la comprensión en sí mismo no ha sufrido cambios análogos.

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

Lo que ha variado es nuestra concepción de cómo se da la comprensión; sólo cabe esperar que esta novedosa concepción permita a los especialistas en el tema de la lectura desarrollar mejores estrategias de enseñanza.

En los años 60 y los 70, un cierto número de especialistas en la lectura postuló que la comprensión era el resultado directo de la decodificación (Fries, 1962): Si los alumnos serán capaces de denominar las palabras,

la comprensión tendría lugar de manera automática. Con todo, a medida que los profesores iban desplazando el eje de su actividad a la decodificación, comprobaron que muchos alumnos seguían sin comprender el texto; la comprensión no tenía lugar de manera automática.

En ese momento, los pedagogos desplazaron sus preocupaciones al tipo de preguntas que los profesores formulaban. Dado que los maestros hacían, sobre todo, preguntas literales, los alumnos no se enfrentaban al desafío de utilizar sus habilidades de inferencia y de lectura y análisis crítico del texto.

El eje de la enseñanza de la lectura se modificó y los maestros comenzaron a formular al alumnado interrogantes más variados, en distintos niveles, según la taxonomía de Barret para la Comprensión Lectora (Climer, 1968). Pero no pasó mucho tiempo sin que los profesores se dieran cuenta de que esta práctica de hacer preguntas era, fundamentalmente, un medio de evaluar la comprensión y que no añadía ninguna enseñanza. Esta forma de entender el problema se vio respaldada por el resultado de la investigación sobre el uso de preguntas en la actividad de clase y cuando se utilizan los textos escolares de la lectura (Durkin, 1978; Durkin, 1981).

1.2.2 ENFOQUE TENDENCIAL DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

En la contemporaneidad, y dentro del enfoque comunicativo, existen tres tendencias en la enseñanza de la comprensión de lectura. Las mismas determinan los enfoques y métodos del proceso de enseñanza de la lengua extranjera: una tendencia, que más bien opera en el plano teórico-conceptual: asume la existencia de la habilidad general; otra, que más bien domina en el plano empírico: considera la lectura como un agregado de destrezas que, sumadas, constituyen esa capacidad que permite al alumno acceder al significado del texto; y otra, que solo se avizora: asume el postulado de la comprensión de lectura como un "proceso unitario", como habilidad

generalizadora y, al mismo tiempo, como conglomerado de "habilidades discretas", éstas como contenidos de aquella (Acosta, 1996). Estas tendencias, como norma, no conciben la comprensión de lectura como habilidad comunicativa insertada dentro del marco de la actividad y, por tanto, no reconocen las relaciones dinámicas que se establecen entre sus componentes.

Es, sin embargo, la tendencia que concibe la lectura como un agregado de destrezas, la que ha jalonado la enseñanza de la comprensión de lectura en América Latina en la contemporaneidad, perdiéndose la visión de la habilidad generalizadora como objetivo de enseñanza y generando resultados insatisfactorios en el dominio de la comprensión como proceso unitario y holístico (Rivera, 1999). En consecuencia, a través de la historia reciente de la investigación ha existido un gran debate sobre cuáles son las habilidades más importantes que están asociadas con la comprensión de lectura (Lennon, 1962; Farr, 1969; Elley y Reid, 1969; Thorndike, 1971; Lunzer y Gardner 1979) (158: 25). Más recientemente aún, se han realizado innumerables y variados estudios con el propósito de identificar estas habilidades y poder precisar su realidad psicológica (Farr y Carey, 1986; Elley, 1989; Mickuleky, 1990; Grellet, 1992; Feathers, 1993).

Asociado a las tendencias del proceso de enseñanza de la comprensión de lectura como habilidad unitaria y/o conjunto de sub habilidades discretas, existen tres grupos de enfoques (también conocidos como modelos) establecidos a partir de la manera en que el alumno lleva a cabo el procesamiento durante la lectura, el cual es explicado por teóricos, investigadores y profesores de muy diversas maneras (Acosta, 1996). A su vez, cada uno de estos tres enfoques parece insertarse en alguna de las corrientes del enfoque comunicativo: la corriente pre-comunicativa, la corriente comunicativa propiamente dicha, y la corriente sistémico-comunicativa.

1.2.2.1 ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE LA ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

Estos tres grupos de enfoques se pueden clasificar en:

- **Enfoques (modelos) ascendentes** Los enfoques ascendentes, que explican el proceso como la ejecución de un conjunto de operaciones que se inician con la percepción de los estímulos visuales que aparecen sobre la página, y que culminan con la reconstrucción en la mente del alumno del significado que el autor del texto pretende transmitir. Tal enfoque da mayor importancia a los procesos perceptivo-visuales que tienen lugar durante la lectura, como el modelo perceptivo Un segundo de lectura de Gough (1985) y se asocia más con la corriente pre-comunicativa del enfoque comunicativo.
- **Enfoques (modelos) descendentes** Los enfoques descendentes lo explican como un conjunto de operaciones que se inician con la formulación de hipótesis que realiza el alumno-lector sobre el significado del texto y que, luego, va confirmando o rechazando como resultado de las inspecciones sucesivas hechas a la información aportada en el texto. Es decir, el proceso se inicia en la mente del alumno lector y concluye en la página. Un ejemplo de estos enfoques lo constituye el modelo de Goodman (1970, 1985) La lectura: un juego psicolingüístico de adivinanzas, el cual se asocia más con la corriente comunicativa del enfoque comunicativo.
- **Enfoques (modelos) interactivos** El tercer grupo de enfoques son los enfoques interactivos, cuyos partidarios sostienen que la reconstrucción del significado del texto durante la lectura, es el resultado de consideraciones interactivas de los dos tipos de información. Es decir, para comprender la lectura es necesario que el alumno considere simultáneamente tanto su conocimiento anterior como las características y el contenido del texto. Claros ejemplos de estos enfoques lo constituyen el modelo interactivo de Rumelhart (1985) y el proceso interactivo de Ruddell y Speaker (1985) y se asocian más con la corriente sistémico-comunicativa del enfoque comunicativo. Las tendencias y enfoques contemporáneos en la enseñanza de la comprensión de lectura, se pueden representar en relación con las corrientes del enfoque comunicativo.

Del análisis de estas corrientes, tendencias y enfoques se puede considerar que:

- Existen evidencias que indican una relación directa entre las corrientes del enfoque comunicativo en general y las tendencias y enfoques de la enseñanza de la comprensión de lectura en particular.
- La enseñanza de la comprensión de lectura, en su evolución histórica, se caracteriza por la tendencia a la polarización primero y a la sistematización de su aparato categorial después, en consonancia con las corrientes psicológicas y lingüísticas en desarrollo.
- Las corrientes, tendencias y enfoques se han orientado más hacia la enseñanza de la habilidad, como eslabón, que hacia la enseñanza de la actividad de comprensión como un sistema.

Esta última corriente, tendencia y enfoque es la que más se acerca a una concepción dialéctica del proceso de enseñanza de la habilidad de comprensión de lectura. No obstante, es susceptible de ser desarrollada a partir del enfoque sistémico del proceso de enseñanza como un proceso contradictorio y complejo sujeto a ley: las leyes de la didáctica (Rivera, 1999).

1.2.2.2 ENFOQUE SISTÉMICO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LA HABILIDAD DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

El enfoque sistémico del proceso de enseñanza de la habilidad de comprensión de lectura, en su variante estructural-funcional y por invariantes, parte de la consideración de la dialéctica como sistema. Se funda en las contradicciones en el objeto (o parte del objeto) de las ciencias psicológica y lingüística: la actividad de comprensión de lectura, en tanto que forma de actividad verbal, y en el objeto de la didáctica como ciencia: el proceso docente-educativo como proceso organizado y sistémico cuya lógica, en su estructura y relaciones funcionales, está dada en términos de los

componentes y las leyes del proceso de enseñanza de un tipo particular de actividad: la actividad de comprensión de lectura.

La enseñanza refleja así las contradicciones fundamentales de la psicología: la contradicción entre el nivel de desarrollo psíquico alcanzado por el sujeto y las nuevas exigencias planteadas por el contexto social a su actividad vital; de la lingüística: la contradicción lengua-habla; y de la didáctica: la contradicción entre las exigencias a la formación del hombre, que plantea el desarrollo de la sociedad al proceso docente educativo, y el modelo pedagógico del encargo social en el proceso docente-educativo, para crear un egresado capaz de desempeñar una función en el contexto social, capaz de trabajar y resolver los problemas sociales, empleando el método de la ciencia (Álvarez de Zayas, 1998).

1.2.2.3 EL ENFOQUE SISTÉMICO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA SISTÉMICO-COMUNICATIVA DE LA ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN VERSUS EL ENFOQUE ECLÉCTICO DE LA ENSEÑANZA VIGENTE DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

El objeto de una ciencia se estudia, mediante un enfoque sistémico, por medio de la determinación de un conjunto de características que expresan sus partes o aspectos fundamentales, así como por medio de las leyes y regularidades por las cuales se precisa el comportamiento, el movimiento de ese objeto. La tarea de la didáctica, como ciencia, es la de estructurar las distintas dimensiones, funciones, componentes, eslabones, niveles y leyes que caracterizan el proceso docente-educativo como su objeto, el cual se convierte en un instrumento fundamental para satisfacer el encargo social, dado su carácter sistémico (Rivera, 1998).

La estructuración de la didáctica debe permitir, en el marco de la enseñanza de lenguas, transmitir el "patrimonio cultural", formas de asimilación (conocimientos, hábitos, habilidades y capacidades), los valores intelectuales, culturales y éticos que la sociedad cubana en particular, y la humanidad en

general, han adquirido en el curso de su desarrollo histórico, y que son adecuados para alcanzar el objetivo educativo de la sociedad, desde la perspectiva de un tipo de actividad intelectual: la actividad comunicativa de comprensión de lectura.

La enseñanza vigente, en un sentido amplio, se plantea como objetivo instructivo terminal el desarrollo de habilidades de comprensión e interpretación de textos de mediana complejidad, enfatizando los procedimientos de lectura sintética de forma independiente. Sin embargo, este objetivo no se logra, en lo fundamental; por la ausencia de un análisis en sistema del proceso de enseñanza que lo proyecte incluso,

Más allá del alcance instructivo actual, potenciando, además, el despliegue de las dimensiones desarrolladora y educativa del proceso. El no logro, en lo fundamental, del objetivo instructivo terminal de la enseñanza de la actividad de comprensión de lectura limita, en consecuencia, el alcance del objetivo educativo, más complejo y trascendental, en tanto la educación se alcanza mediante la instrucción (Álvarez de Zayas, 1998)

A diferencia del enfoque ecléctico, que prevalece en la enseñanza vigente, el enfoque sistémico permite estructurar el proceso de enseñanza sistémico-comunicativa en las dimensiones, funciones, componentes, eslabones, niveles y leyes que lo caracterizan como sistema, sobre la base de las invariantes del conocimiento a partir de una "unidad de análisis" cada vez más compleja, que constituye el instrumento mediante el cual se logra desarrollar la habilidad de comprensión de lectura en forma ascendente, en la medida en que transita hacia las etapas más complejas del modelo teórico, como un sistema con alto potencial autorregulador y nivel de generalización.

El enfoque sistémico, aplicado a la enseñanza sistémico-comunicativa de la actividad de comprensión de lectura refleja:

- La fundamentación del proceso de enseñanza sobre la base de la ciencia didáctica.
- La concepción general del proceso de enseñanza a partir de la invariante del conocimiento.
- La estructuración de los componentes del proceso de enseñanza en tríadas y la definición de las regularidades que rigen las relaciones entre ellos por etapas.
- El diseño del proceso de enseñanza en sus funciones instructiva, desarrolladora y educativa.
- La estructuración de los niveles de organización de lo didáctico desde la tarea docente hasta la disciplina.
- La concepción de la práctica social como fuente y fin del proceso de enseñanza.
- La selección de lo mejor de la cultura de la humanidad como contenido de enseñanza.
- La incorporación del método de la ciencia como método de enseñanza y aprendizaje.
- La transición por los niveles de asimilación hasta los niveles productivo y creativo.
- La concepción del alumno como sujeto del proceso de enseñanza.
- La metodología del proceso de investigación científica, con un enfoque sistémico, tiene su expresión superior en el modelo teórico sistémico estructural-funcional.

El enfoque sistémico hacia el modelo teórico sistémico estructural-funcional del proceso de enseñanza sistémico-comunicativa de la actividad de comprensión de lectura.

El enfoque sistémico permitió elaborar el modelo teórico sistémico estructural-funcional, del proceso de enseñanza, como un instrumento para optimizar la jerarquía, estructura y relaciones funcionales del sistema (características del enfoque sistémico) así como, para dirigir la interacción sistemática del alumno con el modelo.

1.3 CARACTERISTICAS Y MANIFESTACIONES DE LA PROBLEMÁTICA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA REGIÓN Y LA I.E. Nº 40683

En las instituciones educativas de la región Arequipa en la actualidad existen serias deficiencias en el campo de la educación; gran parte del éxito o fracaso del sistema educativo señalan al docente como el culpable de la baja calidad educativa, ya que en la práctica docente por su falta de preparación intelectual existen aún diversas situaciones que le impiden alcanzar los niveles aceptables de su desempeño, algo que no es del todo cierto, porque la función del maestro no es solo enseñar sino de educar.

Como consecuencia de la deficiente comprensión lectora que ofrece la institución se percibe lo siguiente:

- Dificultad para identificar la idea principal
- Carencia de hábito de lectura
- Bajo nivel de desarrollo de expresión oral y escrita rendimiento académico.
- Dificultad para deducir el significado de palabras
- Dificultad para realizar inferencias lógicas
- Falta de actitud ante la lectura de textos
- Deficiente utilización de técnicas de lectura

- Elaboración de resúmenes
- Interpretación de lenguaje figurado
- Lecturas de textos icónicos y gráficos
- Deficiencias en la decodificación
- Escasos conocimientos previos
- Desconocimiento y/o falta de dominio de estrategias de comprensión
- Confusión respecto a las demandas de las tareas
- Problemas de memoria
- Pobreza de vocabulario

En este marco se halla la problemática que se observó en la Institución Educativa N° 40683, ubicado en el distrito de Mariscal Cáceres de la provincia de Camaná y departamento de Arequipa, caracterizado por la deficiente comprensión lectora, resultado de un trabajo improvisado.

1.4 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología utilizada es la siguiente:

1.4.1 EL TIPO DE INVESTIGACIÓN

Según la finalidad del presente trabajo es básica, porque tiene por finalidad solucionar la deficiente comprensión lectora de la I.E N° 40683 “Rolf Laumer” del Distrito de Mariscal Cáceres.

Por el **carácter de la medida** en el caso de las investigaciones educativas como la nuestra es cuali- cuantitativa

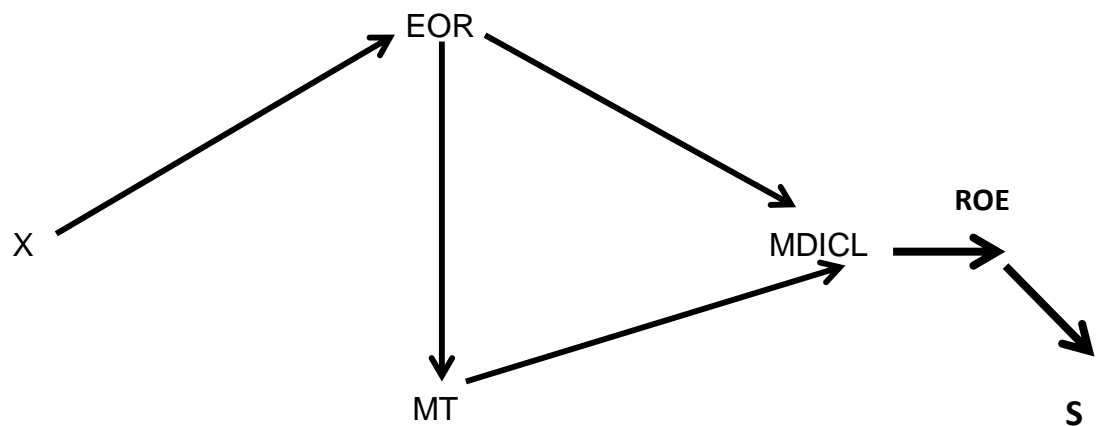
Según **la profundidad u objetivo** que persigue es de tipo descriptivo, porque permitirá describir la realidad actual de la comprensión lectora en la institución educativa.

El **marco en que tiene lugar** en nuestro caso es de campo.

El diseño de la investigación es descriptivo – propositivo, ya que no sólo se trata de describir la realidad actual, sino también de brindar una propuesta, que esté orientada a solucionar el problema de investigación planteado o mejorar las condiciones iniciales de la situación encontrada.

1.4.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño metodológico de la investigación es una condición indispensable en todo proceso de investigación. En este caso en esta investigación crítica propositiva le corresponde el siguiente diseño, que está representado en un diagrama que integra diversos componentes.



DONDE:

X Realidad observada antes

EOR Estudio del objeto de la realidad

ROE Resultados del objeto de estudio

MT Modelo Teórico

MDICL Modelo didáctico interaccional de comprensión lectora

S solución

Fuente elaboración propia

La población para la presente investigación estará constituido por todos los estudiantes de educación primaria que estudian en la Institución Educativa. En término cuantitativo.

La muestra a trabajar es de 80 estudiantes de ambos sexos y 3 docentes.

El tipo de **población muestral** es probabilística por conveniencia para resolver el problema de la deficiente comprensión lectora en la Institución Educativa N° 40683 “Rolf Laumer” del anexo de Pucchún del distrito de Mariscal Cáceres de la provincia de Camaná del Departamento de Arequipa; constituyendo las unidades de análisis: el director, el docente y los estudiantes.

1.4.3 MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS.

Se empleará los métodos científicos de investigación pedagógico de enfoque multimétodo e interdisciplinar. En este sentido se ha basado en la aplicación de los métodos teórico- lógicos como: el análisis, síntesis, inductivo y deductivo, lo histórico – lógico, la modelación y lo concreto y la abstracción, los métodos empíricos como la encuesta, evaluación y observación.

Ninguno de estos métodos tendrá efecto positivo sin asociarse con los demás. Porque aportamos por el principio de la complementariedad metodológica donde cada cual mantiene su autonomía. Por ejemplo en este trabajo el análisis (descomposición del objeto) sería incompleto sin la síntesis (integración) del objeto.

Los procedimientos a seguir será:

- Obtención de la credencial de la oficina de extensión Arequipa de la Universidad Nacional “Pero Ruiz Gallo”

- Solicitud dirigida al director de la I.E. donde se realizará la investigación, para obtener la autorización para el acopio de datos.
- Perfeccionamiento de los instrumentos.
- Aplicación de prueba o piloto
- Aplicación definitiva de instrumentos.
- Tabulación de datos y graficación de cuadros o tablas.

1.4.4 ANÁLISIS ESTADÍSTICOS DE LOS DATOS

Los datos recolectados, pasarán a ser procesados (clasificación, depuración y consistencialización) y serán tabulados y codificados para su análisis e interpretación correspondiente en base de la concepción teórica - metodológica del investigador.

CAPITULO II

**REFERENCIAS TEÓRICO –
CONCEPTUALES RESPECTO A
LA COMPRENSIÓN LECTORA Y
DIDÁCTICA INTERACCIONAL**

CAPITULO II

2.1 BASES TEÓRICAS, REFERENCIAS TEÓRICO – CONCEPTUALES

La teoría mente textual se pretende estructurar a partir de las teorías: la teoría de procesamiento de la información de Wignes; la teoría de la complejidad de Edgar Morin, la teoría de seis lecturas de Luis Zubiria y la teoría de discurso o ciencia del discurso de Van Dick, veamos de la Teoria de Sistemas de Betalanffy y de la teoría dialéctica los aportes de cada uno de ellos para incluir en nuestra tarea de elaboración de teoría mentetextual.

2.1.1 LA TEORÍA DE PROCESAMIENTO:

Considera al hombre como un procesador de información, procesarla y actuar de acuerdo con ella. Es decir el ser humano es un activo procesador de la información de sus experiencias mediante un complejo de sistemas en la que la información es recibida, transformada, acumulada, recuperada y utilizada. Significa que la información que ingresa del mundo exterior al cerebro, es procesada, almacenada en la memoria de corto y largo plazo, se registra se almacena, se retiene y se recupera, donde la retención implica, selección, asimilación. La codificación, implica traducción, el almacenamiento, es la organización y la recuperación, es la información almacenada. Los conceptos utilizados en esta teoría serán reutilizados en el proceso de lectura del texto.

2.1.2 LA TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD DE MORÍN:

Aporta con los conceptos, dialógico, recursivo, retroacción y holográfico. En buena cuenta el pensamiento complejo concibe la realidad como una totalidad compleja, que implica la interacción, interdependencias y azares al interior de cada objeto o proceso, donde guardan unidad y diferencias entre las partes del todo, y la metodología para conocer hay que partir del todo a las partes y de las partes al todo. Es opuesto al reduccionismo parcelario, al atonismo disyuntivo. Aporte con

los conceptos, recursivos, hologramático, retroacción dialógico, autonomía y diferencia.

2.1.3 LA TEORÍA DEL DISCURSO DEL TEXTO DE VAN DIJK:

Considera que la lectura debe integrar tres dimensiones: lector, texto y contexto, bajo estas condiciones es posible lograr la comprensión crítica y cabal del objeto (del objeto) de la lectura. Hasta el momento supera a posturas unilaterales de la lectura, Van Dijk propone: que “el discurso como una categoría más general y precisa que incluye los aciertos de las competencias lingüísticas pero los supera. El concepto de discurso trata de incorporar distintos tipos de lenguaje, le da un papel fundamental al contexto, reconoce al lector como un actor fundamental en la construcción del sentido, y plantea la posibilidad de construir discursos ante una forma de interacción en la sociedad”.

2.1.4 LA TEORÍA DE SEIS LECTURAS DE MIGUEL DE ZUBIRIA (2000):

Considera que la lectura es un proceso de codificación del lector que ocurre por niveles jerarquizados: lectura, fonética, lectura decodificación primaria, lectura de codificación secundaria, decodificación terciaria, lectura categorial y lectura metasemántica.

- El desarrollo de comprensión lectora por niveles de inferior a superior es un aporte original, que tomaremos en cuenta en nuestro trabajo. Pero se ha olvidado que las diversas decodificaciones es el resultado de interacción entre el lector y el texto, en el contexto. En consecuencia en el proceso de lectura la decodificación es una condición necesaria pero no suficiente.

Estas teorías expuestas en algunos de sus aspectos conectados con la cultura de comprensión lectora constituyen elementos fundamentales para teorizar acerca de la problemática de lectura comprensiva. Consideramos que la lectura es un proceso de interacción entre el lector, texto y contexto donde el lector se apropia del mensaje del texto, para interpretar, traducir, a partir de su concepción. Es un proceso complejo de aprendizaje, que implica la incorporación de la información a

la mente y transformación de esa información, no una asimilación mecánica, sino que es una construcción de un nuevo discurso y significativo. En este proceso complejo de interacciones y retroacciones donde intervienen primero los procesos sensoriales mediante estos mecanismos se interioriza los datos al cerebro humano, procesado, traducido, mediante la abstracción y almacenados en la memoria de corto o largo plazo, luego es para ser evocado o recuperado y ser usados para adquirir nuevo conocimientos. La lectura son procesos dialógicos, retroactivos entre el lector, texto y contexto.

En este sentido la lectura es una totalidad concreta formando por diversos componentes que interactúan cuyo objetivo es atrapar el mensaje del texto para ser reconstruidos. Desde esta perspectiva la lectura es un complejo proceso holístico, sistémico y dialectico, donde reproducen el contexto del autor, los modelos mentales del lector, las condiciones socio históricas etc. Donde se produce el discurso, son algunos de los elementos que entran en relación para que se produzca la magia del sentido. El sentido “La lectura es la única forma que nos está concedida para conversar con los muertos, para viajar a otras culturas sin desplazarnos físicamente, para flexibilizar nuestras ideas y prejuicios para comprender imágenes que nos resulta enigmático o desconocidos” (Vargas, V. y Vanegas, H. 2006). Además concebimos diversas formas o tipos de lecturas como: lectura fonética y literal, lectura inferencial, lectura reproductiva, lectura contextual, lectura crítica, entre otras de acuerdo de diversos criterios.

Por otro lado la lectura comprensiva atraviesa niveles jerarquizados desde la comprensión literal, comprensión interpretativa y comprensión crítica.

Asimismo una buena lectura requiere de las condiciones como:

Condiciones de visión, psicológicas, técnicas, socio pedagógicas, texto y ambiente, Si estas condiciones son favorables entonces resultaría un éxito en la comprensión del texto. Ahora es necesario preguntarse ¿Por qué es importante la lectura? Es importante porque “desarrolla nuestra memoria visual y auditiva, interviene en el desarrollo del pensamiento y cognición; adiestra la manera de

pensar en nuestra lengua, en sí que se enriquece la adquisición de la lengua; enriquece nuestro vocabulario; permite descubrir y superar deficiencias en el uso de la lengua” (Valladares, O. 2000)

- La lectura es única al mismo tiempo diverso desde la lectura literal hasta llegar a la lectura científica. Otra pregunta cómo leer con eficiencia y eficacia, una buena lectura se logra con ejercicios, entrenamientos permanentes y pasión, utilizando diversos medios, técnicas y estrategias de antes, durante y después de la lectura. Además requiere realizar una serie de actividades, como la pre- lectura, dialogar, resumir, opinar, hacer inferencias, formular hipótesis, para procesar, utilizar técnicas de subrayado, mapas, diagramas, cuadros sinópticos, esquemas, etc. si esto es así entonces asumimos la praxis de un enfoque multi técnicas y estrategias y medios para el logro eficiente de comprensión lectora.

Finalmente seguir nuestra teoría implica la selección adecuada de temas u objetos de lectura, no se trata leer cualquier texto, el docente sabe que textos deben leer los niños en todos los grados. Tiene que ser de acuerdo a la edad de desarrollo que según De Zubiria (2006) pasa por los siguientes ciclos; ciclo exploratorio, ciclo conceptual y ciclo contextual y ciclo proyectivo. En cada ciclo se diferencia por la actividad lectora o predominante. Por ejemplo en el primer grado los niños están en el ciclo exploratorio todavía no pueden leer, su actividad predominante es exploración y adaptación, y así sucesivamente; a partir de 2º grado están ubicados en el ciclo conceptual, donde la actividad rectora es la lecto .escritura.

En este caso la teoría mentetextual compleja no es una técnica para organizar el conocimiento como concibe Miguel De Zubiria, (19996). Desde esta postura es todo un corpus sistémico y complejo que describe, explica el proceso de lectura, con los conceptos y argumentos que hemos señalado más arriba. En este sentido la lectura es un todo complejo sistémico y contradictorio entre el lector y el texto en el marco del contexto, que posibilita

el alto nivel de comprensión. Es decir llegar al nivel de lectura crítica, para culminar en lo científico que es lo ideal.

La cultura lectora no es espontánea, sino que es organizada y acompañado por el docente mediador, quien hace tomar conciencia a los estudiantes sobre la lectura. Para lo cual como primera medida el estudiante define el concepto de lectura, identifica los componentes básicos de la misma, valora su importancia y usa una serie de actividades, estrategias y técnicas durante el proceso de lectura. Además la lectura es considerada como tema transversal en la formación de estudiantes. Contenido obligatorio en todas las áreas de enseñanza.

2.1.5 TEORÍA GENERAL DE SISTEMAS: LUDWING VON BERTHALANFY

En un sentido amplio, la Teoría General de Sistemas (TGS) se presenta como una forma sistemática y científica de aproximación y representación de la realidad y, al mismo tiempo, como una orientación hacia una práctica estimulante para formas de trabajo transdisciplinarias.

En tanto paradigma científico, la TGS se caracteriza por su perspectiva holística e integradora, en donde lo importante son las relaciones y los conjuntos que a partir de ellas emergen. En tanto práctica, la TGS ofrece un ambiente adecuado para la interrelación y comunicación fecunda entre especialistas y especialidades.

Bajo las consideraciones anteriores, la TGS es un ejemplo de perspectiva científica (Arnold & Rodríguez, 1990a). En sus distinciones conceptuales no hay explicaciones o relaciones con contenidos preestablecidos, pero sí con arreglo a ellas podemos dirigir nuestra observación, haciéndola operar en contextos reconocibles.

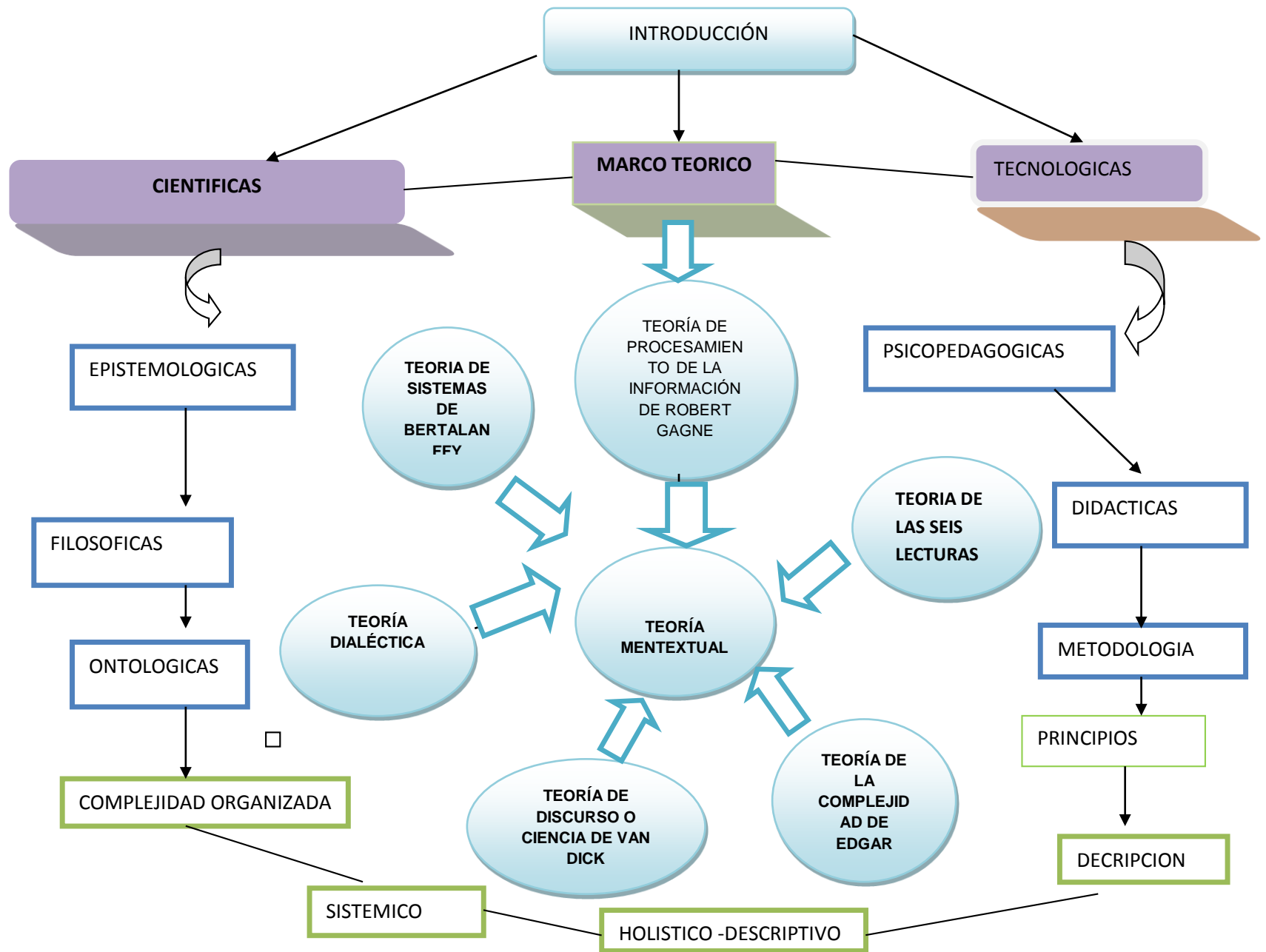
Los objetivos originales de la Teoría General de Sistemas son los siguientes:

- a. Impulsar el desarrollo de una terminología general que permita describir las características, funciones y comportamientos sistémicos.
- b. Desarrollar un conjunto de leyes aplicables a todos estos comportamientos y, por último,
- c. Promover una formalización (matemática) de estas leyes.

La primera formulación en tal sentido es atribuible al biólogo Ludwig von Bertalanffy (1901-1972), quien acuñó la denominación "Teoría General de Sistemas". Para él, la TGS debería constituirse en un mecanismo de integración entre las ciencias naturales y sociales y ser al mismo tiempo un instrumento básico para la formación y preparación de científicos.

Sobre estas bases se constituyó en 1954 la *Society for General Systems Research*, cuyos objetivos fueron los siguientes:

- a. Investigar el isomorfismo de conceptos, leyes y modelos en varios campos y facilitar las transferencias entre aquellos.
- b. Promoción y desarrollo de modelos teóricos en campos que carecen de ellos.
- c. Reducir la duplicación de los esfuerzos teóricos
- d. Promover la unidad de la ciencia a través de principios conceptuales y metodológicos unificadores.



2.2 BASE CONCEPTUAL

2.2.1 LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

El pedagogo cubano Héctor Valdés define la educación como el proceso conscientemente organizado, dirigido y sistematizado sobre la base de una concepción pedagógica determinada, que se plantea como un objetivo más general la formación multilateral y armónica del educando para que se integre a la sociedad en que vive y la transforme: El núcleo esencial de esa formación ha de ser la riqueza moral.

La educación es el proceso multidireccional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. La educación no sólo se produce a través de la palabra: está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes.

El termino educación se refiere al acto de transmitir los conocimientos de una generación a otra, desde los comienzos de la humanidad como una agrupación de seres humanos con la capacidad de pasar sus conocimientos a través de las sucesivas generaciones, podemos hablar de una especie con el intelecto necesario y suficiente para permitir su propio crecimiento.

A través de la educación lo que se aprende se enseña. Educar significa sacar lo mejor de sí mismo, es decir servir así mismo y a los demás, por lo tanto la educación tiene un solo objetivo el de servir, así pues la educación es enseñar para servir.

La educación solo tiene un valor que expresar la calidad. La calidad es saber hacer bien las cosas, saber es aprender en la mente y hacer es enseñar en el cuerpo, dicho de otra manera es la capacidad de producir un servicio con sentido definido. La función de la educación

es que el ser humano encuentre la razón de su existencia y al mismo tiempo se capacite y prepare para ella.

La pedagogía es la ciencia cuyo objeto de estudio es la formación de la personalidad del ser humano. Desde un devenir histórico se ubica como un saber teórico-práctico, que pretendió en diversos momentos constituirse como ciencia desde diferentes paradigmas para validar un status en relación con las otras ciencias, quedando en la actualidad en un segundo plano las preocupaciones de su carácter científico. La Pedagogía remite a un campo del conocimiento práctico (praxis) cuyo objeto es la dimensión pedagógica (intencionalidad formativa) de las prácticas sociales.

La pedagoga argentina Julia Silber ubica a la Pedagogía como una disciplina que tiene como campo central de estudio la búsqueda de criterios de intervención fundados en un estudio de la educación en toda su complejidad, con "la intencionalidad de suscitar la realización de un proceso no determinable: la formación."

Desde la perspectiva de esta pedagogía , una educación de calidad es aquella que crea los medios, el sistema, los procesos, las estrategias educativos para fomentar de modo reflexivo, creativo, crítico, eficiente y efectivo la liberación humana, tanto en el sentido ético como político, es decir, el desarrollo humano integral.

La didáctica es el proceso de interacción comunicativa entre sujetos y actores educativos implicados en el quehacer pedagógico, que posibilita a través de la investigación, el desarrollo de acciones transformadoras para la construcción de un saber pedagógico como aporte al conocimiento. (Hermes de Jesús Henríquez Algarín)

La didáctica es una disciplina pedagógica centrada en el estudio de los procesos de enseñanza aprendizaje, que pretende la formación y el desarrollo instructivo - formativo de los estudiantes. Busca la

reflexión y el análisis del proceso de enseñanza aprendizaje y de la docencia.

Los componentes que actúan en el campo didáctico son: El profesor, el alumno, el contexto del aprendizaje y el currículum que es un sistema de procesos de enseñanza aprendizaje y tiene cuatro elementos que lo constituyen: Objetivos, contenidos, metodología y evaluación. La didáctica se puede entender como pura técnica o ciencia aplicada y como teoría o ciencia básica de la instrucción, educación o formación.

En conjunto con la pedagogía busca la explicación y la mejora permanente de la educación y de los hechos educativos. Ambas pretenden analizar y conocer mejor la realidad educativa en la que se centra como disciplina, ésta trata de intervenir sobre una realidad que se estudia.

Para lograr una educación de calidad lo que se podría mejorar es desarrollar didácticas diferentes que permitan al docente aplicarlas cuando lo considere necesario de acuerdo a las características del contenido a enseñar y del medio. Es necesario atender la diversidad con los menores recursos posibles (los que tiene un docente y un establecimiento educativo). En esta investigación, se hizo uso de la didáctica específicamente en el tercer capítulo ya que en la propuesta se aplicó distintas estrategias metodológicas para poder alcanzar los objetivos trazados.

El currículo, en el sentido educativo, es el diseño que permite planificar las actividades académicas. Mediante la construcción curricular la institución plasma su concepción de educación. De esta manera, el currículo permite la previsión de las cosas que hemos de hacer para posibilitar la formación de los educandos. El concepto currículo o currículum en la actualidad ya no se refiere sólo a la

estructura formal de los planes y programas de estudio; sino a todo aquello que está en juego tanto en el aula como en la escuela.

Stenhouse (1975) define el currículum como un proyecto global, integrado y flexible que muestra una alta susceptibilidad, para ser traducido en la práctica concreta instruccional. En ese sentido deberá portar bases y principios generales para todos los procesos considerados (planificación, evaluación y justificación del proyecto educativo), los cuales podrán ser retomados por las instituciones y los docentes como un marco orientador para la práctica escolar, como un proceso de solución de problemas.

El currículo si lo entendemos de esta forma, no es más que un plan de construcción y edificación integral del individuo, que se inspira en los conceptos y sistemas de la pedagogía y otras ciencias sociales afines que se ejecutan en un marco de proceso efectivo y real de la enseñanza.

Todavía queda mucho por avanzar en relación a la temática curricular y a la comprensión de la necesidad de romper con visiones tradicionalistas e inflexibles del currículum, la teorización y la práctica muchas veces no van de la mano y los discursos sobre educación formativa se alejan de la actuación real.

Una mirada al currículum desde la institución educativa deja ante nosotros problemáticas sin resolver aún, pero con solución desde nuestra labor como profesionales de la educación.

En esta investigación el currículo es importante porque se relaciona con la calidad educativa de la institución cuando planificamos y elaboramos: el Proyecto educativo institucional (PEI), la programación curricular de la institución educativa (PCIE), la programación anual de trabajo (PAT) y en la investigación realizada

en la previsión de los contenidos temáticos que hemos de realizar en los diversos talleres de la propuesta.

2.2.2 LA DIDÁCTICA INTERACCIONAL

La palabra *didáctica* proviene del **griego *didasko***. En primera instancia la didáctica puede ser definida como la ciencia del aprendizaje y la enseñanza.

Dentro de esta ciencia de la enseñanza y aprendizaje es necesaria la combinación del hacer y el saber didáctico, es decir, la teoría y la práctica. La práctica resulta muy importante ya que se sabe que se aprende mediante la experiencia. También es normal enseñar a partir de la misma. Sin embargo es importante no recaer exclusivamente en las enseñanzas mediante esta técnica. Por eso resulta tan importante complementarlo con la teoría. Es elemental recalcar que una buena teoría debe poder ser llevada a cabo, es decir que debe ser aplicable a la realidad. Hay autores que afirman que no es necesario recaer en la dicotomía de teoría y práctica, que ambas deben ir de la mano, ya que la praxis en sí es tanto acción como reflexión.

Al ser una ciencia, la didáctica posee un objeto formal y uno material, el primero puede ser definido como el enfoque con el cual se observa al objeto material. Este último hace referencia al proceso de aprendizaje y enseñanza. En cambio el objeto formal puede ser identificado con las diversas estrategias y métodos que se utilizan en el proceso.

Si bien el concepto de didáctica puede ser aplicado en diversos aspectos, normalmente se utiliza en las organizaciones escolares. Mediante esta ciencia se intenta organizar y argumentar las técnicas de la enseñanza. Para ello suelen distinguirse por un lado el alumno y el docente, y se le suman el curriculum y el contexto en el que se aprende.

Dentro de la didáctica existe una clasificación de la misma. En primer lugar puede ser mencionada la didáctica diferenciada, también conocida bajo el nombre de diferencial. Recibe este nombre ya que es utilizada

particularmente en cada caso, dependiendo de la persona o las características del grupo en el que se trabaje. Es considerado que está es la didáctica que debería ser utilizada en cualquier caso, es decir que se adapte a la diversidad de los individuos. En segundo lugar puede ser diferenciada la didáctica general. Esta engloba las normas y principios que rigen la didáctica. Para ello se encarga de analizar los elementos que suelen repetirse en diversas ocasiones y estudiar las distintas corrientes didácticas. Una vez realizada esta tarea presenta ciertos prototipos para explicar lo analizado, y poder aplicarlo en los grupos de manera general.

El tercer caso de la didáctica es llamada especial. Esto se debe a que retoma las normas mencionadas anteriormente, creadas por la didáctica general y las aplica específicamente en una materia en particular, es decir en las ciencias sociales, en las naturales, en la matemática, en la educación física etc. Es por ello que esta resulta incluso más específica que la primera.

La didáctica se entiende a aquella disciplina de carácter científico-pedagógico que se focaliza en cada una de las etapas del aprendizaje. En otras palabras, es la rama de la pedagogía que permite abordar, analizar y diseñar los esquemas y planes destinados a plasmar las bases de cada teoría pedagógica.

Esta disciplina que sienta los principios de la educación y sirve a los docentes a la hora de seleccionar y desarrollar contenidos persigue el propósito de ordenar y respaldar tanto los modelos de enseñanza como el plan de aprendizaje. Se le llama acto didáctico a la circunstancia de la enseñanza para la cual se necesitan ciertos elementos: el docente (quien enseña), el discente (quien aprende) y el contexto de aprendizaje.

En cuanto a la calificación de la didáctica, puede ser entendida de diversas formas: exclusivamente como una técnica, como una ciencia aplicada, simplemente como una teoría o bien como una ciencia básica

de la instrucción. Los modelos didácticos, por su parte, pueden estar caracterizados por un perfil teórico (descriptivos, explicativos y predictivos) o tecnológico (prescriptivos y normativos).

Cabe resaltar que, a lo largo de la historia, la educación ha progresado y, en el marco de esos avances, las referencias didácticas se han modernizado.

Interacción es un vocablo que describe una acción que se desarrolla de modo recíproco entre dos o más organismos, objetos, agentes, unidades, sistemas, fuerzas o funciones.

En el campo de la física, se distinguen cuatro tipos de interacciones fundamentales entre las partículas: la nuclear fuerte, la nuclear débil, la electromagnética y la gravitatoria. Esta última es sin duda la más conocida (y experimentada) por todos. Para la Ciencia es también la más enigmática, ya que afecta a todos los cuerpos, aún a aquellos sin carga o sin masa, como es el caso del fotón.

Desde el plano de la medicina, una interacción farmacológica se produce cuando se alteran los efectos de los fármacos debido a la ingesta de alimentos o del consumo de otros medicamentos; la acción de estos últimos puede ser antagónica (genera que el efecto disminuya) o sinérgica (potencia los efectos). Evidentemente, quien consume dos fármacos sinérgicos puede padecer una sobredosis con efectos secundarios.

En el campo del diseño industrial, el correcto análisis del tipo de interacción que tendrán los potenciales usuarios con un determinado producto que se esté desarrollando será clave para su éxito. En el arduo y extenso proceso de creación de un aparato o periférico (como ser un mouse o un mando de juegos) intervienen múltiples disciplinas, como la usabilidad y la ergonomía. Además, es necesario realizar diferentes

prototipos, para asegurarse de que el resultado final satisfaga a personas con características físicas diversas.

A.- LA INTERACCIÓN DIGITAL PARA LA DOCENCIA

El surgimiento de los sistemas operativos gráficos, a comienzos de los años 90, abrió las puertas a una infinidad de herramientas orientadas a la educación. Hoy en día, en gran parte gracias a Internet, muchos escogen aplicaciones interactivas como su modo preferido de estudiar. Gracias a los saltos tecnológicos de los últimos años, los cursos que se ofrecen en formato digital son sofisticados, fáciles de usar y cuentan con una actualización continua, producto no sólo de un mantenimiento por parte de los creadores, sino de la respuesta que reciben de sus usuarios.

Esta forma de aprender, que no es nueva pero está en su auge, ofrece una posibilidad que no existe en las escuelas: escoger qué estudiar, en qué momento y por cuánto tiempo. Por ejemplo, antes de que los smartphones y las tabletas se masificaran, la consola portátil Nintendo DS comenzó a ofrecer formas nuevas de aprender y repasar idiomas; gracias a su pantalla táctil y su micrófono, fue posible por primera vez practicar la escritura manual y la pronunciación de las palabras extranjeras contando con un tutor que te acompañara a todas partes.

B.- INTERACCIÓN, COMUNICACIÓN Y ENTRETENIMIENTO.

En la actualidad, la palabra interacción se asocia sobre todo a los dispositivos móviles con pantallas sensibles al tacto, los cuales han cambiado, para gusto de algunos y disgusto de otros, la forma en la que las personas se relacionan con el entretenimiento y la información.

Año a año se presentan nuevas tecnologías que permiten que los aparatos se vuelvan más inteligentes y que se comuniquen entre sí. Tan

sólo 15 años atrás, las experiencias interactivas a las que teníamos acceso en nuestros hogares existían en los ordenadores y las consolas de videojuegos. El televisor servía para ver pasivamente programas y películas; el teléfono, para comunicarse con otras personas; y el reproductor de música portátil requería el uso de auriculares o parlantes que se enchufaban al mismo.

C.- EL ENFOQUE INTERACCIONAL DE LA COMUNICACIÓN

Destaca el carácter en la comunicación (retroalimentación). Enfatiza asimismo los efectos pragmáticos de la comunicación y considera que ésta constituye un proceso de interacción de naturaleza sistémica.

El Enfoque Interaccional desplaza su atención hacia la relación entre los comunicantes.

La comunicación es considerada entonces un proceso de interacción. En virtud de este énfasis en la relación, el Enfoque Interaccional se ocupa, fundamentalmente, de la pragmática de la comunicación sobre el comportamiento. Los términos de comunicación y comportamiento son empleados virtualmente como sinónimos, puesto que desde una perspectiva pragmática todo comportamiento (habla, gestos, movimientos, etc.) es comunicación y toda comunicación, incluso los indicios comunicacionales de contextos impersonales, afecta al comportamiento.

Desde una perspectiva Interaccional, este enfoque no sólo se ocupa del efecto de una comunicación sobre el receptor, sino también del inseparable efecto que la reacción del receptor tiene sobre el emisor.

Pero todo eso quedó en el pasado; la interacción posible hoy en día entre estos aparatos permite, por ejemplo, comenzar a ver una película en un teléfono móvil y continuar viéndola en el televisor, controlar una pc en forma remota desde una tableta, o transmitir de forma inalámbrica música

o video de una calidad que antes no era posible ni siquiera por medio de conexiones cableadas. Este fenómeno define el presente y el futuro de la vida humana, muy diferente a lo prometido por la ficción para el siglo XXI, pero no menos deslumbrante.

El enfoque Interaccional es una teoría de sistemas que a su vez forma parte de las teorías de la comunicación. Este enfoque, que analiza las consecuencias pragmáticas de la comunicación interpersonal (entre personas), fue planteado por un grupo de teóricos, biólogos, antropólogos, sociólogos y científicos que pertenecían a la Universidad Invisible de Palo Alto, California.

D.- PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA EN LA SALA DE CLASE

Desde una perspectiva histórica, Delamont (1984) señala que la tradición más fuerte de estudios de la sala de clase es americana y psicopsicológica con orígenes en los trabajos de los años treinta y mediados de los cincuenta a través de categorías de codificación del mensaje que comunica el docente a los alumnos. Desde entonces, los enfoques sociolingüísticos y socioculturales de estudio de la sala de clase han diversificado los modelos de análisis de la interacción. Estas tendencias se pueden agrupar en tres grandes modelos: transmisión; sistémico- instruccional y conversacional. A continuación se exponen estos modelos.

MODELO DE LA TRANSMISIÓN

Desde la perspectiva del Modelo de la Transmisión los problemas de la interacción comunicativa entre profesor y alumnos tienen que ver básicamente con formas de codificar y decodificar la información. En tal sentido, un docente formado para su trabajo en sala de clase debería ser capaz de “codificar de modo claro y adecuado” la información que entregará a sus estudiantes, a la vez de enseñar a estos el adecuado uso

de los signos que les permitan decodificar la información recibida. Esta concepción de la interacción como campo de influencia es coherente con los estudios sociológicos de fines de 1960 e inicios de la década del 70, los cuales analizaban la educación como herramienta de poder social para la reproducción cultural.

En este contexto se desarrolla el enfoque de directividad-no directividad de Análisis de la Interacción de Ned Flanders (1977) quien propone el análisis de la interacción didáctica a través de un sistema de diez categorías de la comunicación verbal en la sala de clase. Dichas categorías le permiten analizar los niveles de influencia directa e indirecta de la práctica pedagógica del docente en la participación de los estudiantes.

La perspectiva de la Transmisión significó grandes avances para comprender y promover diversos aspectos de la práctica docente. En la actualidad no se pone en duda que, por ejemplo, cuando el profesor refuerza positivamente la participación de los estudiantes en clase, mejora el clima social del aula e incrementa la participación activa de éstos en el proceso educativo. Asimismo, cuando presenta los contenidos de enseñanza en forma clara y precisa aporta a la comprensión de los estudiantes y reduce los focos de incertidumbre o confusión.

Sin embargo, este modelo privilegia la información que codifica y transmite el “emisor docente” hacia el “receptor estudiante”. Comunicación y transmisión se convierten en sinónimos y la interacción tiene un sesgo unidireccional que se sustenta en el supuesto de la capacidad infalible del lenguaje para representar al mundo de cosas al cual el interlocutor se refiere, reforzando el juicio de que es el habla del profesor el único mensaje válido en el proceso educativo de sala de clase. En tal sentido, la didáctica eficaz sería la estrategia docente que realiza una buena transmisión de los contenidos. El cambio está centrado en el profesor y en

su capacidad de exponer y comunicar información a los alumnos (Flanders, 1977; García, 1897 en Rodríguez, 1995).

MODELO SISTÉMICO-INSTRUCCIONAL

El Modelo Sistémico Instruccional de análisis de la interacción de sala de clase agrupa las propuestas que apuntan a identificar y mejorar los factores clave, tanto a nivel de la institución escolar como a nivel de las variables de la sala de clase implicados en el logro de aprendizajes de los estudiantes. Son propuestas de análisis, valoración e intervención en los procesos de sala de clase. La interacción didáctica es una comunicación especializada en contexto educativo orientada al desarrollo o logro de determinados procesos cognitivos. Una de estas propuestas es el Modelo de Instrucción Efectiva de Slavin (1996).

Para este autor, el modelo de **instrucción efectiva** tiene los siguientes componentes: calidad de instrucción; nivel apropiado de instrucción; incentivo y motivación de los estudiantes y tiempo. Cada una de estas variables puede ser controlada y alterada por los profesores y sus escuelas.

La investigación demuestra que la interacción de estos componentes o variables tienen impacto en los aprendizajes. Por otra parte, los efectos de estas variables en el logro académico están relacionadas con otras dos variables relativas al tiempo: eficiencia instructiva y tiempo ocupado.

El Modelo de Instrucción Efectiva centra el análisis y mejoramiento de la interacción de sala de clase en 4 componentes: Calidad de la instrucción, Adecuación de la instrucción, Incentivo y Tiempo para que los estudiantes puedan aprender el material enseñado (CAIT). El modelo CAIT está concebido para asistir a todas las formas potenciales de organización de la sala de clase (Slavin, 1996), y refiere a las variables de sala de clase que pueden ser modificadas y mejoradas por el profesor para el logro de aprendizajes de los alumnos.

Velasco (2007) construye un modelo de interacción didáctica con una tipología de procesos cognitivos implicados. Define la interacción didáctica como un complejo proceso de razonamiento interpersonal en el aula entre profesor y estudiantes con la finalidad de promover aprendizajes. El análisis de la interacción didáctica refiere a acciones del profesor y de los alumnos que operan como indicadores de procesos cognitivos con distinto nivel de complejidad. También, propone indicadores sociales de la cognición didáctica, organizados de modo jerárquico según el nivel de complejidad de las operaciones cognitivas. Estas operaciones las agrupa en 5 categorías: 1) localiza espacialmente, temporaliza, recuerda, memoriza; 2) ordena, compara, lee, metaforiza; 3) comprende, analiza, razona, sintetiza, infiere (deducción, inducción); 4) decide, evalúa, diseña, construye conocimiento (individual, social) planifica, hipotetiza, soluciona problemas; y 5) metacognición, conocimiento metacognitivo, control metacognitivo. Estas categorías estarían asociadas al aprendizaje.

La tradición de investigación sobre eficacia escolar ha hegemonizado el debate sobre los factores asociados al aprendizaje escolar y, desde dichos estudios hay consenso entre los especialistas en considerar la existencia de variables correspondientes a la escuela, a la comunidad y al hogar de los estudiantes, asociadas al aprendizaje (Cornejo y Redondo, 2007).

Específicamente, respecto a la variable escuela, los meta análisis indican que la organización escolar y los procesos instruccionales de sala de clase son particularmente determinantes en el logro de aprendizajes. Los elementos relevantes de los procesos instruccionales son: 1) las expectativas de los estudiantes respecto a sus aprendizajes; 2) la pertinencia y adecuada gestión del currículum; 3) la estructura de trabajo y aprovechamiento del tiempo para los aprendizajes en el aula; 4) las actividades de seguimiento de progreso de alumnos; 5) el favorable clima de aula; 6) la disponibilidad de materiales educativos de calidad; y 7) la diversidad y calidad de las didácticas (Cornejo y Redondo, 2007).

El Modelo Sistémico Instruccional se concentra en las variables de la sala de clase que permiten logros de aprendizaje, privilegiando los aspectos organizacionales y/o los procesos cognitivos implicados. Otorga un papel activo al estudiante en la interacción, pero acotado a su rol de aprendiz. A fines de la década de 1970 se consolidan enfoques transdisciplinarios de la comunicación que reposicionarán la participación del profesor y de los estudiantes en la construcción del proceso educativo.

MODELO CONVERSACIONAL

Las perspectivas constructivistas y socioculturales, reforzadas por el desarrollo de la filosofía del lenguaje, hacen posible integrar los aportes de la etnometodología, etnografía, sociolingüística, semiótica y otras disciplinas para confluir en una perspectiva socio-etnográfico-lingüística de la comunicación, la cual sustenta los modelos conversacionales o dialogales de análisis de la interacción en la sala de clase.

Desde esta perspectiva las interacciones en la sala de clases no funcionan como un mero acto de transmisión. Por el contrario, es un complejo proceso que tiene una contingencia propia y que es fruto de la relación particular que se establece entre los principios que estructuran las prácticas y las subjetividades de profesores y alumnos que intervienen en el contexto de la clase (Delamont, 1984; Villalta, 2000; Ibáñez, Barrientos, Delgado y Geisse, 2007).

En este sentido, las interacciones en el aula pueden ser observadas como prácticas comunicativas que realizan y producen intenciones y significados en contextos culturalmente situados. Como señala Planas (2004) “el aula es una cultura con modelos comunes de interpretación de normas, acciones y creencias que se reconstruyen a través del discurso por medio de prácticas sociales” (p. 61).

La didáctica eficaz no es solamente una estrategia o técnica predefinida, sino el desarrollo de competencias comunicativas capaces de hacer

pertinentes los saberes curriculares a los contextos comunicativos contruidos en la interacción. El saber curricular es así una construcción en la interacción (Díaz y Ochoa, 2007).

Los estudios realizados en la perspectiva conversacional indican que las formas en que se utiliza el lenguaje en las escuelas revelan patrones distintivos que permiten hablar de un discurso instruccional (Villalta, 2009). Este discurso, distinto en forma y contenido de otras interacciones verbales, revela turnos de habla encaminados a aportar información específica, controlar las ejecuciones de los participantes y evaluar el proceso de los alumnos. Se caracteriza por presentar estructuras interactivas específicas del discurso escolar (Mehan, 1979; Rogoff, 1997).

El análisis de las formas discursivas ofrece algunas respuestas sobre la manera en que los instrumentos de mediación semiótica modifican el funcionamiento cognitivo gracias a la participación de los individuos en contextos de actividad específicos (Cubero et al., 2008).

El interactuar con otros en un escenario específico es una cualidad inherente a la intervención educativa (Cubero et al., 2008), lo que favorece la creación de una mutualidad de perspectivas y, a través de la participación, se comparte una versión legitimada del conocimiento y las experiencias comunes (Edwards y Mercer, 1989).

La consolidación de nuevos enfoques comunicativos para analizar la interacción de sala de clase va de la mano con cambios en la delimitación del concepto de didáctica. La didáctica se aleja de la concepción de herramienta para la transmisión de saberes y se concibe como construcción cultural que el profesor transmite, reflexiona y reconstruye en el encuentro educativo de sala de clase. El modelo conversacional se profundiza en el siguiente punto.

Una concepción de la interacción como influencia unidireccional caracteriza al modelo de la Transmisión; la interacción funcional al

aprendizaje es propia del modelo Sistémico instruccional; y entender la interacción como una construcción de significados y procesos culturales caracteriza al modelo Conversacional. Otro elemento distintivo de cada modelo es la concepción de lo que se entiende por Didáctica; una perspectiva tecnológica de la didáctica caracteriza al Modelo de la Transmisión; el Modelo Sistémico-Instructional privilegia una perspectiva cognitiva de la didáctica; y el Modelo Conversacional pone el acento en una perspectiva socio-comunicativa de la didáctica. Cada modelo tiene propuestas representativas de estudio.

Diversos estudios de carácter etnográfico distinguen tres partes básicas en la organización de la clase: inicio, desarrollo y cierre (Mehan, 1979; Villalta, 2009). Los inicios y fin de cada parte se definen a través de “marcadores”. Éstos son gestos, actos y enunciados que cumplen la función de abrir o cerrar cada una de las partes señaladas.

El inicio y el cierre definen el tiempo de la clase y permite calcular la proporción de la clase que ocupa determinadas acciones. Pensar qué enseñar y la mejor manera de hacerlo es un proceso que el docente adecua de acuerdo con los cambios que se dan en sus alumnos a lo largo del proceso de aprendizaje. Un análisis estático no puede darnos una comprensión adecuada de por qué y cómo se está pensando la acción educativa, para favorecer la comprensión en el aula. Esto nos lleva, entonces, a reconocer y asumir que las actuaciones interrelacionadas de los participantes en torno a una tarea o contenido se construyen a medida que se desarrolla el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

No es posible determinar la interacción antes de que se lleve a cabo, sino que ésta emerge y toma cuerpo a medida que se despliega la actividad conjunta. La perspectiva ecológica introduce la noción de impredecibilidad para estudiar este hecho.

E.- COGNICIÓN E INTERACCIÓN VERBAL

El tema del conocimiento y su caracterización es un campo interdisciplinario en el que participan los psicólogos cognitivos, filósofos, lingüistas, neurocientíficos y otras disciplinas que en su conjunto constituyen el campo de las ciencias cognitivas. La caracterización del conocimiento ha transitado por períodos que van desde el tradicional enfoque conductual de asociar estímulos a respuestas, para luego considerar que conocer es aumento y dominio de información y finalmente, en el momento actual, caracterizarlo como construcción de estructuras mentales en constante desarrollo, las cuales reflejan la experiencia social (Anderson et al., 2001). A través de estas estructuras las personas explican y moldean sus experiencias de mundo (Gerrig y Zimbardo, 2005).

Los estudios en neuropsicología dan cuenta de la relación dinámica entre la estructura cerebral, la conducta y el aprendizaje (Portellano, 2005). Allí la interacción del sujeto con la cultura hace posible el desarrollo de herramientas complejas y especializadas de acción (Herrera, 2007), lo que hace evidente el carácter social y la plasticidad del cerebro para integrar información multisensorial de carácter cognitivo y emocional (Prosser, 2006) que en su conjunto constituye la experiencia sobre la que se sustenta el aprendizaje (Goswami, 2008).

Los avances en neurociencia permiten afirmar que las diversas formas de funcionamiento cerebral son interdependientes de los estímulos del entorno. El aprendizaje produce cambios en el funcionamiento cerebral (Zull, 2004), y la experiencia previa del sujeto opera activamente en la toma de decisiones sobre los elementos con los cuales construye su particular visión de mundo. El ejemplo más evidente de esta interacción entre cerebro y procesos sociales es el lenguaje verbal. Éste constituye una construcción cultural que tiene correlato en el desarrollo de las funciones cerebrales (Goswami, 2008).

Los enfoques socioculturales y situados de la cognición, del aprendizaje y de la enseñanza han generado evidencias sobre el vínculo entre el conocimiento y el contexto en que éste se adquiere, en dos aspectos: los procesos mediacionales, especialmente el papel de enseñante, y la mediación semiótica, referido a la construcción intersubjetiva de significados (Pasmanik y Cerón, 2005). En esta perspectiva, el aprendizaje supone la participación del sujeto en actividades culturalmente organizadas hacia determinadas metas que lo transforman a través de su propia participación (Rogoff, 1997). El aprendizaje es acción y desarrollo cognitivo.

El lenguaje es producto y herramienta de desarrollo cognitivo, construido a través de la interacción de un sujeto con otros. Es un conjunto de signos culturalmente constituidos, un hecho social, cuya existencia es dependiente de su funcionalidad a la acción y la coordinación de acciones. Es el elemento central del proceso dialéctico de socialización y de configuración de la identidad personal (Halliday, 1994; Duff, 2002). En tal sentido, los tipos de conocimiento refieren a diversos tipos de acción, o es más preciso decir interacciones comunicativas.

El aprendizaje es un hecho interactivo intra e inter sujetos, en el que el lenguaje es la herramienta de apropiación y desarrollo del conocimiento. El éxito de un correcto andamiaje o construcción reside en asumir la interdependencia y complementariedad de los procesos cognitivos y afectivos. Uno de los instrumentos capaces de articular estos procesos es el lenguaje, en sus vertientes verbal y no-verbal (Fernández y Cuadrado, 2008). Los vínculos entre interacción y aprendizaje son reconocidos, pero, paradójicamente, poco estudiados en lo referido a su estructura dialogal (Emanuelsson y Sahlström, 2008; Wells y Mejía, 2005).

El discurso en general, y el discurso educativo específicamente, no es una simple representación del pensamiento en el lenguaje, sino que ha de ser tratado como un modo social de pensar (Cubero et al., 2008). El discurso

educativo es el responsable no sólo de la construcción del conocimiento en el aula, sino también de la propia realidad del aula. No muestra simplemente una representación estática de la realidad, sino que opera dando lugar a hechos y ejecutando acciones, y todo ello al servicio de las relaciones y los intercambios que se producen en una situación concreta de interacción social (Cubero et al., 2008).

Los modelos dialogales o conversacionales en la sala de clase han sido mayormente descriptivos sobre cómo se construye la cultura del aula (Watson, 1992), pero hay relativamente pocos estudios que señalen cómo aquella cultura de aula promueve aprendizajes (Emanuelsson y Sahlström, 2008). Los vínculos entre estructuras conversacionales y aprendizaje son interrogantes abordadas por diversas disciplinas de las ciencias sociales y humanas (Candela, 2001), y refieren a la relación entre acción y significado, cuyo punto de encuentro es el lenguaje.

En la actualidad, los estudios sobre la interacción en sala de clase se orientan a la descripción del proceso de construcción del conocimiento escolar y el rol del profesor y alumnos en dicho proceso. El conocimiento escolar refiere a dos aspectos: a) los valores, normas y saberes de la cultura escolar que definen identidades, discursos y estructuran la interacción, y, b) los contenidos disciplinares y los procesos cognitivos propiamente. El primer aspecto permite distinguir las interacciones que constituyen la cultura escolar, y el segundo permite establecer el vínculo entre conversación, conocimiento y aprendizaje.

Los estudios de interacción sala de clase en general utilizan el análisis de la conversación para comprender la participación y socialización en la escuela (Emanuelsson y Sahlström, 2008). Sin embargo, es de considerar el papel de la didáctica en la interacción, en tanto disciplina que estudia las normas que regulan el funcionamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Godino, Font, Wilhelmi y De Castro, 2009), las cuales organizan la acción del profesor en la interacción de sala de clase. Así

entonces, la interacción didáctica refiere a la interacción que sucede en el aula y que vincula cognición, conducta y desempeño (Velasco, 2007). Así pues, lo que es posible aprender se constituye en la interacción.

La estructura conversacional y el conocimiento corresponden a diferentes dimensiones de la acción del sujeto y por tanto no es posible reducir el aprendizaje a estructuras discursivas. Sin embargo, tampoco se puede negar que el aprendizaje es también una competencia discursiva sobre un determinado dominio. En tal sentido, es importante estudiar la relación entre estructuras conversacionales de la sala de clase, el tipo de conocimiento y los procesos cognitivos que promueven en los alumnos.

F.- EL CARÁCTER FUNCIONAL DE LA EDUCACIÓN: LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA

Desde la perspectiva Interconductual se han hecho una gran cantidad de trabajos teóricos y de investigación empírica en los que se han hecho esfuerzos por resaltar los aspectos funcionales de las relaciones educativas. Un caso peculiar es el de Ibañez (2007), al enmarcar su trabajo en el contexto de las tendencias pedagógicas actuales, su punto de partida es una crítica a los modelos pedagógicos triádicos, reconoce a perspectivas que caracterizan a relaciones docente-alumno-saber, docente-alumno-conocimiento, docente-alumno-contenido.

En esta caracterización, el autor identifica un elemento común entre dichas perspectivas que consiste en el tratamiento del saber, conocimiento y contenido como si fueran cosas físicas, léase entidades concretas, ubicables, con una delimitación espacio-temporal. Además sostiene que este tratamiento generó diferentes metáforas inapropiadas relacionadas con el saber, conocimiento o contenido: como algo que se ingiere (asimilación), como algo que se construye, se transmite, etc. Para Ibañez, el saber, el conocimiento o contenido, no comparte las propiedades de las cosas físicas: no es perceptible, ubicable, susceptible

de cambiarse de lugar, etc., para él, el conocimiento es insustancial, no ocupa volumen, espacio, no tiene forma, en suma no es tangible. En consecuencia, reconoce como errores lógicos o categoriales a las afirmaciones en las que se trata a algo que no es cosa como si lo fuese (el conocimiento, saber o contenido) y que se le relaciona con el docente y el alumno. Esta violación lógica, en la que se cosifica al saber, conocimiento o contenido, se separa del alumno y docente, para posteriormente buscar las vías de “incorporación” más adecuadas, violación que cuestiona y limita el poder heurístico de las aproximaciones que realizan este tipo de tratamiento teórico. Una vez que reconoce las limitantes de estos triángulos pedagógicos, Ibañez (2007) propone una alternativa que a grandes rasgos se conforma de los siguientes elementos:

El objetivo instruccional, elemento que ocupa un lugar central en su esquematización por constituirse como el objetivo educativo particular que describe la competencia a desarrollar por parte del alumno, con base en las interacciones didácticas frente a un problema particular. Representa el factor que norma y regula las interacciones didácticas.

El alumno, que es el individuo que desarrollará la competencia descrita en el objetivo instruccional. Individuo que tiene dimensiones biológicas, sociales y como persona (sic).

El discurso didáctico, definido como el vehículo lingüístico a través del que, el profesor en primera instancia, media al alumno con base en los criterios morfológicos y funcionales, buscando que su desempeño se corresponda con las propiedades del objeto o problema que una comunidad epistémica ha definido como desempeño adecuado. Para este autor, el discurso didáctico constituye el papel funcional del profesor o de cualquier otro emisor de la disertación didáctica en sus diferentes

modalidades lingüísticas, por ejemplo, una grabación, un texto o un video pueden ser discurso didáctico.

Objeto referente del discurso didáctico, que constituye el referente empírico concreto del discurso didáctico, es decir, cosas, eventos o situaciones ante los cuales se tiene que desempeñar el alumno en correspondencia con los criterios de la disciplina. El referente puede ser de tipo abstracto, pero el autor menciona lo deseable de que algún elemento concreto lo represente para poder observar relaciones con ese elemento empírico en correspondencia con el objetivo instruccional.

Esta caracterización, rescata el carácter funcional de las interacciones pero lamentablemente no logra evitar algunos problemas que la ubican cerca de las propuestas de las que se trata de distanciar. En primer lugar, se plantea una ventaja de suprimir la figura del docente que reconocen otros modelos y ubicar en su lugar al discurso didáctico, definiéndolo como “un tipo especial de habla que se organiza y realiza con la intención de instruir a otro, para que sea recordado, imitado y ensayado por quien lo recibe” (p. 449). Una serie de interrogantes se pueden realizar a esta forma de concebir el discurso didáctico: ¿La única función docente es el habla? ¿Cuándo el habla del docente se ubica sólo como habla y cuándo evoluciona a discurso didáctico? ¿El discurso puede ser didáctico aunque no aprendan los alumnos? ¿Todo discurso que tiene lugar en el aula, es didáctico? Igualmente problemático resulta el sostener la posibilidad de relación entre un alumno y el discurso didáctico, si el discurso didáctico es el papel funcional del docente ¿Cómo se relacionan un elemento estructural como el alumno con un elemento funcional como el discurso didáctico? ¿La relación alumno – discurso didáctico no constituye una violación lógica como la del tipo alumno – conocimiento? Señalar que el discurso didáctico tiene una intención sin mayor aclaración al respecto, remite a pensar en varias cosas. ¿La intencionalidad pertenece al discurso o al objetivo instruccional o ambos? ¿Cómo se distinguen?

Ahora bien, si se recuperan los propios argumentos de Ibañez, sobre que el discurso didáctico es recordado por el alumno que lo recibe, entonces también es transmitido ¿o de qué otra manera se puede recibir? En consecuencia, tan cosificada está la noción de saber en las perspectivas tradicionales como el discurso didáctico en esta propuesta.

El trabajo de Ibañez es un esfuerzo loable por reposicionar el carácter funcional de los análisis psico-pedagógicos, pero resulta insuficiente para constituirse como una postura alternativa a las limitantes de los modelos existentes. Con el mismo objetivo de resaltar la importancia del papel funcional de la díada enseñanza – aprendizaje, León, Morales, Silva y Carpio (2011) proponen una forma diferente de caracterizar a las interacciones didácticas.

Para estos autores la enseñanza-aprendizaje se concreta en las interacciones didácticas en las que el docente y el alumno se relacionan, con el propósito de que el alumno desarrolle las formas de comportamiento efectivas y adecuadas con los referentes disciplinarios. Por ello, plantean que la interacción didáctica es algo más que un episodio comunicativo que le subyace a la idea de enseñar como transmisión de conocimiento del docente (o emisor) al alumno (o receptor); la interacción didáctica representa la unidad analítica que condensa las propiedades funcionales mínimas de la relación enseñanza – aprendizaje. La interacción didáctica en tanto interacción psicológica, es estructurada por un criterio al cual debe ajustarse el desempeño del docente y del alumno, el primero realizando actividades genéricamente conocidas como *enseñanza* y el segundo llevando a cabo actividades englobadas bajo la denominación de *aprendizaje*.

Dicho elemento que estructura la interacción didáctica se denomina criterio de ajuste (Carpio, 1994), elemento que enmarca y delimita la

relación entre el docente y factores asociados a su figura (como sus habilidades, tendencias, estilos, etc.), el alumno y factores asociados a su figura (habilidades, tendencias, estilos, etc.), la tarea (morfología, dificultad, etc.), así como una serie de factores situacionales (temperatura, disposición espacial, etc.), organísmicos (somnolencia, salud, etc.) e históricos que modulan la relación.

En la interacción didáctica se actualizan sincrónicamente la historia de cada uno de los participantes (lo que han hecho, lo que han leído, escuchado, etc.), sus habilidades, competencias, estilos interactivos y motivos. En conjunto, estos factores se expresan como tendencias comportamentales que inciden en el modo en que cada uno de los participantes hace contacto con las características de los elementos presentes en la situación en la que se lleva a cabo la tarea.

G.- INTERACCIÓN DIDÁCTICA Y DISCURSO DIDÁCTICO: ALGUNAS PRECISIONES

La noción de discurso didáctico se desprende de la obra *El concepto de lo mental* de Gilbert Ryle (1949) que es de corte filosófico y se ubica en dos grandes áreas: Filosofía de la mente y Filosofía del lenguaje. En esta obra Ryle apela al habla estudiada como un criterio que distingue los actos y facultades intelectuales de los que no lo son, con el objetivo de mostrar que actos que son descritos como abstracciones, inferencias, etc., no remiten a episodios internos u ocultos, sino a formas de comportamiento que se han configurado y desarrollado por medio de la enseñanza. Debido a que el interés de Ryle no es psicológico ni pedagógico, no hay un tratamiento exhaustivo de la noción de habla didáctica, incluso se puede observar que reproduce cierta coincidencia con las formas tradicionales de concebir la educación cuando afirma que la “forma de hablar didáctica es el vehículo que permite transmitir el conocimiento” (1949, p. 315).

Es justo este sentido el que recupera Ibañez (2007) cuando sostiene que el lenguaje es fundamental para que el conocimiento pase de una persona a otra, sólo que no se trata de un habla cualquiera, sino la de tipo didáctico, sentido que aquí se ha criticado. Siendo justos, en la obra de Ryle (1949) tampoco se encuentra fijada la noción de habla didáctica a un proyecto escolarizado o nivel educativo.

La noción de habla didáctica en su versión de discurso didáctico, fue recuperada por diversos autores como una de las formas de las acciones didácticas, una clasificación realizada desde la perspectiva interconductual ampliamente reconocida es la de Ribes (1990) que identifica tres modalidades que adoptan el trabajo didáctico:

El ejercicio, que consiste en que el alumno sea expuesto de manera directa con las condiciones en las que la práctica disciplinaria (científica, tecnológica, artística etc.) tiene lugar, interactuando directamente con aparatos, procedimientos, datos, conceptos, etc., en otras palabras, el alumno aprende haciendo y diciendo sobre tales elementos mientras el docente supervisa el desempeño de éste.

El ejemplo, en el cual es el docente quien modela o muestra al alumno las maneras apropiadas de interactuar de manera directa o lingüística, con objetos y eventos disciplinarios. En esta modalidad se establece una relación indirecta entre el alumno y los eventos disciplinarios, ya que el contacto con ellos está mediado por el docente a través de la ilustración o el modelamiento del hacer y decir pertinentes que despliega el docente.

Por último, el discurso didáctico que supone una interacción de tipo lingüística, entre la persona que enseña y la que aprende (en la práctica escolarizada, entre el profesor y el alumno o entre texto y alumno), interacción en la que el decir del docente modifica el comportamiento del

alumno en la dirección que los criterios paradigmáticos marcan como el esperado.

Esta caracterización es útil para propósitos ilustrativos, pero debe tomarse con reservas, ya que la distinción entre las diferentes categorías pasa por alto que éstas no son mutuamente excluyentes, en tanto no hay un criterio claro y único para distinguirlas. Para el ejemplo y el ejercicio, parece que el criterio que se siguió fue el de geografía o ubicación de quién lleva el papel activo, el docente en el primer caso, el alumno en el segundo, pero que pueden tener lugar de forma sincrónica (el docente ejemplificando y el alumno practicando).

En el caso del discurso didáctico, la ubicación ya no es el criterio que se sigue, en virtud de que se abandona un criterio morfológico para adoptarse uno funcional, pero que no salva el hecho que pueda tener lugar el discurso con cualquiera de las otras dos formas. Por ejemplo, el docente puede estar modelando la forma de actuar ante un aparato para registrar al mismo tiempo que su discurso didáctico gira en torno a la pertinencia de las medidas en la investigación experimental. También es posible que el alumno se encuentre trabajando en una práctica, que el docente con su discurso retroalimente y auspicie que el alumno contraste su forma de actuar con la que se modeló.

Lo anterior pone en evidencia que las formas de la interacción didáctica debieran organizarse con un criterio homogéneo y consistente que permita un mejor encuadre conceptual, en particular, que posibilite una ubicación adecuada de nociones como el de discurso didáctico. Considerando que no hay acuerdo sobre su inclusión o subordinación en el contexto de la noción funcional de interacción didáctica es menester hacer las precisiones al respecto.

Para Carpio, Pacheco, Flores y Canales (1999), el discurso didáctico es la interacción en la que el docente regula la relación del alumno con algún objeto, evento o persona en función de ciertos criterios paradigmáticos, sociológicos y de ajuste, por lo que no se reduce al habla del docente y no es un episodio comunicativo solamente. En esta regulación de la relación alumno(s)-objeto disciplinario por parte del docente, participan signos, gestos, palabras, etc., que por sí mismos carecen de significación funcional ya que son dependientes de la interacción total y del hacer de los participantes. Por ello, el análisis del discurso didáctico no es factible si se consideran sus elementos por separado, siempre se tiene que anclar el hacer del docente con el actuar del alumno. En estas relaciones el docente con su actuar atiende a propiedades del hacer del alumno y de la tarea, incorporando elementos convencionales y no convencionales.

Por su parte, el actuar del alumno atiende al hacer del docente y a las propiedades de la tarea y lo que hace el alumno frente a la tarea genera que el docente proporcione consecuencias diferenciales en correspondencia con dicho hacer; de esta manera, se transforman las interacciones didácticas y con ello el hacer posterior del docente. No hay que olvidar que en la educación formal los objetivos definidos institucionalmente, que en general demandan la aproximación a formas de comportamiento curricularmente definidas, requieren la acción mediadora del docente (directa o indirecta) sobre el comportamiento del alumno, dicha acción mediadora, siempre implica el discurso didáctico.

Con base en esto, el discurso didáctico permea todos los contactos del alumno con el objeto disciplinario, se convierte en la circunstancia funcional que traza los lineamientos disciplinarios que habrán de cumplirse y posibilita la mediación entre el alumno y el objeto disciplinario, no es un elemento participante de las interacciones didácticas como lo plantea Ibañez (2007) ni es una forma que adopta la interacción didáctica como lo sostiene Ribes (1990).

H.- LAS FORMAS DE LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA

Una clasificación de las interacciones didácticas con un criterio morfológico pero útil, al permitir englobar en un solo marco analítico coherente las diferentes actividades que tienen lugar en la realidad educativa sin importar el nivel escolar, consiste en reconocer variaciones en las modalidades en las cuales el alumno entra en contacto con la tarea o material para analizar y trabajar con el objeto disciplinario; dichas modalidades no son incompatibles ni excluyentes, lo que representa una ventaja adicional tanto analítica como práctica, para organizar el trabajo investigativo y el trabajo didáctico.

I.- LAS INTERACCIONES DIDÁCTICAS LECTORAS

En este rubro se contemplan aquellas interacciones en las que el alumno entra en contacto con el objeto disciplinario y los criterios paradigmáticos disciplinarios, a través de un texto especializado. Dicha interacción cuando se encuentra amparada en un sistema escolarizado, se encuentra mediada por la actividad del docente, con la prescripción de los criterios que comparte el grupo social al que se busca incorporar al alumno, criterios que habrán de guiar con qué elementos del texto y de otras situaciones hay que hacer contacto y de qué manera hay que hacerlo. De esta forma, los primeros contactos con un texto, son modulados en términos de su elección, duración, tonalidad, volumen, etc. por el docente a través de criterios de ajuste que cobran la modalidad de instrucciones, objetivos o reglas a seguir, pero que van más allá de pedir que el alumno “lea con atención”.

Posteriormente, una vez que el alumno domina o satisface los criterios impuestos por el docente, gradualmente es capaz de auto-imponerse los criterios que habrán de regular su interacción con el texto. Es decir, podrá elaborar los criterios a los que hay que ajustarse y que seguramente guardan relación con el tipo de criterios que históricamente ha cubierto.

Siguiendo el análisis de las interacciones lectoras de Arroyo, Canales, Morales, Silva y Carpio (2007), existen diversas formas funcionales de hacer contacto con el texto y cumplir con los criterios que impone el docente; conceptualización que permite borrar la distinción entre leer y comprender, como si fueran dos actos diferentes, en su lugar se plantea que hay diferentes niveles de interacción que son inclusivos y de complejidad creciente. En el nivel más elemental se ubica lo que desde otras perspectivas se considera como lectura y en los niveles más complejos, lo que desde otras perspectivas se llama “comprensión”. Los niveles funcionales aludidos son propuestos por Ribes y López (1985), quienes formularon una taxonomía funcional del comportamiento a partir del grado de participación del individuo en la configuración de la relación de la cual forma parte (mediación), y de la dependencia que guarda el actuar del individuo respecto a las propiedades fisicoquímicas de la situación en la que interactúa (desligamiento). Los cinco niveles en los que puede estructurarse el comportamiento en general, y las interacciones lectoras en particular son: Contextual, Suplementario, Selector, Sustitutivo Referencial y Sustitutivo No Referencial.

A los niveles de complejidad funcional le corresponde cada uno de los criterios de ajuste sin igualarse con ellos, ya que el nivel funcional del comportamiento designa el tipo de interacción estructurada mientras que el criterio designa el fin u objetivo por cubrir como mínimo conductual implicado en una interacción didáctica, como la lectora. Los criterios de ajuste son: Ajustividad, Efectividad, Pertinencia, Congruencia y Coherencia (Carpio, 1994). De esta manera surgen los siguientes pares interacción – criterio: Contextual - Ajustividad, Suplementario – Efectividad, Selector – Pertinencia, Sustitutivo Referencial - Congruencia y Sustitutivo No Referencial – Coherencia. Según Arroyo, Canales, Morales, Silva y Carpio (2007) se pueden identificar cinco tipos de interacción lectora, atendiendo a su cualidad funcional:

1. Interacción didáctica lectora en la que se demanda la correspondencia morfológica entre la actividad del lector y las propiedades físicas del texto, el criterio que se cumple es de Ajustividad, el cual exige que la actividad del lector guarde una relación idéntica con las propiedades físicas del texto. Por ejemplo vocalizar lo que está en el texto, repetir el título o líneas del texto, responder a preguntas textuales derivadas del texto, etc.

2. Interacción didáctica lectora en la que tiene lugar la ejecución de actividades específicas en relación con elementos físicamente presentes en el texto. El criterio que se cumple es el de Efectividad, el cual demanda que el lector no sólo debe ajustarse a las propiedades del texto, sino también generar cambios efectivos en la situación a partir del texto. Ejemplos de este tipo de ajuste: leer un instructivo y armar un aparato electrodoméstico con base en ello, resolver preguntas que impliquen generar efectos, etc.

3. Interacción didáctica lectora en la que se establece una correspondencia entre elementos del texto y las acciones que el lector debe desarrollar en una situación “extra-texto”, de modo tal que el lector debe ajustarse a relaciones de condicionalidad referidas en el texto o por una situación adicional al texto cumpliendo criterios de Pertinencia. Por ejemplo, el seguimiento de instructivos con señalamientos del tipo “en caso de... haga...”, leer y responder de forma diferente ante una situación planteada de forma diferente a la presentada en el texto, etc.

4. Interacción didáctica lectora que involucra como criterio a satisfacer que el lector establezca lingüísticamente relaciones entre elementos referidos en el texto y los elementos de otras situaciones específicas satisfaciendo un criterio de Congruencia. Por ejemplo, cuando se relacionan textos independientes, cuando se interpreta una situación, hecho o evento a partir de lo leído o se generan ejemplos de lo leído, ilustrar situaciones que sean un caso de lo planteado en el texto, entre otros.

5. Interacción didáctica lectora en la que se pide al lector que establezca relaciones también en términos lingüísticos, pero a diferencia de la anterior, abstraídas por completo de las situaciones específicas en la que fueron elaboradas (criterio de Coherencia). Por ejemplo, vincular argumentos de dos posturas teóricas, contrastar planteamientos teóricos, formular planteamientos novedosos derivados de la lectura de textos, etc.

Las interacciones que puede establecer un alumno con un texto pueden establecerse en diferentes niveles de complejidad en función de los criterios y demandas específicas del programa de estudio, de lo que hay que aprender y de las peculiaridades del objeto disciplinario. Por lo que es importante sostener que cumplir con criterios de mayor complejidad, en ningún sentido resulta por sí solo mejor que cumplir con criterios de menor complejidad, ya que este planteamiento resulta útil para distinguir niveles de complejidad inclusiva pero no plantea una secuencia de interacciones por aprender.

En ese sentido, habrá interacciones que se pretendan establecer en un nivel Selector imponiendo criterios de Pertinencia como cuando se están enseñando las diferentes formas de correlacionar medidas y formas de registro cuando se está modelando comportamiento vinculado a la investigación, mientras que en otro momento sea más crítico que el alumno aprenda la forma adecuada de leer ciertos nombres de autores, lugares, sustancias o aparatos interactuando en un nivel Contextual y cumpliendo criterios de Ajustividad. Es decir, en esta formulación un mismo alumno puede establecer contacto en por lo menos uno de cinco niveles de complejidad, en un momento, mientras que en otro momento interactuar en otro nivel. Se descarta por completo una relación entre niveles de complejidad funcional con edad o con niveles educativos.

Finalmente, es importante reconocer que esta caracterización de las interacciones didácticas lectoras es empíricamente vacía y que se requiere incorporar contenidos, situaciones, secuencias, actividades concretas para guiar el trabajo de investigación y además apreciar su utilidad en el diseño de mejores estrategias didácticas con materiales como los textos.

J.- LAS INTERACCIONES DIDÁCTICAS ESCRITORAS

Otra de las modalidades lingüísticas bajo las que transcurren las interacciones didácticas, son las escritoras y ocupan un lugar predominante en todos los ciclos y niveles escolares. Esta importancia de las interacciones escritoras de un alumno, contrastan con la atención analítica y práctica que reciben a lo largo de los diferentes niveles escolares. Lo anterior se aprecia en una concentración de los estudios y las estrategias de enseñanza en los primeros años de escolarización, mientras que a nivel superior hay una escasa investigación sobre las formas disciplinariamente adecuadas de escribir, así como de estrategias para favorecer dichas formas de escribir (Pacheco, Ramírez, Palestina y Salazar, 2007). Ante este panorama es crítico señalar que escribir no es algo que se aprenda de una vez y para siempre, su valoración como “escribir bien” depende de la adecuación a los géneros específicos de la comunidad en la que se encuentra incorporándose el alumno, para lo cual requiere un entrenamiento explícito; dicho entrenamiento tiene lugar durante períodos prolongados y tiene que ser variado en función de la temática, el dominio y el nivel escolar (Pacheco, Morales y Carpio, 2010).

Desde la perspectiva Interconductual y con base en la taxonomía de Ribes y López (1985), se ha realizado un acercamiento conceptual a las interacciones escritoras digno de recuperarse para dar lugar a formas más convenientes de las interacciones didácticas de este tipo. En tanto el trabajo tiene el mismo cobijo conceptual ya mencionado, se comparten elementos funcionales con las interacciones lectoras, de esta forma se

concibe que las interacciones escritoras constituyen una compleja malla de relaciones que interdependen, que se afectan mutuamente en las que tienen como elementos clave: aquel que escribe, aquello que escribe y aquél a quien le escribe (Pacheco, 2008; Pacheco, Ortega y Carpio, 2010).

En estas relaciones de interdependencia participan la historia de contactos de quien escribe, es decir lo que ha leído, visto, escuchado sobre lo que escribe; los factores disposicionales, es decir los eventos y factores que probabilizan o impiden la interacción escritora como el ruido, la iluminación (adecuada/inadecuada); los criterios de ajuste que al demandar el mínimo conductual a desplegar, estructuran la interacción escritora. Por ejemplo hacer un resumen con un máximo de 200 palabras o escribir una crítica a una película vista; las habilidades y competencias lingüísticas, que de manera general se refieren al desempeño efectivo y a la disposición a ser efectivo respectivamente, cuando de escribir se ha tratado, por ejemplo, que un alumno pueda escribir con un teclado de la computadora en código ASCII requiere que haya habilidades ya desarrolladas en el dominio de dicho código (Pacheco, Ramírez, Palestina y Salazar, 2007). Las interacciones escritoras se pueden estructurar en alguno de los diferentes niveles de complejidad funcional descritos por Ribes y López (op. Cit.), con base en el/los criterio(s) de ajuste impuesto(s) al alumno por el docente (Ajustividad, Efectividad, etc.).

Las interacciones escritoras al igual que las lectoras, demandan la participación de un sistema reactivo convencional (creado y compartido por un grupo social), como lo es el lenguaje de símbolos arbitrarios que no guardan parecido físico con los objetos, eventos o personas que designan (la palabra árbol no guarda parecido con el dibujo de un árbol y menos con el árbol). El dominio de este sistema posibilita interacciones complejas, pero además estas interacciones requieren ciertas condiciones que se van configurando en la historia de los individuos.

Siguiendo a Ribes y López (1985), Ribes (1990) y Pacheco (2008), las interacciones (en este caso las escritoras), que se demandan en la educación superior son principalmente de mayor complejidad funcional, es decir, las que se estructuran en los niveles sustitutivos. Por ende, en el análisis de las interacciones escritoras, se reconocen como elementos centrales: el referidor (quien escribe), el referido (a quien se escribe) y el referente (aquello que se escribe) y se plantea un curso evolutivo de dichas interacciones que va de la mediación para escribir por parte de otros a la mediación propia. En otras palabras, las interacciones escritoras idealmente transitan de la regulación por otros (como el docente) a la propia regulación (por parte del alumno), que definen muchas de las demandas de la educación superior: pasar de la dependencia del docente a la autonomía, que aquí cobraría la forma de escribir para otros hasta llegar al punto en el que el alumno escribe para sí mismo.

La independencia del comportamiento del alumno que escribe, reclama que inicialmente se le enseñe a cumplir los criterios por parte del docente y que éste demuestre dominio de ello, para poder enseñarlo al alumno. Es decir, sólo puede enseñar a escribir aquel docente que sabe escribir como disciplinariamente se requiere, de conformidad con los cánones demandados (Pacheco, Reséndiz y Mares, 2010).

Las interacciones escritoras definidas funcionalmente dan lugar a productos escritos que, de manera general, aluden a:

1.Elementos presentes en las situaciones en las que se encuentra el escritor (complejidad funcional baja), como los que resultan de: a) Transcribir en el cuaderno el resumen de un artículo de una revista, cumpliendo un criterio de Ajustividad, b) Llenar una solicitud con datos personales y entregarla, cumpliendo un criterio de Efectividad, c) Seleccionar segmentos del texto y organizarlos de forma diferente en un mapa conceptual, cumpliendo un criterio de Pertinencia.

2. Elementos o situaciones que trascienden aquella situación en la que se encuentra el escritor (complejidad mediana), como lo que resulta cuando el alumno escribe un plan de trabajo o intervención a realizar durante su ciclo escolar y que entrega al docente cumpliendo un criterio de Congruencia.

3. Elementos que sólo tienen existencia como producto lingüístico (complejidad alta), como lo que resulta cuando el alumno escribe sobre los problemas lógicos de los planteamientos de los autores que ha revisado y para ello cumple con un criterio de Coherencia (Pacheco, 2008).

Evidentemente, el tipo de criterios de ajuste que impone el docente para cada una de estas interacciones es diferente funcionalmente, por ello no se puede sostener que se “sabe escribir” en abstracto sin relación con un ámbito, tarea y criterio particular. Analizar y enseñar las interacciones escritoras por el tipo de productos a que dan lugar, es un error cometido de forma recurrente tanto por investigadores como por docentes, que explica el poco avance en las evidencias y en los resultados obtenidos. En su lugar se requiere dar cuenta de las condiciones necesarias y suficientes que posibilitan una interacción escritora que cumple con un criterio particular.

Para ello es necesario vincular las características funcionales de las interacciones escritoras con los aspectos formales del lenguaje técnico, además de considerar que la estructuración de las interacciones escritoras no son independientes de las lectoras, ni que se generan al margen de la historia interactiva del alumno en la que ha tenido contacto con tantas cosas, todo esto demanda que en la enseñanza de las interacciones didácticas escritoras se consideren los siguientes aspectos:

1. Establecimiento y determinación del dominio de las habilidades lingüísticas de modalidades emparentadas con las interacciones escritoras, como lo son las interacciones lectoras y las interacciones en las que el alumno escucha y habla.

En el caso de la educación superior, por ejemplo, los alumnos tienen que desplegar habilidades de lectura de textos especializados en su disciplina para que con base en ello pueda decir algo que a veces se le solicita por escrito.

2. Modelar e incorporar a la escritura las habilidades relacionadas con la lectura, que comprende identificar aspectos formales de los textos, como el vocabulario, la sintaxis, la semántica y lógica de uso de la terminología de la disciplina.

3. Diseñar situaciones que promuevan el modelamiento, el ejercicio supervisado, la evaluación y contrastación de actividades orientadas a que el alumno identifique y elabore textos que satisfagan los criterios disciplinarios (Pacheco, Ortega y Carpio, 2010).

La integración del análisis Interconductual de las interacciones lectoras y escritoras, así como los resultados que se han generado en estos dos tipos de modalidad puede dar origen a interacciones didácticas mucho más eficientes para la promoción de comportamientos efectivos en el nivel educativo superior. Además de contribuir específicamente a la independencia académica y profesional del alumno, en tanto sea el alumno quien elabore los criterios a satisfacer y sea capaz de modular sus propios desempeños cuando lee o cuando escribe (Morales, Canales, Arroyo, Pichardo, Silva y Carpio, 2005).

K.- LAS INTERACCIONES DIDÁCTICAS ORALES

Una gran cantidad de los problemas que se han señalado en la educación escolarizada en general y en la educación superior en especial, se le atribuyen a las estrategias verbalistas que se emplean (exposición oral o la conferencia impartida), en las que el papel activo recae en el docente. Esto ha contribuido a que las estrategias verbalistas como la conferencia del docente, así como el uso del pizarrón, hayan recibido fuertes y persistentes críticas, con la resultante de que se les estigmatice junto con la memorización y la repetición (Arriaga y El Alami, 2004).

En su lugar se ha proclamado el papel activo que debe jugar el alumno, se ha supra-valorado el trabajo práctico en el aula, se han postulado nociones que remarcen la supremacía del aprendizaje por encima de la enseñanza como construcción por parte del alumno del conocimiento, aprendizaje significativo, meta-comprensión de las actividades y procesos de pensamiento divergentes, flexibles y creativos. Estas tendencias pasan por alto que el docente es un representante del grupo social al que se busca incorporar al alumno y encargado de reproducir en el alumno la riqueza cultural acumulada. En efecto, se coincide en que el habla del docente no tiene ningún sentido si no hace contacto con lo que hace y dice el alumno, en este sentido habría que acotar la crítica de la conferencia a aquellos episodios en los que el docente habla por hablar, habla sin que ello impacte en el aprendizaje de los alumnos o habla en una clase y después evalúa en términos de habilidades manipulativas a los alumnos suponiendo un tránsito automático entre lo que él dice con lo que el alumno tiene que hacer.

Como se ha señalado, el discurso didáctico del docente constituye la circunstancia funcional que delimita, regula, media y sanciona el hacer del alumno, y puede adoptar la forma de interacción didáctica oral pero no se reduce a conferencia expositiva. La interacción oral en el aula adquiere su sentido didáctico en la medida en la cual lo que dice el docente guarda

correspondencia con los criterios de ajuste, pedagógicos, disciplinarios y sociológicos y hace contacto con lo que hace y dice el alumno (Pacheco, 2008). Se remarca aquí que es el docente el que puede darle el sentido didáctico a las interacciones entre el alumno y lo que escucha, lee y escribe, justamente porque modula con los criterios mencionados los contactos de los alumnos. En otras palabras, lo didáctico no preexiste a las interacciones, tiene lugar y se reconoce en tanto esas interacciones se corresponden con los diferentes criterios; esto es muy diferente a sostener que el discurso didáctico ya se encuentra en el texto, en una grabación, en un video o se encuentra en el habla del docente, como lo afirma Ibañez (2007).

Esta forma de concebir las interacciones didácticas permite un enfoque diferente de la literatura orientada al estudio de las interacciones al interior del aula, que hasta ahora se ha concentrado mayoritariamente en niveles escolares básicos y orientada a aspectos morfo-estructurales documentando aspectos cuantitativos de las interacciones (duración, frecuencia), atención (duración y frecuencia) y de la clase (tamaño), así como al efecto del número de años de docencia sobre la forma de enseñar (Blatchford, Bassel y Brown, 2011; Cameron, McDonald y Morrison, 2005; Folmer-Annevelink, Doolard, Mascareño y Bosker, 2010; O'Connor, Fish y Yasik, 2004).

El análisis de las interacciones didácticas orales desde una perspectiva Interconductual se ha concentrado en el nivel educativo básico y ha girado en torno a preguntar sobre el tipo de interacciones que despliega el docente en el aula, así como el tipo de interacciones que promueve el docente entre el alumno y aquello que va a aprender (Mares, Rivas y Rocha, en prensa). Dichas investigaciones se han desarrollado en un contexto en el que dominan las perspectivas con una orientación etnográfica y con metodologías cualitativas, de ahí que no ha sido fácil abrir brecha ya que ha sido necesario desarrollar una metodología de

observación en escenarios naturales que guarde correspondencia con los supuestos conceptuales y metodológicos de la perspectiva Interconductual.

En ésta es fundamental contar con criterios de segmentación de las interacciones para determinar cuándo inicia y cuándo termina una interacción, de qué tipo es y cómo medirlas, lo cual implica una ardua labor en el diseño de registro para recabar los datos y en consecuencia para la representación pertinente de las medidas.

Las categorías de observación reconocen la participación de los elementos que integran la interacción maestro-alumno-objetos de conocimiento y el tipo de interacción que las maestras promueven en sus alumnos a través de las actividades que ellas organizan. Al respecto vale la pena señalar los problemas que supone hablar desde una perspectiva Interconductual de objetos de conocimiento cuando se les trata como si fuesen cosas. También es importante apuntar que en estos trabajos no se recupera la noción de criterio de ajuste, por ello las interacciones son identificadas a partir de otros criterios, como lo son las tareas o actividades por realizar.

La forma concreta en la cual se ha trabajado ha descansado en realizar filmaciones, construir categorías a partir de lo observado en las videograbaciones, recuperar los productos permanentes que los alumnos elaboraron en la clase, se filman los materiales utilizados por las maestras, o se recuperan dichos materiales, o se toma nota detallada de ellos y se reproducen los textos empleados en clase (Mares, Guevara, Rueda, Rivas y Rocha, 2004). Los datos obtenidos en las diferentes investigaciones dan cuenta de interacciones monótonas y de los niveles más simples, con poco aprendizaje que trascienda al aula o al tema que se está aprendiendo. Por lo anterior, en general, las diversas investigaciones realizadas hasta ahora remarcaban la necesidad de que el

docente promueva interacciones didácticas variadas, sobre todo las de mayor complejidad como lo son las sustitutivas a efectos de generar aprendizaje y transferencia a situaciones nuevas.

Ante la panorámica descrita es necesario continuar con el trabajo de investigación que se viene realizando, pero también iniciar con investigaciones sobre las interacciones didácticas orales en el nivel educativo superior. Estas últimas investigaciones no deben ser sólo réplicas de los trabajos de Mares y cols. sino que deben incorporar a nivel teórico la consideración de que el discurso didáctico no se reduce al habla docente, para poder romper con la dicotomía hacer – decir, en pro de una caracterización de las interacciones didácticas orales en las que el docente media el comportamiento del alumno con el objeto disciplinario y con los criterios paradigmáticos. De esta forma el discurso didáctico forma parte de los espacios prácticos, de los talleres, de los ejercicios manipulativos permitiendo que la teoría se concrete y que la realidad concreta se teorice en una relación bidireccional.

También es crítico que a nivel metodológico se recupere la noción de criterio de ajuste para permitir segmentar las interacciones, dando lugar a *episodios didácticos* que inician cuando se impone un criterio y se termina cuando se proporciona retroalimentación sobre el desempeño del alumno con el que satisface el criterio impuesto. La realización de investigaciones en el nivel educativo superior, en diferentes disciplinas, atendiendo a estas observaciones, permitirá ubicar en un punto justo la modalidad oral en el concierto de relaciones que se desenvuelven en el aula escolar.

2.2.3 LA MEDIACIÓN DIDÁCTICA A PARTIR DE LOS NUEVOS RECURSOS DIGITALES DISPONIBLES

Se entiende por interacción los contactos entre profesores y alumnos, alumnos entre sí, alumnos con materiales de aprendizajes, alumnos y

profesores con esos materiales. Esas interacciones pueden ser motrices, perceptivas, operativas, humanas... y producen diferentes efectos.

Interactividad es un término que se asocia con dispositivos, programas, documentos de entornos informáticos que poseen la capacidad de realizar intercambios en forma de diálogo entre usuarios y computadoras, generalmente a través de una interfase de comunicación. La interactividad pareciera contener entonces tanto a la comunicación de un medio (comunicación o diálogo entre el sistema y el usuario) como la actividad comunicativa interpersonal a través de una PC.

Según Rafaeli y Sudweeks la interactividad no es una característica del medio, sino que se refiere a la calidad en que los mensajes se relacionan con los anteriores en una secuencia comunicativa y, especialmente, en la forma en que las últimas intervenciones se relacionan con las primeras.

Así, la comunicación es un proceso de máxima **interacción** social, como tal propio de los seres humanos y se propone aplicar este término sólo a las relaciones entre personas. De este modo, solamente algunas de estas interacciones pueden alcanzar el carácter de comunicativas (se reserva el término interacción para las relaciones creadas entre personas y grupos a través de la comunicación). Interactuar significa que existen influencias recíprocas entre personas sobre sus posiciones, expectativas y comportamientos; influencias que no necesariamente son mediadas por computadoras o telecomunicaciones.

2.2.4 LA MEDIACIÓN. PENSAR SOBRE PENSAR...

Según González Soto "el proceso de enseñanza- aprendizaje se establece siempre en ámbitos de relación, entendidos como nexo global, como circunstancia que sirve de unión, como conexión o contacto entre los elementos personales que configuran ese proceso (profesor/alumno) y, entre éstos y el resto de los elementos de dicho proceso: contenidos,

actividades, recursos y evaluación. Pero, a su vez, ese proceso necesita otros nexos específicos que medien entre el enseñar y el aprender. A estos nexos los denominamos **mediadores**, o nexos entre la enseñanza y el aprendizaje o entre éste y la realidad a aprender y aun entre esa realidad y el proceso de enseñanza".

Al utilizar las TIC's como soporte de los entornos destinados a la enseñanza y el aprendizaje incorporamos una primera mediación; el diálogo aparece mediado por la tecnología y va más allá de un mero soporte: genera nuevos modos de dialogar y elaborar conocimiento. Podemos identificar una comunicación mediada tecnológicamente, que facilita y reinventa modos de intercambio como base para una mediación representada por la configuración didáctica implementada, que remite a la posibilidad y el modo de construcción del conocimiento. La mediación tecnológica debería orientarse a facilitar la mayor cantidad y calidad de las interacciones comunicativas.

Para una didáctica de orientación constructivista, la intervención docente puede considerarse como mediadora entre el sujeto que construye su representación o modelo de la realidad y el objeto del conocimiento. Este sería el sentido clave del concepto de mediación didáctica: acceder a la información, apropiarse a la cultura y construir el conocimiento mediante el diálogo interpersonal, alternativamente con el profesor y con los pares con quienes comparte la experiencia de aprender. La configuración didáctica proporcionaría el andamiaje -a decir de Bruner- para potenciar el aprendizaje. Según este autor la actividad mental humana necesita estar vinculada a un conjunto de instrumentos culturales o prótesis; estos mediadores son los que debemos estudiar si queremos entender los procesos de construcción del conocimiento desde una perspectiva cultural.

Según Prieto Castillo se llama mediación pedagógica a la mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje.

Se puede definir como mediación didáctica a la relación pedagógica donde uno, o ambos componentes de la situación de enseñanza y aprendizaje, promueven y desencadenan el proceso de aprender.

2.2.5 COMPRENSIÓN LECTORA

Es una manifestación de la inteligencia de un individuo en el proceso de transferencia de información contenida en un documento escrito.

La comprensión lectora como resultado de la inteligencia de un individuo en el proceso de transferencia de información implica, supone o conlleva variables como las siguientes:

- Interpretación del texto o hipertexto
- Comprensión del texto o hipertexto
- Explicación del texto o hipertexto y
- Comentario del texto o hipertexto

2.2.5.1 INTERPRETACIÓN DEL TEXTO O HIPERTEXTO

Debemos entender que el lector, el sujeto de la comprensión lectora, debe ir en busca del sentido que tiene el texto o el hipertexto.

Es decir, debe reconocer su significación, su significado o, mejor, su alcance en la exposición de la idea que contiene o comporta. El hallazgo del significado está asociado al reconocimiento de la acepción, del concepto, de la importancia y de la trascendencia de la idea expuesta.

Así, el sujeto lector será como el músico frente a la partitura. Él la lee y traslada el sonido a su instrumento, éste lo recibe y sale con el estilo que el intérprete ha concienciado. El intérprete le pone el “sabor”, hace el hallazgo de la idea musical.

El lector como intérprete en la comprensión lectora lee el texto y colocándole su estilo, su “sabor”, hace el hallazgo de la idea del autor. No la violenta, no la compele, no la infringe; la observa, la cumple, la acata y la respeta.

2.2.5.2. COMPRENSIÓN DEL TEXTO O DEL HIPERTEXTO

La comprensión lectora como proceso transferencia de información o conocimiento es consustancial a la comprensión que el sujeto lector logre.

Cuando decimos comprensión nos referimos al entendimiento, a la inteligencia que el lector comprensivo le coloque a la idea expuesta por el autor. Compromete esto la adecuada razón, el adecuado juicio, el ingenio y la lucidez frente a la idea del autor.

Así el sujeto lector será como el músico frente a la partitura. Éste el buen músico debe comprender el contexto social e histórico de la obra. Debe resolver con inteligencia, agudeza y talento la función de la pieza musical, ese dónde, cuándo, por qué fue escrita y ese dónde, cuándo y por qué es interpretada.

2.2.5.3 LA EXPLICACIÓN DEL TEXTO O DEL HIPERTEXTO

La comprensión lectora le permite al sujeto lector la explicación de un tema o de un problema de investigación.

Leer es, de esa manera, un proceso que proporciona y otorga la demostración de algo, la justificación, el razonamiento, la definición de un concepto.

Es así, la posibilidad que tiene el hombre para avanzar en la teoría sobre un determinado objeto de investigación o problema de investigación. La

teoría o el denominado conocimiento teórico es un conocimiento que posibilita la explicación de las causas, las denominadas variables independientes, la explicación de los efectos, las denominadas variables dependientes y los factores o sea las variables intervinientes.

Quien lee y lee bien, o sea un verdadero sujeto lector puede tener explicaciones o teorías que explican un fenómeno cualquiera.

2.2.5.4 EL COMENTARIO DEL TEXTO O DEL HIPERTEXTO

De esta manera se explican posibilidades lectoras como la glosa, la apostilla, la acotación a los textos que leemos. De igual manera la práctica de la comprensión lectora como proceso informativo ha inventado la nota o apunte, la coletilla, la paráfrasis y en general la denominada reseña de documentos.

El sujeto lector en el proceso de comprensión lectora se inicia como crítico y comentarista con la práctica de la glosa a pie de página o en los márgenes sagrados. Ésta, es un comentario, acotación, apostilla o paráfrasis con la que el sujeto lector pierde su actitud pasiva y pasa a ser un sujeto que aporta sus ideas, conocimientos y razones.

Lugar importante en el proceso de lectura lo ocupa, también, el escolio. Esta práctica fomentada por Newton es el comentario sobre una determinada definición. Scholium en el latín de origen.

2.2.5.5 LA LECTURA COMO PROCESO DE COMUNICACION SOCIAL

El concepto de comunicación, para entender la lectura como proceso de comunicación social, nos remite al proceso mediante el cual los diversos objetos, fenómenos y procesos del mundo material, entran en relación o

“*ponen en común*” algunos elementos que les son propios y característicos.

Ahora bien, dentro de todo proceso de comunicación, debemos recordar la concurrencia necesaria de los siguientes elementos:

El emisor (quien informa algo)

El receptor (quien recibe la información)

El referente (el objeto del cual se informa)

El canal (medio de comunicación)

El mensaje (contenido de la información)

Entendida la lectura como un proceso de comunicación, es pertinente intentar una identificación de los elementos que componen el proceso del cual hablamos y los relativos al proceso de lectura o comprensión lectora.

Podemos hablar entonces, del emisor-autor, para identificar el elemento que emite el mensaje; de un receptor-lector, para referirnos al elemento que recibe el mensaje; el mensaje-contenido de la obra; cuyo referente-tema, estamos interpretando mediante un canal-documento.

2.2.5.6 LA LECTURA ES UN PROCESO DE COMUNICACION SOCIAL

Mediante la aplicación de este modelo, de este esquema es posible fijarnos en las interrelaciones y condicionamientos que cada uno de los elementos que intervienen en la lectura como proceso de comunicación social tienen entre sí.

Vemos que la lectura es un proceso complejo en el cual concurren múltiples elementos. El autor o emisor, es decir el productor del texto o

hipertexto; el tema o referente; el tipo de documento o canal; el contenido o mensaje y claro, ahora sí el lector o sujeto lector.

El estudio del autor hará la lectura y la comprensión lectora mucho más productiva. Comprender al autor ya es un paso para comprender el mensaje.

Tener una explicación, un entendimiento del tema permitirá al lector asimilar el mensaje emitido por el autor. Así se logrará una verdadera comprensión lectora.

Poseer, por parte del sujeto lector, una teoría del documento escrito también es necesaria. El lector al comprender qué tipo de documento manipula y qué tipo de documento viene la información podrá darle a sus objetivos de lectura una mejor posición, un mejor entendimiento.

Finalmente, recomiendo a mi lector el artículo sobre la lectura como proceso de información.

2.2.5.7 TIPOS DE LECTURA Y COMPRESION LECTORA

En el trabajo de fundamentación metodológica sobre la comprensión lectora, es importante resaltar la necesidad que el lector tiene de disponer de una clasificación de los tipos de lectura y comprensión lectora, que le faciliten la captación del mensaje. Esos tipos de lectura son:

A.- LA LECTURA RÁPIDA

Mediante el recurso de la lectura rápida, el lector puede formarse una idea general o global de la obra, tanto en su estructura, como en su contenido; es la lectura veloz, sin vocalización o sub-vocalización. Ella se hace sin regresión. Este recurso le permite al lector ganar sólo una primera idea del tema tratado.

B.- LECTURA DENOTATIVA

El recurso de lectura denotativa está dirigido a la comprensión literal del texto y al conocimiento objetivo de su estructura intelectual. Se busca la síntesis y el esquema del cual partió el autor para la producción o creación de la obra. La nota de resumen, el esquema lingüístico, la graficación de los pasajes, etc., son los medios de registro, de los que se vale el lector cuando utiliza el recurso de la lectura denotativa.

C.- LECTURA CONNOTATIVA

La lectura connotativa es también uno de los tipos de lectura y comprensión lectora. Mediante ella, el lector busca el significado indirecto, sugerido, implícito, no evidente, que el texto conlleva. Buscará el lector, en la estructura del texto, en las argumentaciones, en los juicios de existencia y de valor, la idea, la información que el autor-emisor quiere transmitir.

El recurso de lectura connotativa es válido para textos no directos, en los cuales el autor usa de la metáfora o de algún otro recurso literario para expresarse. La connotación, como recurso en la lectura, permite interiorizar y descubrir entre líneas el sentido que el texto contiene.

D.- LECTURA INTRÍNSECA

El recurso de lectura intrínseca lleva al lector a profundizar las ideas del autor, mediante sus propios argumentos e ideas. Las tesis planteadas por el autor, son explicadas o sustentadas, por las propias ideas del autor contenidas en el texto.

Es decir, el autor asume en este caso la sustentación del tema que plantea y el lector concibe la posibilidad de mantener la argumentación, narración o exposición, dentro de los límites fijados por el autor.

E.- LECTURA EXTRÍNSECA

La lectura extrínseca es todo lo contrario en los tipos de lectura y comprensión lectora. Con este recurso las ideas expuestas por el autor, son refutadas o sustentadas por las ideas de los otros autores o por las ideas del mismo lector.

Aquí se requiere una labor de exploración y búsqueda bibliográfica, lo mismo que de mayor documentación.

La lectura extrínseca lleva, necesariamente, a la consulta de nuevas fuentes haciendo de esa actividad una función de extrapolación que, a la vez, se convierte en un nuevo recurso para la comprensión de texto. La extrapolación, al tiempo que es un recurso, es una actitud del lector frente a lo que lee, por cuanto busca nuevas fuentes y considera que la lectura es un proceso continuado y permanente.

2.2.5.8 ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA

La comprensión lectora es la capacidad para entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto, como con respecto a la comprensión global del texto mismo.

Estudios como el informe PISA o el PIRS concluyen que en los últimos años los estudiantes europeos, y especialmente los españoles (en torno a un 26%), tienen cada vez más problemas con la comprensión lectora.

Así, cada vez son más los alumnos a los que les resulta difícil sacar información de lo que leen, interpretarla y reflexionar sobre ella.

Evidentemente, la comprensión lectora mejora con la práctica. No obstante, tanto padres como educadores deben tener presente que la

lectura ha de ser un placer, no una obligación. Desde luego, lo ideal sería fomentar el hábito de la lectura desde pequeños en casa, con cuentos o adivinanzas, y animarles a leer ellos solos progresivamente.

Hay que evitar los momentos en los que el niño se encuentre cansado, hambriento o realizando cualquier actividad lúdica, y escoger lecturas adecuadas e interesantes, según edad, gustos y capacidades, para evitar que el hecho de leer se convierta en un fastidio.

El objetivo es que muestre cada vez mayor interés y que se esfuerce en comprender lo que lee, por ello el contenido ha de estar acorde con sus conocimientos, con un vocabulario adecuado y sin formas gramaticales o construcciones sintácticas que le resulten frustrantes. En el caso de los jóvenes, siempre ayuda tener a mano un diccionario para resolver dudas y apuntar el significado de aquellas palabras que no entiendan.

Cualquier momento cotidiano es bueno para motivar al niño, como leer carteles mientras se pasea por la calle o pedirle que nos cuente qué ha estado leyendo en clase ese día. Tampoco hace falta leer solo libros, ya que tebeos, revistas o artículos de periódicos acordes a su edad son otra buena opción.

2.2.5.9 ACTIVIDADES PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN CLASE Y EN CASA

- Proponer situaciones en las que sea necesario leer una receta de cocina, las instrucciones de un juego, el artículo de una revista, el menú de un restaurante, un anuncio publicitario...
- Buscar la palabra fantasma, también conocido como Procedimiento Cloze: seleccionar un texto en el que se suprimen varias palabras fáciles de deducir por el contexto de la historia. El niño debe adivinar cuáles son esas palabras que faltan.
- Plantear un tema cualquiera y quien consiga más información sobre él, gana.

- Técnica de la idea principal: se muestra al niño la ilustración de una acción concreta y se ofrecen diferentes opciones textuales que la expliquen. A continuación, deberá escoger aquella que mejor la explique. También puede realizarse sin necesidad de dibujo alguno: tras leer el fragmento de un texto se le pide que extraiga el sentido principal o el tema de lo que acaba de leer. Otra buena idea es subrayar la que crea idea principal de un párrafo.
- Resumir: se lee un texto y el niño debe escribir una o dos frases que lo resuman. O bien, debe contar a sus compañeros en pocas palabras de qué trata la historia.
- Tras la lectura, realizar un dibujo o una dramatización sobre el contenido.
- Escribir finales distintos para una misma historia.
- Completar y ordenar frases, hacer sopas de letras, responder preguntas relacionadas con el texto...
- Lectura simultánea: leer una frase y, a continuación, enunciar otra con el mismo significado pero con palabras distintas, más sencillas. Así, aprende vocabulario y comprende más fácilmente lo leído.
- Leer cuidadosamente títulos, encabezados y pies de página.

2.2.5.10 LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA, IMPORTANTES HERRAMIENTAS DE LA MENTE

En el ámbito del desarrollo de la comprensión lectora, el que los niños adquieran y sepan utilizar estos instrumentos intelectuales de orden superior es crucial para que lleguen a ser lectores independientes, expertos y críticos con la información escrita que manejan y que se les ofrece. Se trata de auténticas acrobacias mentales que muestran su capacidad para construir activamente significado a partir del texto que leen.

Y los docentes somos responsables de ponerlas a su disposición, para desvelarles el proceso reflexivo que conlleva su uso en contextos reales

de lectura, ayudarles a aprender a utilizarlas a través del andamiaje oportuno, y finalmente para transferirles la responsabilidad de su uso independiente (Calero, 2012, 2013).

Cuando los lectores usan herramientas de la mente, son capaces de un modo autónomo de aprender y dirigir su atención hacia la comprensión del texto. A la vez, esa autonomía del lector en el manejo de estas herramientas, libera al docente de la responsabilidad de intervención en todos y cada uno de los aspectos del proceso cognitivo que pone en juego el niño o la niña, en la búsqueda del significado.

Sin embargo, cuando los estudiantes carecen de estas herramientas de la mente, no saben qué hacer para comprender un texto. Así:

- Entienden que leer es no confundirse en el reconocimiento de palabras. No llegan a tomar conciencia de que leer es comprender, a veces porque los propios maestros ponemos más énfasis en la decodificación que en la comprensión del texto.
- Desconocen la diferente estructura externa e interna de los textos narrativos y expositivos.
- No se sirven de los elementos estructurales de los textos (título, contraportada, índice, gráficos, mapas, etc.), para establecer una primera idea de su contenido, y así concentrar su atención hacia lo que va a leer.
- Comienzan leyendo, sin pararse a prever su contenido. No suelen fijarse un propósito de lectura.
- No están acostumbrados a establecer inferencias texto-texto, texto-lector, texto-mundo.
- No acostumbran a autocuestionarse sobre lo que leen, porque las cuestiones sólo las hace el profesor, o están al final del propio texto.
- Carecen de estrategias de reparación de la comprensión perdida: relectura, seguir leyendo, reflexionar sobre las palabras-clave de

los textos de carácter expositivo (en primer lugar, a causa de, comparado con, etc.).

- Y, esencialmente, no controlan y regulan el proceso meta cognitivo

2.3 DEFINICION DE TÉRMINOS

2.3.1.- COMPRENSIÓN.- Es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes de un texto y relacionarlas con los conceptos que ya tienen un significado para el lector.

2.3.2.- COMPRENSIÓN LECTORA.- Es la capacidad para entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto, como con respecto a la comprensión global del texto mismo.

2.3.3.- LA LECTURA.- Es un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje, el lector necesita reconocer las letras, las palabras, las frases. Sin embargo, cuando se lee no siempre se logra comprender el mensaje que encierra el texto; es posible, incluso, que se comprenda de manera equivocada.

2.3.4.-DIDÁCTICA.- Proceso de interacción comunicativa entre sujetos y actores educativos implicados en el quehacer pedagógico, que posibilita a través de la investigación, el desarrollo de acciones transformadoras para la construcción de un saber pedagógico como aporte al conocimiento. (Hermes de Jesús Henríquez Algarín)

2.3.5.-EDUCACION.- Proceso conscientemente organizado, dirigido y sistematizado sobre la base de una concepción pedagógica determinada, que se plantea como un objetivo más general la formación multilateral y armónica del educando para que se integre a la sociedad en que vive y la transforme: El núcleo esencial de esa formación ha de ser la riqueza moral. (Pedagogo cubano Héctor Valdés)

2.3.6.-ESTRATEGIA.- Proceso de decidir sobre objetivos de la organización, sobre los cambios de estos objetivos y políticas que deben gobernar la adquisición, uso y organización de estos recursos. (Anthony)

2.3.7.-EVALUAR.- fijar por cálculo el valor o el precio de una cosa o de un conjunto de bienes.

2.3.8.-OBJETIVO.- Es un resultado cualitativo que se propone alcanzar la organización a través de determinadas acciones”

2.3.9.-PEDAGOGIA.- Disciplina que tiene como campo central de estudio la búsqueda de criterios de intervención fundados en un estudio de la educación en toda su complejidad, con la intencionalidad de suscitar la realización de un proceso no determinable: la formación. (Julia Silber)

2.3.10.-INTERACCIÓN.- Es la disciplina que estudia el intercambio de información entre las personas .Su objetivo es que este intercambio sea más eficiente.

2.3.11.-PROPUESTA.- Proposición o idea que se manifiesta y ofrece a alguien para un fin Una proposición de una acción conjunta que por acción del/los que interesa/n ha sido expuesta o puesta en conocimiento de los interesados por el proponentor.

CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA

INVESTIGACION Y PROPUESTA

TEORICA

CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y PROPUESTA TEÓRICA

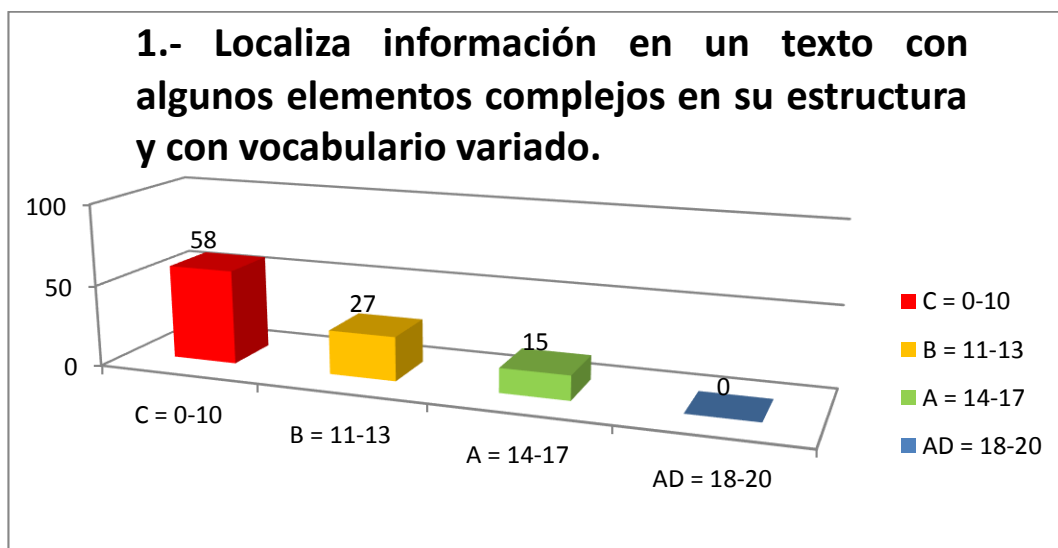
3.1 ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Obtenidos de la Prueba de evaluación diagnóstica de Comprensión
Lectora de Textos narrativos en la I.E. N 40683 ROLF LAUMER

TABLA Y GRÁFICO Nº 1

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		NIVELES DE LOGRO							
		C 0-10		B 11-13		A 14-17		AD 18-20	
		F	%	f	%	f	%	f	%
1	Localiza información en un texto con algunos elementos complejos en su estructura y con vocabulario variado.	47	58	21	27	12	15	0	0

FUENTE: Instrumento de investigación (Prueba de Evaluación diagnóstica de comprensión lectora) aplicada al nivel primario, en la I.E. N° 40683 Rolf Laumer, por Br. Consuelo Quispe Cama, mayo del 2014.



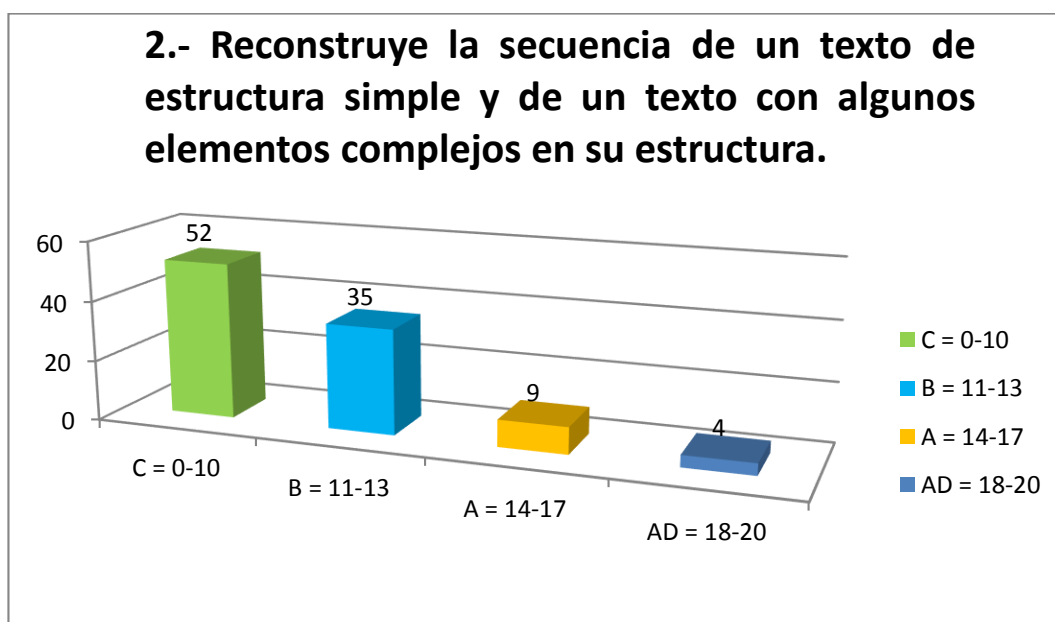
INTERPRETACIÓN

A la luz de los resultados obtenidos se observa claramente que existe un 58% de estudiantes que no han logrado resultados óptimos ya que se encuentran en el nivel de logro de Inicio; el 27% está en Proceso, solamente el 15% alcanzó el logro, pero nótese que ningún estudiante ha alcanzado un logro destacado; en este cuadro y gráfico notamos objetivamente que hay una problemática evidente, lo que motivo a la investigadora a desarrollar la investigación para dar una alternativa de solución.

TABLA Y GRÁFICO N° 2

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		NIVELES DE LOGRO							
		C 0-10		B 11-13		A 14-17		AD 18-20	
		F	%	f	%	f	%	f	%
2	Reconstruye la secuencia de un texto de estructura simple y de un texto con algunos elementos complejos en su estructura.	42	52	28	35	7	9	3	4

FUENTE: Instrumento de investigación (Prueba de Evaluación diagnóstica de comprensión lectora) aplicada al nivel primario, en la I.E. N° 40683 Rolf Laumer, por Br. Consuelo Quispe Cama, mayo del 2014.



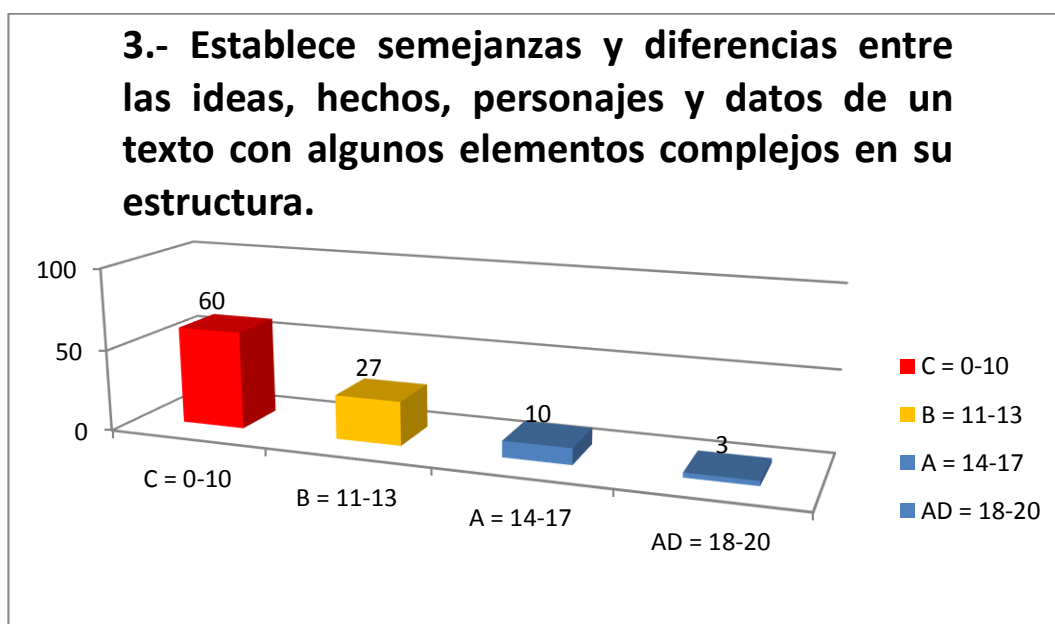
INTERPRETACIÓN

La competencia Reconstruye la secuencia de un texto de estructura simple y algunos elementos complejos, se observa que el 52% de estudiantes se encuentran desaprobados con menos de 10 o sea están en el nivel de logro Inicio; de otro lado el 35% de docentes está el Proceso mientras que hay un 9% que logró la competencia y solo un 4% alcanzó el logro desatacado, lo que nos lleva a pensar nuevamente que los estudiantes en su gran mayoría no han alcanzado los niveles de logro óptimo y se hace necesario tomar en cuenta estos resultados para formular propuestas que mejoren dichos resultados.

TABLA Y GRÁFICO N° 3

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		NIVELES DE LOGRO							
		C 0-10		B 11-13		A 14-17		AD 18-20	
		F	%	f	%	f	%	f	%
3	Establece semejanzas y diferencias entre las ideas, hechos, personajes y datos de un texto con algunos elementos complejos en su estructura.	48	60	22	27	8	10	2	3

FUENTE: Instrumento de investigación (Prueba de Evaluación diagnóstica de comprensión lectora) aplicada al nivel primario, en la I.E. N° 40683 Rolf Laumer, por Br. Consuelo Quispe Cama, mayo del 2014.



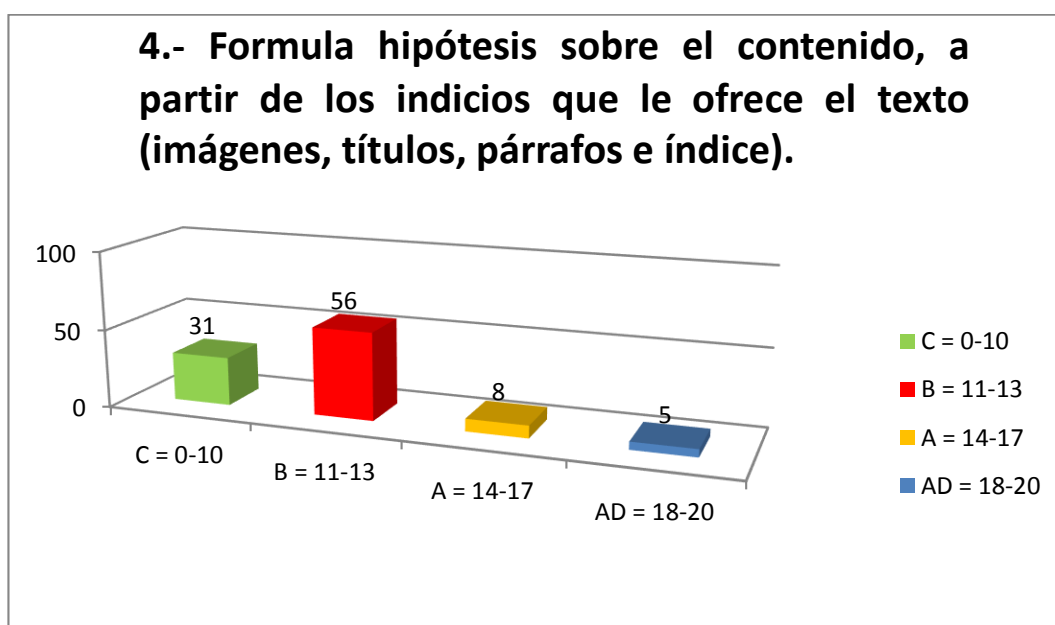
INTERPRETACIÓN

Con respecto al tercer tópico de la evaluación diagnóstica, tenemos los siguientes resultados: el 60% de estudiantes lamentablemente obtuvieron menos de 10 puntos, es decir que su nivel de logro se encuentra en Inicio, de otro lado el 27% de estudiantes alcanzaron un nivel regular entre 11 y 13 están en Proceso; mientras que el 10% apenas se encuentra el Logro de la competencia y finalmente el 3% alcanzó un logro destacado obteniendo un puntaje que está entre 18 a 20; cómo podemos observar estos resultados no son tan alentadores, porque los mayores porcentajes están en Inicio y en proceso.

TABLA Y GRÁFICO N° 4

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		NIVELES DE LOGRO							
		C 0-10		B 11-13		A 14-17		AD 18-20	
		F	%	f	%	f	%	f	%
4	Formula hipótesis sobre el contenido, a partir de los indicios que le ofrece el texto (imágenes, títulos, párrafos e índice).	25	31	45	56	6	8	4	5

FUENTE: Instrumento de investigación (Prueba de Evaluación diagnóstica de comprensión lectora) aplicada al nivel primario, en la I.E. N° 40683 Rolf Laumer, por Br. Consuelo Quispe Cama, mayo del 2014.



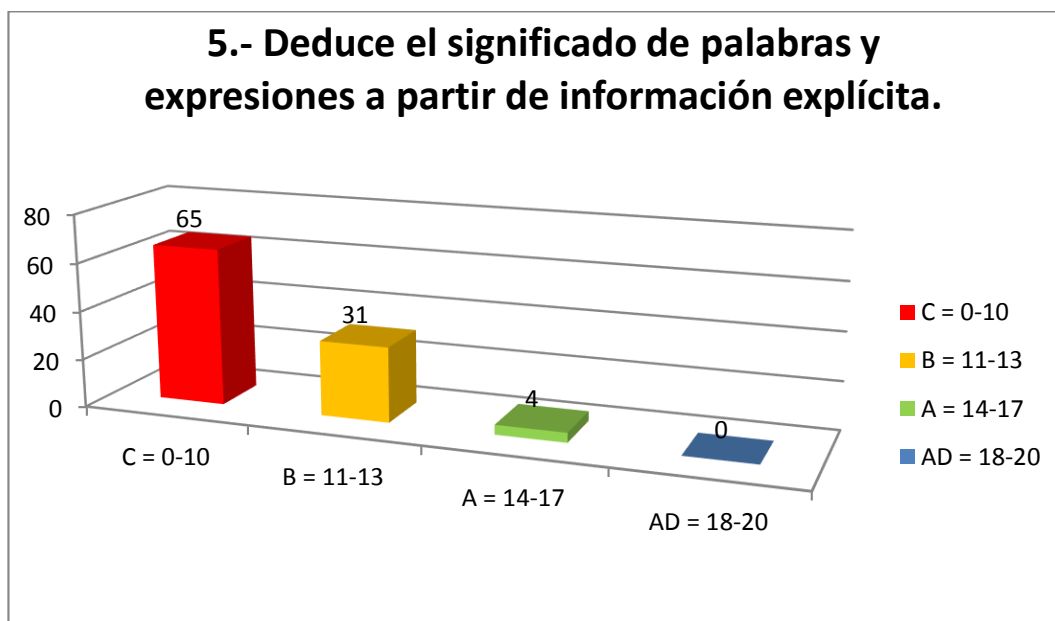
INTERPRETACIÓN

En el ítem número 4 de la evaluación diagnóstica, se ha obtenido los siguientes resultados: se observa que el 56% de alumnos han logrado una nota que oscila entre 11 y 13, lo que quiere decir que se encuentran en Proceso frente a un 31% de estudiantes que están en Inicio, porque sus notas se encuentran entre 0 a 10; por otro lado tenemos que el 8% de alumnos tienen una calificación de A = Logro de la competencia y finalmente el 5% alcanzó un Logro Destacado. La investigadora interpreta que los resultados del presente cuadro, no son relevantes para el trabajo de investigación porque el porcentaje mayor está en Proceso.

TABLA Y GRÁFICO N° 5

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		NIVELES DE LOGRO							
		C 0-10		B 11-13		A 14-17		AD 18-20	
		F	%	f	%	f	%	f	%
5	Deduce el significado de palabras y expresiones a partir de información explícita.	52	65	25	31	3	4	0	0

FUENTE: Instrumento de investigación (Prueba de Evaluación diagnóstica de comprensión lectora) aplicada al nivel primario, en la I.E. N° 40683 Rolf Laumer, por Br. Consuelo Quispe Cama, mayo del 2014.



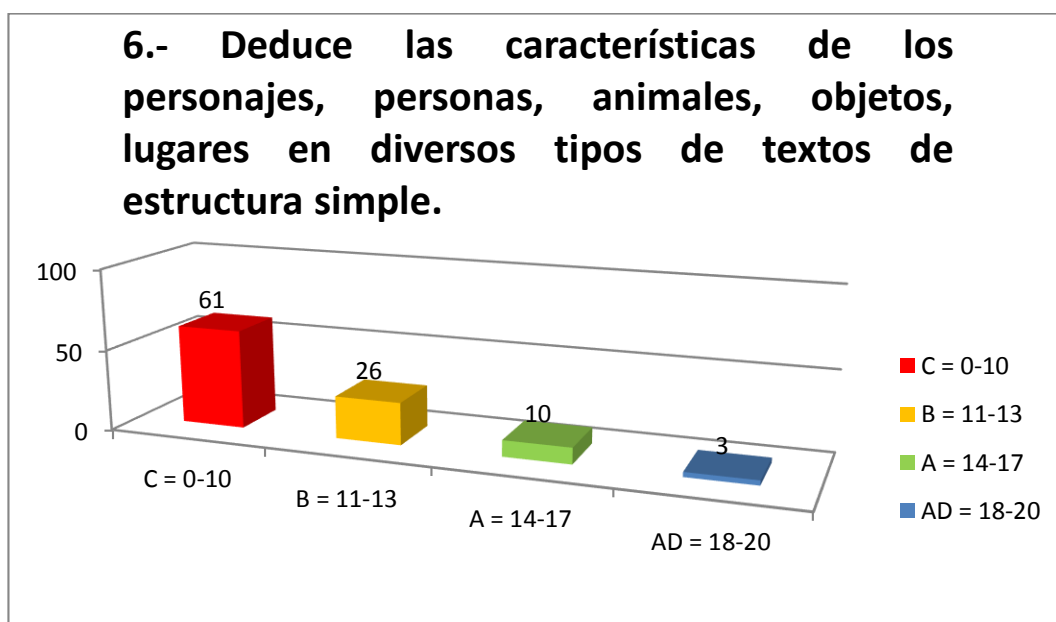
INTERPRETACIÓN

Frente al siguiente enunciado: Deduce el significado de palabras y expresiones a partir de información explícita, se puede anotar que hay un alarmante 65% de estudiantes que no lograron obtener más de 10 puntos, es decir sacaron una C = Inicio; de otro lado el 31% de los estudiantes evaluados se encuentran en Proceso; también estamos observando que el 4% apenas ha Logrado la competencia y finalmente ningún estudiante ha alcanzado un logro destacado; la investigadora tiene mucha preocupación con los resultados obtenido por sus estudiantes, lo que la motiva a tomar en cuenta para efectos de proponer soluciones que pretendan revertir estos resultados, para beneficio de los estudiantes.

TABLA Y GRÁFICO N° 6

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		NIVELES DE LOGRO							
		C 0-10		B 11-13		A 14-17		AD 18-20	
		F	%	f	%	f	%	f	%
6	Deduce las características de los personajes, personas, animales, objetos, lugares en diversos tipos de textos de estructura simple.	49	61	21	26	8	10	2	3

FUENTE: Instrumento de investigación (Prueba de Evaluación diagnóstica de comprensión lectora) aplicada al nivel primario, en la I.E. N° 40683 Rolf Laumer, por Br. Consuelo Quispe Cama, mayo del 2014.



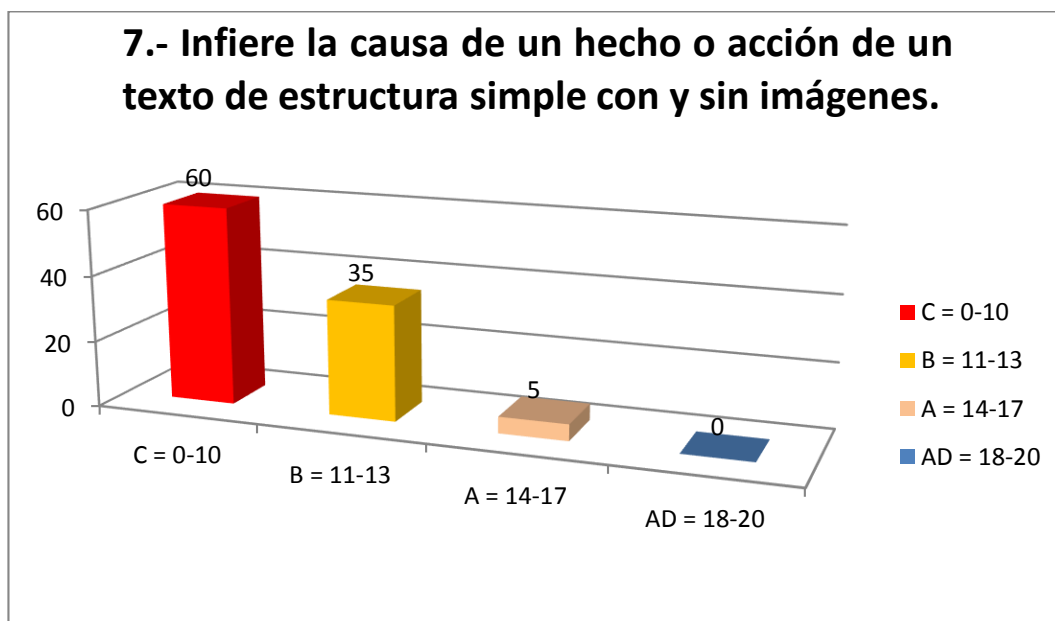
INTERPRETACIÓN

Nos encontramos frente a los resultados del cuadro número 6, y son los siguientes: existe un 61% de estudiantes que han alcanzado un nivel de logro muy deficiente, porque no pudieron aprobar, ya que solamente están el Inicio; por otro lado hay un 26% de estudiantes han demostrado que se encuentran en Proceso de lograr la competencia, así mismo se tiene el 10% que si alcanzó el logro deseado y finalmente solo el 3% obtuvo un Logro Destacado, es decir el ansiado AD; tal como podemos destacar Los estudiantes no han desarrollado la capacidad de inferir o deducir, lo que requiere una especial atención para mejorar los resultados.

TABLA Y GRÁFICO N° 7

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		NIVELES DE LOGRO							
		C 0-10		B 11-13		A 14-17		AD 18-20	
		F	%	f	%	f	%	f	%
7	Infiere la causa de un hecho o acción de un texto de estructura simple con y sin imágenes.	48		28		4		0	

FUENTE: Instrumento de investigación (Prueba de Evaluación diagnóstica de comprensión lectora) aplicada al nivel primario, en la I.E. N° 40683 Rolf Laumer, por Br. Consuelo Quispe Cama, mayo del 2014.



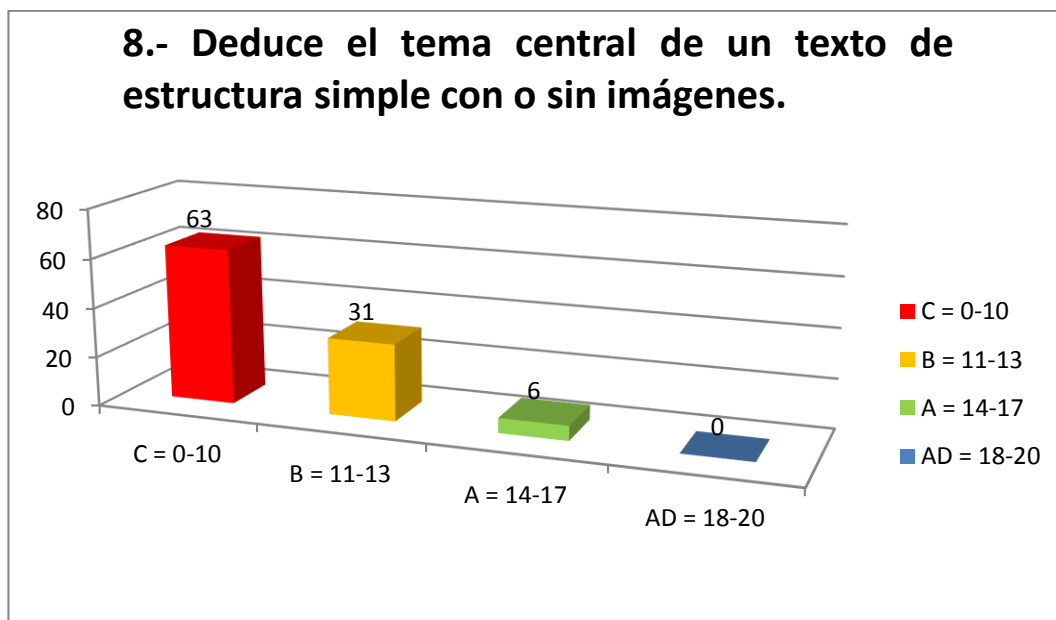
INTERPRETACIÓN

Ahora se analizarán los resultados obtenidos frente al criterio de evaluación Inferir la causa de un hecho o acción de un texto de estructura simple con y sin imágenes, observamos que hay un 60% de estudiantes que se encuentran en Inicio, esto quiere decir que no lograron satisfactoriamente la competencia, existe un 35% que se encuentran en Proceso, por otro lado hay un mínimo del 5% que logró la competencia y ningún estudiante alcanzó un logro destacado; Aquí también la investigadora tiene motivos para poder plantear alternativas de solución a dichos resultados, porque se hace necesario revertir estos porcentajes porque se debe mejorar los resultados.

TABLA Y GRÁFICO N° 8

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		NIVELES DE LOGRO							
		C 0-10		B 11-13		A 14-17		AD 18-20	
		F	%	f	%	f	%	f	%
8	Deduce el tema central de un texto de estructura simple con o sin imágenes.	50	63	25	31	5	6	0	0

FUENTE: Instrumento de investigación (Prueba de Evaluación diagnóstica de comprensión lectora) aplicada al nivel primario, en la I.E. N° 40683 Rolf Laumer, por Br. Consuelo Quispe Cama, mayo del 2014.



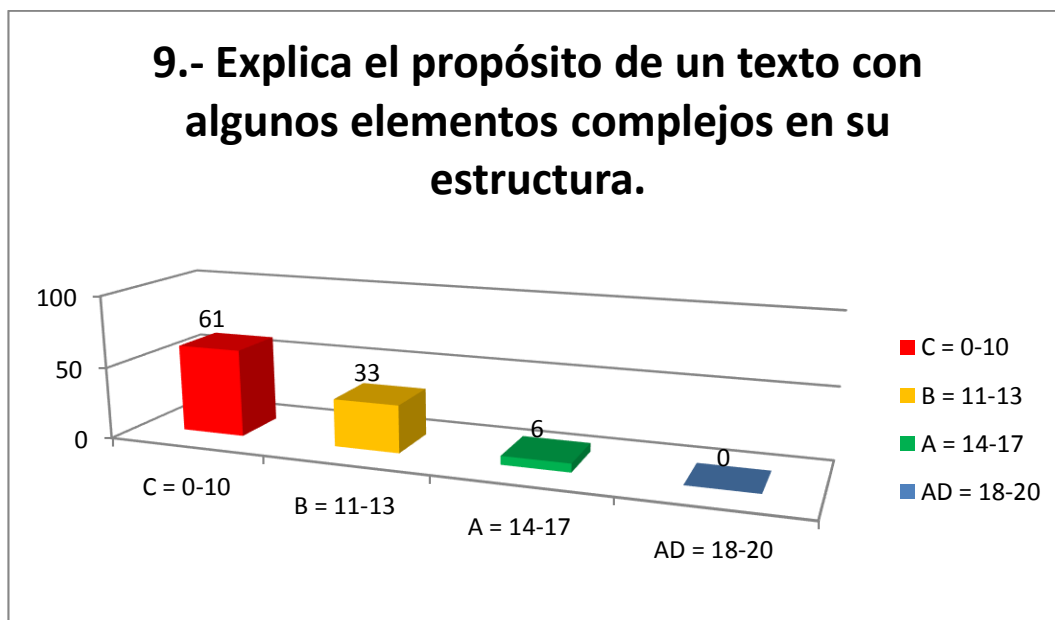
INTERPRETACIÓN

Con respecto al tópico de valuación: Deduce el tema central de un texto de estructura simple con o sin imágenes, se ha obtenido los siguientes resultados, se observa que el 63% de estudiantes no lograron alcanzar buenos resultados porque se encuentran todavía en Inicio; el 31% están el proceso y el 6% solamente ha logrado la competencia y finalmente ningún estudiante alcanzó el Logro Destacado, lo que está demostrando éste cuadro y gráfico número 8, que hay evidencia que los estudiantes evaluados no han alcanzado los niveles de logro óptimos por lo que la investigadora tomará las medidas correctivas para mejorar los niveles de logro.

TABLA Y GRÁFICO N° 9

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		NIVELES DE LOGRO							
		C 0-10		B 11-13		A 14-17		AD 18-20	
		F	%	f	%	f	%	f	%
9	Explica el propósito de un texto con algunos elementos complejos en su estructura.	49	61	26	33	5	6	0	0

FUENTE: Instrumento de investigación (Prueba de Evaluación diagnóstica de comprensión lectora) aplicada al nivel primario, en la I.E. N° 40683 Rolf Laumer, por Br. Consuelo Quispe Cama, mayo del 2014.



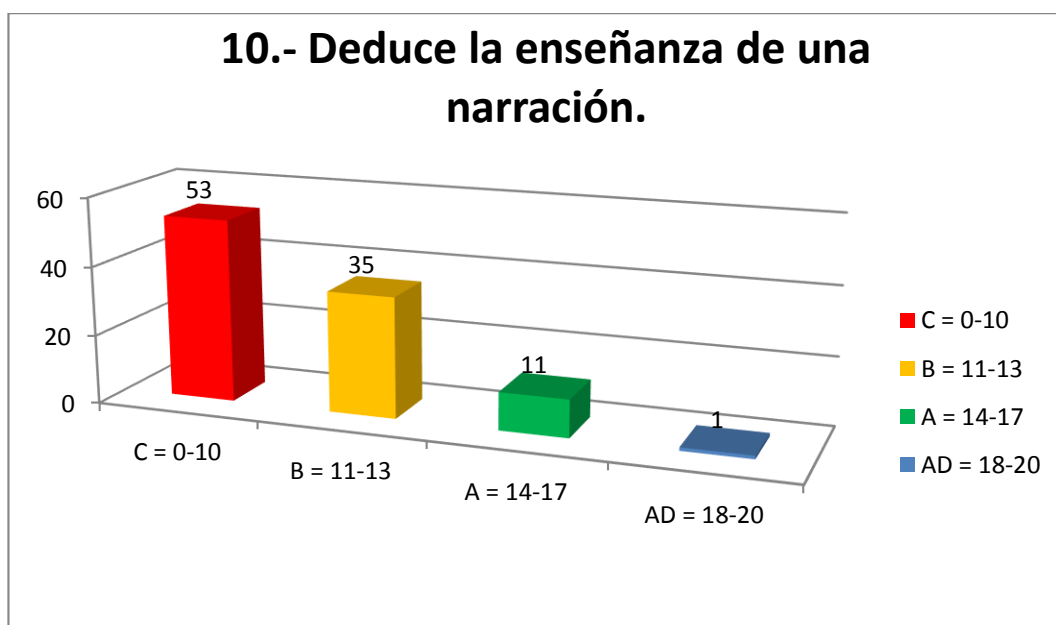
INTERPRETACIÓN

El cuadro y gráfico número 9, nos muestra los resultados obtenidos frente a la capacidad: Explica el propósito de un texto con algunos elementos complejos en su estructura. Tenemos que el 61% alcanzaron una calificación de C = Inicio, es decir no ha logrado aprobar ni superar los 10 puntos, por otro lado el 33% de estudiantes han alcanzado una calificación entre 11 y 13 quiere decir que están en Proceso; de otro lado existe un 6% muy mínimo que apenas ha logrado la capacidad y finalmente ningún estudiante la alcanzado un Logro Destacado; estos resultados no son alentadores, por el contrario merecen especial atención que permita mejorar los niveles de logro.

TABLA Y GRÁFICO N° 10

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		NIVELES DE LOGRO							
		C 0-10		B 11-13		A 14-17		AD 18-20	
		F	%	f	%	f	%	f	%
10	Deduce la enseñanza de una narración.	42	53	28	35	9	11	1	1

FUENTE: Instrumento de investigación (Prueba de Evaluación diagnóstica de comprensión lectora) aplicada al nivel primario, en la I.E. N° 40683 Rolf Laumer, por Br. Consuelo Quispe Cama, mayo del 2014.



INTERPRETACIÓN

Por último nos encontramos ante el último tópico de evaluación acerca de la Deducción de la enseñanza en una narración, tenemos los siguientes resultados: el 53% de estudiantes se encuentran en Inicio de la competencia, es decir que no aprobaron, también existe un 35% de alumnos que están en Proceso, esto quiere decir que sus notas oscilan entre 11 y 13; así mismo tenemos que el 11% de evaluados se encuentran en un resultado de A = logró mientras que hay un 1% que alcanzó un Logro Destacado; tal como se puede apreciar, aquí también se hace necesario tomar en cuenta estos resultados, para proponer nuevas estrategias didácticas que permitan revertir los resultados.

3.2 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA DIRIGIDA A LOS DOCENTES

TABLA Nº 11

INTERROGANTES		NIVELES DE LOGRO					
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA	
		F	%	F	%	F	%
1	¿Con qué frecuencia incluye temas de lectura en el área de comunicación?	1	33	2	67	0	00
2	¿Los temas de lectura seleccionados en tu programación curricular están de acuerdo con la edad de desarrollo del niño?	2	67	1	33	0	00
3	¿Los temas de lectura seleccionados están de acuerdo a la realidad de la localidad y de la región?	2	67	1	33	0	00

FUENTE: Instrumento de investigación (Encuesta) aplicada a los docentes del nivel primario, en la I.E. N° 40683 Rolf Laumer, por Br. Consuelo Quispe Cama, mayo del 2014.

INTERPRETACIÓN

Al observar los resultados de la encuesta aplicada a los docentes de la I.E. N° 40683 Rolf Laumer, podemos interpretar que frente a la primera interrogante: ¿Con qué frecuencia incluye temas de lectura en el área de comunicación?, en un 67% los profesores respondieron que a veces y en un 33% ellos afirman que siempre; en tanto frente a la segunda y tercera interrogante: ¿Los temas de lectura seleccionados en tu programación curricular están de acuerdo con la edad de desarrollo del niño? y ¿Los temas de lectura seleccionados están de acuerdo a la realidad de la localidad y de la región?; los maestros coincidieron con sus respuestas, porque el 67% afirmaron que Siempre y por otro lado el 33% de docentes respondió que solamente a veces, entonces la investigadora interpreta este cuadro como irrelevante para las conclusiones porque los profesores denotan cumplimiento aceptable en el uso de los temas de lectura.

TABLA Nº 12

INTERROGANTES		NIVELES DE LOGRO					
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA	
		F	%	F	%	F	%
4	¿Con que frecuencia dejas tareas de lectura para la casa a los niños?	0	0	1	33	2	67
5	¿Coordina con los padres de familia para la promoción de lectura de los niños en la casa?	0	0	2	67	1	33
6	¿Crees que la lecto-escritura constituya un área o taller independiente de enseñanza aprendizaje?	2	67	0	0	1	33

FUENTE: Instrumento de investigación (Encuesta) aplicada a los docentes del nivel primario, en la I.E. N° 40683 Rolf Laumer, por Br. Consuelo Quispe Cama, mayo del 2014.

INTERPRETACIÓN

Con respecto a la pregunta: ¿Crees que la lecto-escritura constituya un área o taller independiente de enseñanza aprendizaje?, los profesores en un 67% han respondido que siempre, lo que demuestra que ellos sí consideran la importancia de la lecto-escritura en sus educandos; por otro lado el 67% de profesores manifiestan que a veces coordinan con los padres de familia para la promoción de lectura de los niños en casa, lo que evidencia una falta de unión de criterios para la práctica de lectura en casa; y finalmente existe otro 67% de maestros que nunca dejan tareas de lectura para la casa, lo que preocupa de manera alarmante a la investigadora, ya que es necesario que los profesores siempre vean la forma de que sus estudiantes tengan en casa una mínimo de practica en la lectura, utilizando diferentes técnicas motivacionales.

TABLA Nº 13

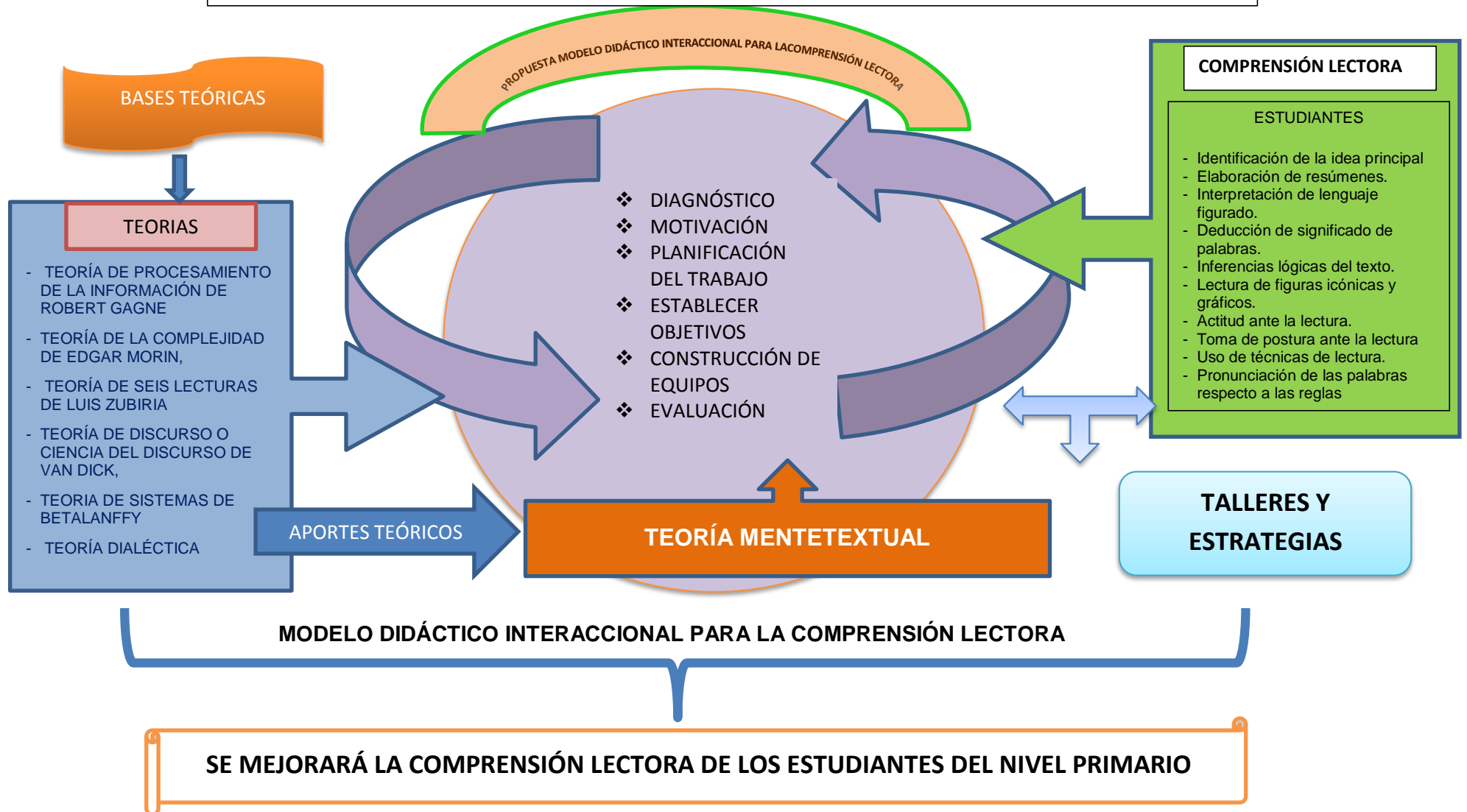
INTERROGANTES		NIVELES DE LOGRO					
		SIEMRPE		A VECES		NUNCA	
		F	%	F	%	F	%
7	¿Los niños tienen hábitos de lectura?	0	00	2	67	1	33
8	¿El nivel de logro de aprendizaje de lectura comprensiva de los niños, es bueno?	0	00	2	67	1	33
9	¿Usted cuenta con el plan lector?	2	67	1	33	0	00

FUENTE: Instrumento de investigación (Encuesta) aplicada a los docentes del nivel primario, en la I.E. N° 40683 Rolf Laumer, por Br. Consuelo Quispe Cama, mayo del 2014.

INTERPRETACIÓN

Para la presente tabla número 13, notamos claramente que existe un 67% de docentes que han respondido a veces frente a la pregunta: ¿Los niños tienen hábitos de lectura?, y el 33% manifestó que nunca; por otro lado tenemos que hay otro 67% de profesores que expresaron una respuesta de a veces frente a la interrogante: ¿El nivel de logro de aprendizaje de lectura comprensiva de los niños, es bueno?, y el 33% respondió nunca; finalmente en la última interrogante los porcentajes se movieron ligeramente ya que el 67% de profesores siempre cuenta con un Plan Lector y el 33% a veces cuenta con ello, la investigadora infiere que los niveles de logro de los maestros deben estar con mejores resultados, por ello es que se ha planteado el modelo inetraccional, en donde mediante su aplicación los maestros y los estudiantes del nivel primario de la I.E. N° 40683 Rolf Laumer, denotarán mejores resultados con respecto a la Comprensión lectora.

3.2 PROPUESTA DEL MODELO DIDÁCTICO INTERACCIONAL PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA



3.3 PROPUESTA

3.3.1 DENOMINACIÓN

“Propuesta de un Modelo Didáctico Interaccional para Mejorar la Comprensión Lectora”

3.3.2. DESCRIPCIÓN

El trabajo que se presenta se ha centrado en analizar las deficiencias de comprensión lectora que presentan los estudiantes del nivel primario y al promover el uso de estrategias de comprensión de textos escritos, les va a permitir utilizar de manera más eficaz de éstas como instrumentos de aprendizaje. Para su desarrollo óptimo en el marco de la comprensión lectora en sus tres niveles.

La participación que tengan los docentes con su institución educativa, será de trascendental importancia en el logro de los objetivos institucionales y por lo tanto en el mejoramiento de la calidad educativa.

En la actualidad la comprensión lectora juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje en nuestro trabajo diario.

En el caso concreto de la Institución Educativa N° 40683 “Rolf Laumer” del anexo de Pucchún, distrito de Mariscal Cáceres, la situación se torna bastante difícil, por cuanto se evidencia la poca participación de los docentes frente a las diversas actividades programadas por la institución educativa, en varios aspectos como por ejemplo : participación en la planificación del proyecto educativo institucional, proyecto curricular institucional, mejoramiento de la institución, relaciones interpersonales, entre ellos mismos, con los alumnos, padres de familia, su proyección a la comunidad etc.

En este sentido el modelo didáctico interaccional de comprensión lectora sustentado en esta investigación, pretende promover la participación activa de los docentes en la consecución de los objetivos comunes y así contribuir a mejorar la deficiente comprensión lectora que ofrece la institución.

3.3.3 FUNDAMENTACIÓN

El presente modelo didáctico interaccional está fundamentado en la teoría de Procesamiento de la Información de Wignes; la teoría de la Complejidad de Edgar Morín, la teoría de las Seis Lecturas de Luis Zubiria y la teoría de la Ciencia del Discurso de Van Dick, la teoría de Sistemas de Bertalanffy y la teoría Dialéctica

La **teoría de Procesamiento** considera al hombre como un procesador de información, procesarla y actuar de acuerdo con ella. Es decir el ser humano es un activo procesador de la información de sus experiencias mediante un complejo de sistemas en la que la información es recibida, transformada, acumulada, recuperada y utilizada. Significa que la información que ingresa del mundo exterior al cerebro, es procesada y almacenada en la memoria de corto y largo plazo, se registra se almacena, se retiene y se recupera, donde la retención implica, selección y asimilación. La codificación implica traducción, el almacenamiento es la organización y la recuperación es la información almacenada. Los conceptos utilizados en esta teoría serán reutilizados en el proceso de lectura del texto.

La **teoría de la complejidad de Morín**, aporta con los conceptos, dialógico, recursivo, retroacción y holográfico. En buena cuenta el pensamiento complejo concibe la realidad como una totalidad compleja, que implica la interacción, interdependencias y azares al interior de cada objeto o proceso, donde guardan unidad y diferencias entre las partes del todo, y la metodología para conocer hay que partir del todo a las partes y de las partes al todo. Es opuesto al

reduccionismo parcelario, al atonismo disyuntivo. Aporta con los conceptos, recursivo, hologramatico, retroacción dialógico, autonomía y **dependencia**.

Otro de los soportes fundamentales de esta propuesta es la **teoría Discurso del Texto** de Van Dijk, el autor postula que la lectura debe integrar tres dimensiones: lector, texto y contexto. Bajo estas condiciones es posible lograr la comprensión crítica y cabal del objeto de la lectura. Hasta el momento supera a posturas unilaterales de la lectura, Van Dijk propone: que “el concepto de discurso como una categoría más general y precisa incluye los aciertos de las competencias lingüísticas pero los supera. El concepto de discurso trata de incorporar distintos tipos de lenguaje, le da un papel fundamental al contexto, reconoce al lector como un actor fundamental en la construcción del sentido, y plantea la posibilidad de construir discursos ante una forma de interacción en la sociedad”.

La teoría de seis lecturas de Luis Zubiría (2000) Considera que la lectura es un proceso de codificación del lector que ocurre por niveles jerarquizados: lectura fonética, lectura decodificación primaria, lectura decodificación secundaria, decodificación terciaria, lectura categorial y lectura metasemántica.

El desarrollo de comprensión lectora por niveles de inferior a superior es un aporte original, que se tomará en cuenta en el presente trabajo. Pero se ha olvidado que las diversas decodificaciones que es el resultado de la interacción entre el lector y el texto, en el contexto. En consecuencia en el proceso de la lectura la decodificación es una condición necesaria pero no suficiente.

Estas teorías expuestas en algunos de sus aspectos conectados con la cultura de comprensión lectora constituyen elementos fundamentales para teorizar acerca de la problemática de lectura comprensiva. Consideramos que la lectura es un proceso de

interacción entre el lector, texto y contexto, donde el lector se apropia del mensaje del texto, para interpretar, traducir, a partir de su concepción. Es un proceso complejo de aprendizaje, que implica la incorporación de la información a la mente y transformación de esa información, no una asimilación mecánica, sino que es una construcción de un nuevo discurso significativo. Es este proceso complejo de interacciones y retroacciones donde intervienen primero los procesos sensoperceptuales mediante estos mecanismos se interioriza los datos al cerebro humano, procesado, traducido, mediante la abstracción, elabora conceptos y los almacena en la memoria de corto o largo plazo, luego es evocado o recuperado y son usados para adquirir nuevo conocimientos. La lectura es un proceso dialógico, retroactivo entre el lector, texto y contexto.

Estas teorías se han puesto en evidencia en cada una de las estrategias desarrolladas posteriormente, y que se explicará de manera sucinta a continuación.

En la estrategia **“Interacciones Didácticas lectoras”**, se ha tomado en cuenta los postulados en donde se pueden notar que Los criterios de ajuste son: Ajustividad, Efectividad, Pertinencia, Congruencia y Coherencia (Carpio, 1994). De esta manera surgen los siguientes pares interacción – criterio: Contextual - Ajustividad, Suplementario – Efectividad, Selector – Pertinencia, Sustitutivo Referencial - Congruencia y Sustitutivo No Referencial – Coherencia. Según Arroyo, Canales, Morales, Silva y Carpio (2007) se pueden identificar cinco tipos de interacción lectora, atendiendo a su cualidad funcional:

1. Interacción didáctica lectora en la que se demanda la correspondencia morfológica entre la actividad del lector y las propiedades físicas del texto, el criterio que se cumple es de Ajustividad, el cual exige que la actividad del lector guarde una relación idéntica con las propiedades físicas del texto. Por ejemplo

vocalizar lo que está en el texto, repetir el título o líneas del texto, responder a preguntas textuales derivadas del texto, etc.

2. Interacción didáctica lectora en la que tiene lugar la ejecución de actividades específicas en relación con elementos físicamente presentes en el texto. El criterio que se cumple es el de Efectividad, el cual demanda que el lector no sólo debe ajustarse a las propiedades del texto, sino también generar cambios efectivos en la situación a partir del texto. Ejemplos de este tipo de ajuste: leer un instructivo y armar un aparato electrodoméstico con base en ello, resolver preguntas que impliquen generar efectos, etc.

3. Interacción didáctica lectora en la que se establece una correspondencia entre elementos del texto y las acciones que el lector debe desarrollar en una situación “extra-texto”, de modo tal que el lector debe ajustarse a relaciones de condicionalidad referidas en el texto o por una situación adicional al texto cumpliendo criterios de Pertinencia. Por ejemplo, el seguimiento de instructivos con señalamientos del tipo “en caso de... haga...”, leer y responder de forma diferente ante una situación planteada de forma diferente a la presentada en el texto, etc.

4. Interacción didáctica lectora que involucra como criterio a satisfacer que el lector establezca lingüísticamente relaciones entre elementos referidos en el texto y los elementos de otras situaciones específicas satisfaciendo un criterio de Congruencia. Por ejemplo, cuando se relacionan textos independientes, cuando se interpreta una situación, hecho o evento a partir de lo leído o se generan ejemplos de lo leído, ilustrar situaciones que sean un caso de lo planteado en el texto, entre otros.

5. Interacción didáctica lectora en la que se pide al lector que establezca relaciones también en términos lingüísticos, pero a diferencia de la anterior, abstraídas por completo de las situaciones específicas en la que fueron elaboradas (criterio de Coherencia). Por ejemplo, vincular argumentos de dos posturas teóricas, contrastar planteamientos teóricos, formular planteamientos novedosos derivados de la lectura de textos, etc.

Las interacciones que puede establecer un alumno con un texto pueden establecerse en diferentes niveles de complejidad en función de los criterios y demandas específicas del programa de estudio, de lo que hay que aprender y de las peculiaridades del objeto disciplinario. Por lo que es importante sostener que cumplir con criterios de mayor complejidad, en ningún sentido resulta por sí solo mejor que cumplir con criterios de menor complejidad, ya que este planteamiento resulta útil para distinguir niveles de complejidad inclusiva pero no plantea una secuencia de interacciones por aprender.

En la estrategia **“Interacciones Didácticas escritoras”**, se ha tenido en cuenta que en estas relaciones de interdependencia participan la historia de contactos de quien escribe, es decir lo que ha leído, visto, escuchado sobre lo que escribe; los factores disposicionales, es decir los eventos y factores que probabilizan o impiden la interacción escritora como el ruido, la iluminación (adecuada/inadecuada); los criterios de ajuste que al demandar el mínimo conductual a desplegar, estructuran la interacción escritora. Por ejemplo hacer un resumen con un máximo de 200 palabras o escribir una crítica a una película vista; las habilidades y competencias lingüísticas, que de manera general se refieren al desempeño efectivo y a la disposición a ser efectivo respectivamente, cuando de escribir se ha tratado, por ejemplo, que un alumno pueda escribir con un teclado de la computadora en código ASCII requiere que haya habilidades ya

desarrolladas en el dominio de dicho código (Pacheco, Ramírez, Palestina y Salazar, 2007). Las interacciones escritoras se pueden estructurar en alguno de los diferentes niveles de complejidad funcional descritos por Ribes y López (op. Cit.), con base en el/los criterio(s) de ajuste impuesto(s) al alumno por el docente (Ajustividad, Efectividad, etc.).

Las interacciones escritoras al igual que las lectoras, demandan la participación de un sistema reactivo convencional (creado y compartido por un grupo social), como lo es el lenguaje de símbolos arbitrarios que no guardan parecido físico con los objetos, eventos o personas que designan (la palabra árbol no guarda parecido con el dibujo de un árbol y menos con el árbol). El dominio de este sistema posibilita interacciones complejas, pero además estas interacciones requieren ciertas condiciones que se van configurando en la historia de los individuos.

Las interacciones escritoras definidas funcionalmente dan lugar a productos escritos que, de manera general, aluden a:

1. Elementos presentes en las situaciones en las que se encuentra el escritor (complejidad funcional baja), como los que resultan de: a) Transcribir en el cuaderno el resumen de un artículo de una revista, cumpliendo un criterio de Ajustividad, b) Llenar una solicitud con datos personales y entregarla, cumpliendo un criterio de Efectividad, c) Seleccionar segmentos del texto y organizarlos de forma diferente en un mapa conceptual, cumpliendo un criterio de Pertinencia.
2. Elementos o situaciones que trascienden aquella situación en la que se encuentra el escritor (complejidad mediana), como lo que resulta cuando el alumno escribe un plan de trabajo o intervención a realizar durante su ciclo escolar y que entrega al docente cumpliendo un criterio de Congruencia.
3. Elementos que sólo tienen existencia como producto lingüístico (complejidad alta), como lo que resulta cuando el alumno escribe

sobre los problemas lógicos de los planteamientos de los autores que ha revisado y para ello cumple con un criterio de Coherencia (Pacheco, 2008).

Evidentemente, el tipo de criterios de ajuste que impone el docente para cada una de estas interacciones es diferente funcionalmente, por ello no se puede sostener que se “sabe escribir” en abstracto sin relación con un ámbito, tarea y criterio particular. Analizar y enseñar las interacciones escritoras por el tipo de productos a que dan lugar, es un error cometido de forma recurrente tanto por investigadores como por docentes, que explica el poco avance en las evidencias y en los resultados obtenidos. En su lugar se requiere dar cuenta de las condiciones necesarias y suficientes que posibilitan una interacción escritora que cumple con un criterio particular.

En la estrategia **“Interacciones Didácticas orales”**, se ha tenido en cuenta lo siguiente: El análisis de las interacciones didácticas orales desde una perspectiva Interconductual se ha concentrado en el nivel educativo básico y ha girado en torno a preguntar sobre el tipo de interacciones que despliega el docente en el aula, así como el tipo de interacciones que promueve el docente entre el alumno y aquello que va a aprender (Mares, Rivas y Rocha, en prensa). Dichas investigaciones se han desarrollado en un contexto en el que dominan las perspectivas con una orientación etnográfica y con metodologías cualitativas, de ahí que no ha sido fácil abrir brecha ya que ha sido necesario desarrollar una metodología de observación en escenarios naturales que guarde correspondencia con los supuestos conceptuales y metodológicos de la perspectiva Interconductual.

En ésta es fundamental contar con criterios de segmentación de las interacciones para determinar cuándo inicia y cuándo termina una interacción, de qué tipo es y cómo medirlas, lo cual implica una ardua

labor en el diseño de registro para recabar los datos y en consecuencia para la representación pertinente de las medidas.

Las categorías de observación reconocen la participación de los elementos que integran la interacción maestro-alumno-objetos de conocimiento y el tipo de interacción que las maestras promueven en sus alumnos a través de las actividades que ellas organizan. Al respecto vale la pena señalar los problemas que supone hablar desde una perspectiva Interconductual de objetos de conocimiento cuando se les trata como si fuesen cosas. También es importante apuntar que en estos trabajos no se recupera la noción de criterio de ajuste, por ello las interacciones son identificadas a partir de otros criterios, como lo son las tareas o actividades por realizar.

La forma concreta en la cual se ha trabajado ha descansado en realizar filmaciones, construir categorías a partir de lo observado en las videograbaciones, recuperar los productos permanentes que los alumnos elaboraron en la clase, se filman los materiales utilizados por las maestras, o se recuperan dichos materiales, o se toma nota detallada de ellos y se reproducen los textos empleados en clase (Mares, Guevara, Rueda, Rivas y Rocha, 2004). Los datos obtenidos en las diferentes investigaciones dan cuenta de interacciones monótonas y de los niveles más simples, con poco aprendizaje que trascienda al aula o al tema que se está aprendiendo. Por lo anterior, en general, las diversas investigaciones realizadas hasta ahora remarcan la necesidad de que el docente promueva interacciones didácticas variadas, sobre todo las de mayor complejidad como lo son las sustitutivas a efectos de generar aprendizaje y transferencia a situaciones nuevas.

Ante la panorámica descrita es necesario continuar con el trabajo de investigación que se viene realizando, pero también iniciar con investigaciones sobre las interacciones didácticas orales en el nivel

educativo superior. Estas últimas investigaciones no deben ser sólo réplicas de los trabajos de Mares y cols. Sino que deben incorporar a nivel teórico la consideración de que el discurso didáctico no se reduce al habla docente, para poder romper con la dicotomía hacer – decir, en pro de una caracterización de las interacciones didácticas orales en las que el docente media el comportamiento del alumno con el objeto disciplinario y con los criterios paradigmáticos. De esta forma el discurso didáctico forma parte de los espacios prácticos, de los talleres, de los ejercicios manipulativos permitiendo que la teoría se concrete y que la realidad concreta se teorice en una relación bidireccional.

En la estrategia “**Mediación didáctica con TICs**”, se ha tenido en cuenta la las concepciones emergentes de Al utilizar las TIC's como soporte de los entornos destinados a la enseñanza y el aprendizaje incorporamos una primera mediación; el diálogo aparece mediado por la tecnología y va más allá de un mero soporte: genera nuevos modos de dialogar y elaborar conocimiento. Podemos identificar una comunicación mediada tecnológicamente, que facilita y reinventa modos de intercambio como base para una mediación representada por la configuración didáctica implementada, que remite a la posibilidad y el modo de construcción del conocimiento. La **mediación tecnológica** debería orientarse a facilitar la mayor cantidad y calidad de las interacciones comunicativas.

Para una didáctica de orientación constructivista, la intervención docente puede considerarse como mediadora entre el sujeto que construye su representación o modelo de la realidad y el objeto del conocimiento. Este sería el sentido clave del concepto de mediación didáctica: acceder a la información, apropiarse a la cultura y construir el conocimiento mediante el diálogo interpersonal, alternativamente con el profesor y con los pares con quienes comparte la experiencia de aprender. La configuración didáctica proporcionaría el andamiaje -

a decir de Bruner- para potenciar el aprendizaje. Según este autor la actividad mental humana necesita estar vinculada a un conjunto de instrumentos culturales o prótesis; estos mediadores son los que debemos estudiar si queremos entender los procesos de construcción del conocimiento desde una perspectiva cultural.

Según Prieto Castillo se llama mediación pedagógica a la mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje.

En la estrategia “**Interaccional Holística**”, se ha tenido en cuenta la teoría mente textual que en buena cuenta vendría a ser la conjunción de las diferentes teorías citadas en la presente investigación que considera a la comprensión lectora como resultado de la inteligencia de un individuo en el proceso de transferencia de información implica, el término holístico considera de manera general y sistémica a los cuatro componentes fundamentales de la comprensión lectora, que supone o conlleva variables como las siguientes:

- Interpretación del texto o hipertexto
Es decir, debe reconocer su significación, su significado o, mejor, su alcance en la exposición de la idea que contiene o comporta. El hallazgo del significado está asociado al reconocimiento de la acepción, del concepto, de la importancia y de la trascendencia de la idea expuesta.
- Comprensión del texto o hipertexto

Cuando decimos comprensión nos referimos al entendimiento, a la inteligencia que el lector comprensivo le coloque a la idea expuesta por el autor. Compromete esto la adecuada razón, el adecuado juicio, el ingenio y la lucidez frente a la idea del autor.

- Explicación del texto o hipertexto y

La teoría o el denominado conocimiento teórico es un conocimiento que posibilita la explicación de las causas, las denominadas variables independientes, la explicación de los efectos, las denominadas variables dependientes y los factores o sea las variables intervinientes.

- Comentario del texto o hipertexto

La teoría o el denominado conocimiento teórico es un conocimiento que posibilita la explicación de las causas, las denominadas variables independientes, la explicación de los efectos, las denominadas variables dependientes y los factores o sea las variables intervinientes.

3.3.4 IMPORTANCIA DE LA PROPUESTA

El modelo de didáctica interaccional permitirá al personal docente sentirse motivado para desarrollar en forma óptima acciones que ayuden a mejorar la comprensión lectora, ya que el desarrollo de una didáctica interaccional tendiente a la utilización de las cinco estrategias rectoras de la presente propuesta de solución.

Para lograr la comprensión lectora se requiere la utilización sistemática de las cinco estrategias, de manera secuencial y lógica, de acuerdo a las teorías que sustentan el trabajo.

Este modelo permitirá la reflexión de las diferentes acciones de la didáctica interaccional para incorporar medidas correctivas necesarias a fin de lograr la comprensión lectora que conlleve a brindar un mejor servicio institucional.

Para ello, es necesario realizar actividades, que ayuden a promover, generar y fortalecer la participación efectiva de los docentes en el proceso enseñanza aprendizaje que se realiza en la Institución Educativa que contribuya a mejorar la comprensión lectora.

3.3.5 OBJETIVO DE LA PROPUESTA

➤ **GENERAL:** Mejorar la comprensión lectora desde las distintas dimensiones del proceso enseñanza aprendizaje a través de la aplicación del modelo didáctico interaccional en la I.E. N°40683.

➤ **ESPECÍFICOS:**

- ❖ Lograr que los participantes reflexionen sobre la urgente necesidad de innovar en los diferentes aspectos del quehacer educativo que permita desarrollar habilidades de comprensión lectora.
- ❖ Promover la participación de los docentes en la institución educativa para lograr mejorar la comprensión lectora.
- ❖ Consolidar las bases para un proceso permanente de aplicación de la didáctica interaccional a nivel de institución.

3.3.6. CONTENIDOS TEMATICOS

- A. La comprensión lectora
- B. Niveles de la comprensión lectora
- C. Didáctica oral
- D. Estrategias lúdicas
- E. la TICs en la comprensión lectora
- F. Didáctica digital

3.3.6 CRONOGRAMA DE EJECUCIÓN DE TALLERES

TALLERES	OBJETIVOS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	MESES	DURACION	RESPONSABLE
Estrategia Nº 1: “Interacciones Didácticas lectoras”	Conocer y utilizar los contenidos temáticos, dentro del entorno interaccional planteado.	A. La comprensión lectora B. Niveles de la comprensión lectora C. Didáctica lectora D. Estrategias lúdicas	MARZO	5 horas	-Investigadora -Especialistas invitados.
Estrategia Nº 1: “Interacciones Didácticas escritoras”	Conocer y utilizar los contenidos temáticos, dentro del entorno interaccional planteado.	A. La comprensión lectora B. Niveles de la comprensión lectora C. Didáctica escritora D. Estrategias lúdicas	ABRIL	5 horas	-Investigadora -Especialistas invitados.
Estrategia Nº 1: “Interacciones Didácticas orales”	Conocer y utilizar los contenidos temáticos, dentro del entorno interaccional planteado.	A. La comprensión lectora B. Niveles de la comprensión lectora C. Didáctica oral D. Estrategias lúdicas	MAYO	5 horas	-Investigadora -Especialistas invitados.
Estrategia Nº 1: “Mediación didáctica con TICs”	Saber y Aplicar las tecnologías de la Información y Comunicación en el nivel primario.	A. La comprensión lectora B. la TICs en la comprensión lectora C. Didáctica digital D. Estrategias lúdicas	JUNIO	5 horas	- Investigadora -Especialistas invitados.
Estrategia Nº 1: “Interaccional Holística”	Desarrollar y aplicar cada una de las actividades en el uso de los textos.	A. La interpretación de textos e hipertextos B. La comprensión de textos e hipertextos C. La explicación de textos e hipertextos D. El comenario de textos e hipertextos	JULIO	5 horas	- Investigadora -Especialistas invitados.

3.3.8 EVALUACION

La evaluación se realizará de la siguiente manera:

- a) Durante el Proceso: observación directa, crítica, individual y grupal. Autoevaluación individual y grupal del proceso realizado. Participación activa. Mediante la Ficha de Observación que se adjunta en anexos.
- b) Al término de cada actividad se realizará un informe evaluativo, en el que se adjuntaran las evidencias de los resultados.
- c) Al finalizar todo el programa se elaborará un informe consolidado de todas las actividades realizadas durante el tiempo en que se desarrolló el programa, debiendo considerar una apreciación de los objetivos planteados y los resultados que se aprecien en su desarrollo. Esta evaluación final se alcanzará a las autoridades a fin de evidenciar los resultados del programa de investigación.

CONCLUSIONES

Después de realizar un trabajo exhaustivo la investigadora ha llegado a las siguientes conclusiones:

PRIMERA: Los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica inicial ha permitido conocer el bajo nivel de comprensión lectora alcanzado por los estudiantes del nivel primario, que ha traído como consecuencia un bajo rendimiento escolar, los niveles de logro están en la etapa de inicio.

SEGUNDA: La aplicación del instrumento de investigación aplicado a los docentes, mediante la encuesta a las estrategias didácticas empleados en el proceso educativo, permiten señalar con bastante claridad, que la mayoría de docentes no maneja con mucha claridad y eficiencia las estrategias pertinentes de comprensión lectora, lo que ocasiona los problemas de aprendizaje de sus estudiantes.

TERCERA: El diseño del Modelo Didáctico Interaccional ha sido diseñado a partir de la reflexión teórica y didáctica, sistematizada con un conjunto de estrategias, que han hecho posible su utilización práctica en el proceso enseñanza-aprendizaje, respondiendo con eficiencia en el objetivo de mejorar el nivel de logro en comprensión lectora de los estudiantes del nivel primario.

CUARTA: La propuesta del Modelo Didáctico Interaccional, va permitir desarrollar y elevar los niveles de logro en comprensión lectora, al observarse el incremento progresivo de los estudiantes del nivel primario.

RECOMENDACIONES

PRIMERA: Se recomienda la aplicación y renovación de estrategias didácticas, contenidas en el Modelo Didáctico Interaccional para mejorar los niveles de comprensión lectora, por parte de las docentes de aula del nivel primario, que les permita con ello superar su trabajo profesional.

SEGUNDA: Los directivos de la I.E. N 40683 “ROLF LAUMER”, deben preocuparse por tomar iniciativas de organización de cursos de capacitación y reforzamiento de aspectos relacionados con el proceso pedagógico en el nivel primario.

TERCERA: La Dirección de la I.E. debe de hacer extensivo los resultados y aplicación del Modelo Didáctico interaccional a todos los docentes y aulas de los diferentes grados, a fin de alcanzar mejores resultados educativos.

CUARTA: Presentar un ejemplar del Modelo Didáctico interaccional, a la UGEL de Camaná y la Gerencia Regional de Educación, a fin de que los especialistas del sector tomen alcance de su aplicación y logros positivos de aprendizaje alcanzados, para que puedan ser tomados en cuenta por las diferentes II.EE. del ámbito sectorial educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. **Castro, C. (2002)** Memorias de un orientador de tese. Editorial de la Universidad Federal Catalina Corter – Brasil.
2. **De Zubiría, Julián (2002)** De la escuela minera al constructivismo. Editorial Magisterio – Bogotá.
3. **De Zubiria, Luis (2000)** La teoría de 6 lecturas. Fundación Alberto Merani. Bogotá.
4. **Díaz, F. y Hernández, G. (1999)** Estrategias docentes para aprendizaje significativo una interpretación constructivista. Editorial Mc. Graw – Hill – México.
5. **Eco, Humberto (1989)** Cuernos, Cascos, zapatos: algunas hipótesis sobre tipos de abducción. Editorial Lumen, Barahora.
6. **Giovanni, Y. (2004)** De Homo Sapiens a Homovidens. Editorial Planeta, Barcelona España.
7. **Gómez Betaneuri, Luz A. (2008)** Características lectoras en trastornos de aprendizaje de lectura. (tesis doctoral Universidad San Buenaventura - Colombia)
8. **Gonzales Trujillo, Carmen (2005)** Comprensión lectora en niños: Morfosintaxis y prosodia en acción (tesis doctoral. Universidad Granada - España)
9. **Jiménez Rodríguez, Virginia (2004)** Meta cognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escolar). (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid) – España.

10. **Kopnin, K (1969)** Lógica Dialéctica. Editorial Grijalbo. S.A. México
11. **Linares, H. V. (1998)** Métodos y Técnicas de estudio UNSA-Arequipa
12. **Mahoney (1974)** Teoría del procesamiento de información. Barcelona – España.
13. **Mariátegui, J.C. (1984)**. Siete ensayos de la interpretación de la realidad peruana. Editorial Amauta. Lima – Perú.
14. **Mariátegui, J.M. (1988)** Temas de la educación. Editorial Amauta – Lima.
15. **Ministerio de Educación**. Evaluación Censal de Estudiantes 2012, Lima Perú
16. **Morin, Edgar (1999)** Siete saberes para la educación del futuro UNESCO.
17. **Niño Rojas, M.** El proceso de lectura en módulo I Comunicación y Epistemología, Escuela de postgrado de la UNPRC- Lambayeque.
18. **Quiñonez, C. Santa Cruz, J. y Alfaro, M. (2005)** Teoría, diseño y desarrollo curricular. Fondo editorial FCHSE – Lambayeque.
19. **Rojas Soriano, Raúl (1996)**. Proceso de Investigación Científica. Editorial Trillas, México.
20. **Román Pérez, Martiniano (2004)** Sociedad del conocimiento y la refundación de la escuela Editorial.
21. **Savata, F. (1999)** Educar. Editorial Ariel Barcelona.
22. **Valladares, R. Otto (2000)** Comunicación Integral. Editorial Mantaro – Lima
23. **Van Dijk, T. (1997)** La ciencia del texto. Editorial Paidós Barcelona.

24. **Vargas, V. y Vanegas, H. (2006)** El desarrollo de la competencia comunicativa en perspectiva de ciclos educativos. Editorial Magisterio – Bogotá.

ANEXO N° 01

UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”

ESCUELA DE POSTGRADO

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ENCUESTA DIRIGIDA A LOS DOCENTES

Estamos realizando estudios para la problemática de la lectura con el propósito de contribuir en la mejora de los aprendizajes.

Agradeceré contestar las preguntas con sinceridad y veracidad marcando solo una sola alternativa. La encuesta es anónima.

1. **¿Con qué frecuencia incluye temas de lectura en el área de comunicación?**
A. Siempre ☐
B. A veces ☐
C. Nunca ☐
2. **¿Los temas de lectura seleccionados en tu programación curricular están de acuerdo con la edad de desarrollo del niño?**
A. Siempre ☐
B. A veces ☐
C. Nunca ☐
3. **¿Los temas de lectura seleccionados están de acuerdo a la realidad de la localidad y de la región?**
A. Siempre ☐
B. A veces ☐
C. Nunca ☐
4. **¿Con que frecuencia dejas tareas de lectura para la casa a los niños?**
A. Siempre ☐
B. A veces ☐
C. Nunca ☐

5. ¿Coordina con los padres de familia para la promoción de lectura de los niños en la casa?

A. Siempre

☐

B. A veces

☐

C. Nunca

☐

6. ¿Crees que la lecto escritura constituya un área o taller independiente de enseñanza aprendizaje?

A. Siempre

☐

B. A veces

☐

C. Nunca

☐

7. ¿Los niños tienen hábitos de lectura?

A. Siempre

☐

B. A veces

☐

C. Nunca

☐

8. ¿El nivel de logro de aprendizaje de lectura comprensiva de los niños, es bueno?

A. Siempre

☐

B. A veces

☐

C. Nunca

☐

9. ¿Usted cuenta con el plan lector?

A. Siempre

☐

B. A veces

☐

C. Nunca

☐

ANEXO N° 02

UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”

ESCUELA DE POSTGRADO

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**FICHA DE OBSERVACION PARA LAS
SESIONES DE CLASE DE LECTURA**

I.DATOS INFORMATIVOS

I.E. N 40683 ROLF LAUMER

LUGAR: _____

TEMA: _____

TIEMPO: _____ **HORAS:** _____

FECHA: _____

II PROCESO DE DESARROLLO

PROCESO DE ENSEÑANZA				
N DE ORDEN	INDICADORES	ESCALA		
01	Motivación permanente de lectura			
02	Formas de organización de trabajo			
03	Introducción sobre el tema de lectura			
04	Determinación de tipo de lectura			
05	Frecuencia de lectura			
06	Monitorea la actividad lectora			
07	Dotación de materiales de lectura			
08	Organización de biblioteca			
09	Promoción de dialogo			
10	Promueve exposiciones orales			
11	Promueve el desarrollo de habilidades argumentativas			
12	Enseñanzas de técnicas y estrategias de lectura			
13	Evaluación de aprendizajes en el momento			
14	Asignación de Tareas de lectura a la cas			

APRENDIZAJE DE COMPRENSIÓN DE LECTURA				
N DE ORDEN	INDICADORES	ESCALA		
01	Reproduce tal como es el texto leído			
02	Interpreta el texto leído			
03	Identifica la idea central de la lectura			
04	Identifica a los personajes			
05	utiliza correcto las reglas gramaticales			
06	Pronunciación adecuada de palabras			
07	Utiliza técnicas de lectura			
08	Hace síntesis del texto leído			
09	expresa sus puntos de vista sobre el texto			
10	demuestra hábitos de lectura			
11	actitud positiva ante la lectura			
12	Disfruta al momento de leer			
13	Dialoga después de la lectura			

ANEXO N° 03

UNIVERSIDAD NACIONAL "PEDRO RUIZ GALLO"
ESCUELA DE POSTGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

RESULTADOS DE LA PRUEBA DIAGNOSTICA DE COMPRENSION
LECTORA DE TEXTOS NARRATIVOS EN LA I.E. N 40683 ROLF
LAUMER

NRO DE ESTUDIANTES: **80** DOCENTE:.....

FECHA:

C =INICIO

B= PROCESO

A=LOGRO ESPERADO

AD= LOGRO DESTACADO

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		NIVELES DE LOGRO							
		C 0-10		B 11-13		A 14-17		AD 18-20	
		F	%	f	%	f	%	f	%
1	Localiza información en un texto con algunos elementos complejos en su estructura y con vocabulario variado.	47		21		12		0	
2	Reconstruye la secuencia de un texto de estructura simple y de un texto con algunos elementos complejos en su estructura.	42		28		7		3	
3	Establece semejanzas y diferencias entre las ideas, hechos, personajes y datos de un texto con algunos elementos complejos en su estructura.	48		22		8		2	
4	Formula hipótesis sobre el contenido, a partir de los indicios que le ofrece el texto (imágenes, títulos, párrafos e índice).	25		45		6		4	
5	Deduce el significado de palabras y expresiones a partir de información explícita.	52		25		3		0	
6	Deduce las características de los personajes, personas, animales, objetos, lugares en diversos tipos de textos de estructura simple.	49		21		8		2	
7	Infiere la causa de un hecho o acción de un texto de estructura simple con y sin imágenes.	48		28		4		0	
8	Deduce el tema central de un texto de estructura simple con o sin imágenes.	50		25		5		0	
9	Explica el propósito de un texto con algunos elementos complejos en su estructura.	49		26		5		0	
10	Deduce la enseñanza de una narración.	42		28		9		1	

ANEXO N° 04

UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”

ESCUELA DE POSTGRADO

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

RESULTADOS DE LA ENCUESTA DIRIGIDA A LOS DOCENTES

Estamos realizando estudios para la problemática de la lectura con el propósito de contribuir en la mejora de los aprendizajes.

Agradeceré contestar las preguntas con sinceridad y veracidad marcando solo una sola alternativa. La encuesta es anónima.

NRO	INTERROGANTES	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
1	¿Con qué frecuencia incluye temas de lectura en el área de comunicación?	1	2	0
2	¿Los temas de lectura seleccionados en tu programación curricular están de acuerdo con la edad de desarrollo del niño?	2	1	0
3	¿Los temas de lectura seleccionados están de acuerdo a la realidad de la localidad y de la región?	2	1	0
4	¿Con que frecuencia dejas tareas de lectura para la casa a los niños?	0	1	2
5	¿Coordina con los padres de familia para la promoción de lectura de los niños en la casa?	0	2	1
6	¿Crees que la lecto-escritura constituya un área o taller independiente de enseñanza aprendizaje?	2	0	1
7	¿Los niños tienen hábitos de lectura?	0	2	1
8	¿El nivel de logro de aprendizaje de lectura comprensiva de los niños, es bueno?	0	2	1
9	¿Usted cuenta con el plan lector?	2	1	0