UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
ESCUELA DE POSTGRADO
Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

TÍTULO

MODELO TEÓRICO BASADO EN LA RELACIÓN TEXTO-CONTEXTO PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA LITERATURA EN LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA VÍCTOR RAÚL HAYA DE LA TORRE DE JAÉN, REGIÓN CAJAMARCA, AÑO 2018.

TESIS

Presentada para optar el Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Investigación y Docencia.

Presentada por:

Br. Judith Edith Sánchez Lluen

Lambayeque – PERÚ

2018

MODELO TEÓRICO BASADO EN LA RELACIÓN TEXTO-CONTEXTO PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA LITERATURA EN LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA VÍCTOR RAÚL HAYA DE LA TORRE DE JAÉN, REGIÓN CAJAMARCA, AÑO 2018.

Br. Judith Edith Sánchez Lluen
AUTORA

Dr. Manuel Bances Acosta
ASESOR

TESIS

PRESENTADA A LA ESCUELA DE POST GRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL "PEDRO RUIZ GALLO" PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE: **MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, CON MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA.**

Aprobada por:

Dr. MARIO SABOGAL AQUINO
PRESIDENTE DEL JURADO

Dra. MIRIAN FRANCISCA VALLADOLID MONTENEGRO
SECRETARIO DEL JURADO

Dr. RAFAEL CRISTOBAL GARCIA CABALLERO
VOCAL DEL JURADO

Lambayeque 2018

DEDICATORIA

Con profundo amor y gratitud dedico el presente trabajo a mis seres amados: Marianélida, Carla y Junior, mis queridos hijos, motivo primordial para cada día ser mejor y a mi esposo, quien en forma incondicional me apoyo en esta importante labor para realizarme profesionalmente alcanzando uno de mis objetivos más importantes.

A mis estudiantes de la I.E. “Víctor Raúl Haya de la Torre” por contribuir con su entusiasmo, colaborar con el estudio y permitirme continuar con el desarrollo de este trabajo de investigación.

AGRADECIMIENTO

Expreso mi sincero agradecimiento a DIOS, a los docentes y directivos; padres de familia y estudiantes de la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de Jaén, por su apoyo y colaboración desinteresada en el desarrollo del presente estudio.

Reconocimiento especial al Rector de la Universidad Pedro Ruiz Gallo, por brindarnos la oportunidad de realizar nuestros estudios de postgrado; a cada uno de los docentes de esta Casa de Estudio, prestigiosos profesionales, que enriquecieron con sus acertados y sabios consejos, nuestra formación personal y profesional como maestros comprometidos e identificados con la organización institucional.

Agradecimiento especial para el asesor, Dr. Manuel Bances Acosta, cuya fuente de conocimiento y esfuerzo desprendido permitió la realización del presente trabajo de investigación.

ÍNDICE

	Pág.
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Índice	v
Resumen	viii
Abstract	ix
Introducción.	x

CAPÍTULO I.

ANÁLISIS HISTÓRICO Y TENDENCIAL DEL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN

1.1	Evolución histórica del proceso de enseñanza - aprendizaje en el área de comunicación.	23
1.1.1	Marco contextual del proceso de aprendizaje – enseñanza del área de comunicación en secundaria.	23
1.1.2	La literatura en el proceso de enseñanza - aprendizaje del área de comunicación.	30
1.1.3	El aprendizaje significativo en relación a las teorías constructivistas.	40
1.2	Desarrollo tendencial del aprendizaje significativo de la literatura en relación al área de comunicación.	61
1.3	Características actuales del aprendizaje significativo de la literatura en educación secundaria.	73
1.4	Metodología.	77

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.

FUNDAMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA LITERATURA Y EL MODELO TEÓRICO BASADO EN LA RELACIÓN TEXTO-CONTEXTO

2.1 Antecedentes. 86

2.2 Bases conceptuales. 89

2.2.1 Aprendizaje 89

2.2.2 Literatura 93

2.2.3 Significativo 95

2.2.4 Aprendizaje significativo 96

2.2.5 Aprendizaje significativo de la literatura 101

2.2.6 Texto 103

2.2.7 Contexto 106

2.2.8 Relación texto-contexto. 108

2.3 Bases teóricas. 114

2.3.1 La Teoría del aprendizaje significativo 114

2.3.2 Teoría sociocultural de Vygotsky 121

2.3.3 El enfoque comunicativo textual 126

2.4 El modelo teórico. 134

CAPÍTULO III.

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y PROPUESTA DEL MODELO TEÓRICO BASADO EN LA RELACIÓN TEXTO-CONTEXTO

3.1 Resultados de los niveles de aprendizaje significativo de la literatura en el área de comunicación. 141

3.1.1 Análisis e interpretación de la evaluación a los estudiantes del segundo grado de educación secundaria. 141

3.1.2 Análisis comparativo de las competencias comunicativas, según dimensiones 151

3.1.3 Análisis de los resultados globales de la variable de estudio: Aprendizaje significativo de la literatura 153

3.1.4 Estadísticos de tendencia central y dispersión 155

3.2 Propuesta: Modelo teórico basado en la relación texto-contexto para mejorar el aprendizaje significativo de la literatura en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria en la institución educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de Jaén, región Cajamarca, año 2018. 158

3.2.1 Presentación. 158

3.2.2 Fundamentación. 159

3.2.3 Objetivos. 164

3.2.4 Principios del Modelo teórico. 165

3.2.5 Esquema gráfico de la propuesta 176

3.2.6 Procesos metodológicos del modelo. 180

3.2.7 Actividades para el desarrollo de la competencia literaria 189

3.2.8 Evaluación del Modelo teórico. 192

3.2.9 Análisis de un texto literario según la propuesta 200

CONCLUSIONES. 207

RECOMENDACIONES. 209

BIBLIOGRÁFÍA. 211

ANEXOS. 231

RESUMEN

El estudio realizado, de naturaleza descriptiva propositiva, tuvo como objetivo diseñar un Modelo teórico basado en la relación texto-contexto para mejorar el aprendizaje significativo de la literatura en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria en la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de La Torre de Jaén, región Cajamarca, año 2018; analiza y explica el problema expresado en las limitaciones que presentan lo sujetos de estudio en la construcción de aprendizajes significativos representacionales, conceptuales y proposicionales de la literatura en el área de comunicación.

El objeto de estudio es el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de comunicación; y el campo de acción es el Modelo teórico basado en la relación texto-contexto para mejorar el aprendizaje significativo de la literatura de la Institución Educativa antes descrita, y la hipótesis a defender fue, si se diseña, un Modelo teórico basado en la relación texto-contexto entonces se mejora el aprendizaje significativo de la literatura en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria en la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de Jaén, región Cajamarca.

Se trabajó con una muestra de 25 estudiantes; a quienes se les aplicó un test de evaluación para evaluar el aprendizaje significativo, cuyos resultados manifiestan que la mayoría de estudiantes comprenden los niveles Inicio (4%) y En proceso (30%), demostrando objetivamente la problemática antes descrita. Sobre la base de los resultados se configura el Modelo teórico basado en la relación texto-contexto el mismo que se sustenta en las teorías de Ausubel y Vygotsky, y enfoque comunicativo textual.

Palabras clave: Modelo teórico basado en la relación texto-contexto y aprendizaje significativo de la literatura.

ABSTRACT

The purpose of the study, which was descriptive in nature, was to design a theoretical model based on the text-context relationship to improve the meaningful learning of literature in secondary school students at the Víctor Raúl Haya Educational Institution in La Torre. of Jaén, Cajamarca region, year 2018; analyzes and explains the problem expressed in the limitations presented by the subjects of study in the construction of significant representational, conceptual and propositional learning of literature in the area of communication.

The object of study is the teaching-learning process in the communication area; and the field of action is the theoretical model based on the text-context relationship to improve the significant learning of the literature of the Educational Institution described above, and the hypothesis to defend was, if designed, a theoretical model based on the text relationship -Context then improves the significant learning of literature in the second grade students of secondary education in the Educational Institution Victor Raul Haya de la Torre de Jaen, Cajamarca region.

We worked with a sample of 25 students; to whom an evaluation test was applied to evaluate the significant learning, whose results show that the majority of students understand the Beginning (4%) and In process (30%) levels, objectively demonstrating the problem described above. Based on the results, the theoretical model based on the text-context relationship is formed, based on the theories of Ausubel and Vygotsky, and textual communicative approach.

Keywords: Theoretical model based on the text-context relationship and significant learning of the literature.

INTRODUCCIÓN

Partiendo de la gran diversidad humana, cultural, intercultural y lingüística que presenta nuestro país, del reconocimiento de la riqueza que cada uno posee, de su necesidad de comunicarla y compartirla con los demás se ha planteado el objetivo de empezar por el desarrollo de las competencias comunicativas y literarias, entendiéndolas no sólo como una herramienta necesaria y fundamental para el crecimiento personal sino también como una forma de desarrollar una actitud de valoración y apertura a la diversidad, indispensable para el desarrollo social.

Es conocido que el sistema educativo peruano ha carecido de dirección y que necesita un cambio radical, pero a la vez que sea concertado y producto de un gran acuerdo nacional, el Ministerio de Educación presenta presentando numerosos ensayos de programas curriculares para revertir la problemática educativa con especial incidencia en la expresión oral, la comprensión lectora y la producción de textos escritos. En torno a ello se espera generar una conciencia nacional de corresponsabilidad, que lleve a los docentes a trabajar en comunidad y desplegar esfuerzos para colaborar en su desarrollo.

Paralela a esta realidad educativa nacional y a las posibilidades de poder reflotar la Educación, el panorama innegable del acercamiento a la lectura es desolador. El gusto por leer se va perdiendo irremediablemente, la mayoría de nuestros estudiantes percibe a la lectura como un gesto aséptico de conformismo y sumisión debido a los obstáculos psicológicos, culturales y prejuicios que se tejen alrededor del libro y de los lectores. Leer un libro gusta, pero también asusta o avergüenza, por esta razón una buena cantidad de obras literarias resultan desconocidas para la gente peruana.

Por otro lado, las numerosas evaluaciones tanto nacionales como internacionales sobre los niveles de comprensión lectora obtenida por nuestros estudiantes, nos muestran el panorama real sobre la problemática de la lectura y su comprensión en nuestro país. Estos informes confirman que los alumnos de Educación Básica Regular (EBR) no comprenden lo que leen o tienen dificultades para lograr una lectura fluida de los textos literarios y no literarios. Resultados que tienen gran repercusión en la formación del estudiante puesto que, somos conscientes que la lectura es una herramienta indispensable para ampliar los conocimientos que contribuyen a la formación del ser humano (Faya, 2015, p. 11).

La Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) realizada en el 2016 aplicada por el Ministerio de Educación para medir los logros de aprendizaje de los estudiantes de segundo grado de secundaria muestran los siguientes resultados:

En el contexto nacional, el 14,3% se encuentra en el nivel Satisfactorio; 27,5%, en el nivel En proceso; 37,7%, En inicio; y 20,5%, comprenden el nivel Previo al inicio (Evaluación Censal de Estudiantes, 2016, p. 27). Resultados que indican que la mayoría presentan dificultades para extraer información explícita que está en el interior de un párrafo y en competencia con otra información similar; deducir relaciones lógicas de causalidad, que se establecen principalmente sobre la base de ideas que se encuentran próximas entre sí; deducir el tema de un párrafo cuando en este hay información en competencia, reflexionar sobre aspectos formales del texto a partir de su conocimiento cotidiano. Otro porcentaje tiene dificultades incluso para resolver las preguntas más sencillas. Por tanto, no se tiene evidencia suficiente para describir sus aprendizajes. (Evaluación Censal de Estudiantes, 2016, p. 10)

De acuerdo con las apreciaciones de DIDE (2012), en el Perú, los docentes, en promedio, dedican las dos quintas partes de su tiempo en el aula a actividades no académicas como tomar lista, revisar cuadernos, conversar con otros, administrar la disciplina, etc. Por su parte, Treviño, Place, y Gempp, (2013), dice que, en las escuelas, donde los estudiantes perciben abuso escolar, aburrimiento o poca sensación de bienestar, los resultados son más bajos. Mantener un clima adecuado, agradable y acogedor para los estudiantes puede ayudar a mejorar el aprendizaje. Finalmente, Reeve, (2009), asevera que durante la planificación de las sesiones de aprendizaje es importante considerar que los estudiantes deben enfrentarse a tareas que sean significativas y un reto para ellos. Cuando son muy fáciles, se aburren, y cuando son muy difíciles, renuncian a hacerlas. Si la dificultad es adecuada a la habilidad del estudiante, este se comprometerá más con ella.

A pesar de esfuerzos denodados, la educación actual en su programa curricular de estudios, continúa acumulada de una gran cantidad de datos, conocimientos e informaciones que, de acuerdo al aceleramiento del cambio y de las innovaciones en el campo de la ciencia y la técnica, caen en desuso rápidamente. Centrada la educación en esos contenidos está predispuesta a reincidir en las "ideas inertes" que la mente no utiliza, verifica ni transforma.

Dentro de este contexto, reconocemos como muy importante el rol de la lectura y la literatura en la educación y la sociedad, porque ayuda a los estudiantes en el proceso de conocer el mundo y madurar en la vida; porque dota a quienes la practican de imaginación, creatividad y proyección de su ser hacia la realidad, la cual se asume con mayor entereza y se hace lo posible por transformarla; porque da expresividad y dominio de la comunicación, en bien de su desarrollo individual y colectivo.

En la actualidad la literatura se revalora como expresión máxima del lenguaje y como producto estético y cultural fundamental en una sociedad. Su finalidad es poner al estudiante en contacto directo con el texto literario, con el fin de estimular el goce estético, la curiosidad intelectual y la formación humanística. La literatura contribuye a fomentar la práctica de la lectura, a enriquecer la expresión, a desarrollar la creatividad, así como la actitud dialógica y la responsabilidad ante lo escrito. Además, se desarrolla a partir de las manifestaciones propias de cada comunidad hasta llegar a las obras de ámbito universal, estableciendo vínculos entre las manifestaciones literarias de diversos contextos. (Ministerio de Educación, 2009)

Sobre la base de lo descrito, el **problema** que aborda el estudio está referido a las limitaciones que presentan los estudiantes del segundo grado de educación secundaria en el área de comunicación, en la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de Jaén, para construir aprendizajes significativos de la literatura, los mismos **que se evidencian** en las dificultades para establecer representaciones y significados de la información explicita del texto literario; de igual modo, asimilar, comprender y elaborar conceptos; asimismo, combinar y relacionar ideas, oraciones, frases, textos que le permitan establecer proposiciones. Lo que está trayendo consigo el desarrollo de procesos de aprendizaje mecánicos, memorísticos, y reproductivos ajenos a los intereses y necesidades de los estudiantes.

El **objeto** de estudio, es el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria en el área de comunicación, en la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de Jaén, región Cajamarca.

Por tanto, el **objetivo general** es diseñar un Modelo teórico basado en la relación texto-contexto para mejorar el aprendizaje significativo de la literatura en los

estudiantes de segundo grado de educación secundaria en la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de Jaén, región Cajamarca, año 2018. Y, los **objetivos específicos** que permitieron concretizar la investigación fueron: Analizar el nivel de aprendizaje significativo de la literatura; organizar la base conceptual y teórica que sustenten el estudio, y sobre la base de lo descrito proponer un Modelo teórico basado en la relación texto-contexto para transformar el objeto de estudio.

Y el **campo de acción** es el Modelo teórico basado en la relación texto-contexto para mejorar el aprendizaje significativo de la literatura en la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de Jaén, región Cajamarca.

En esa perspectiva el planteamiento de la **hipótesis** a defender es: si se diseña, un Modelo teórico basado en la relación texto-contexto entonces se mejora el aprendizaje significativo de la literatura en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria en la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de Jaén, región Cajamarca, año 2018.

Para lograr los objetivos se desarrollaron las siguientes tareas con sus respectivos métodos:

En la fase facto - perceptible de la investigación:

- Se obtuvo información bibliográfica a través de Internet, bibliotecas, y se realizó un análisis pertinente de los documentos y textos referidos al objeto de estudio.

- En el análisis histórico y tendencial del proceso de enseñanza en el área de comunicación, se construyó el marco contextual del proceso docente educativo; se analizó el aprendizaje significativo en relación a las teorías constructivistas, y la

evolución del proceso de enseñanza - aprendizaje de la literatura en el área de comunicación.

- Se realizó el análisis del desarrollo tendencial del aprendizaje significativo de la literatura en educación secundaria.

- Se determinó las regularidades y características actuales del aprendizaje significativo de la literatura en educación secundaria en sus diferentes dimensiones.

- Además, se describió en forma lógica la metodología de la investigación que precisan datos esenciales.

Los métodos para alcanzar esta primera fase fueron los siguientes:

- El método analítico, para contrastar y procesar información coherente con el propósito del estudio; asimismo, realizar la sistematización y registro de los referentes bibliográficos y documentos consultados.

- El método histórico – lógico, permitió construir la evolución histórica y contextual del objeto de estudio y el campo de acción; asimismo, el marco tendencial del aprendizaje significativo de la literatura en educación secundaria.

- El método de análisis y síntesis, en la descripción de la realidad factoperceptible; en la concatenación de características y regularidades de la situación problemática y en la sistematización de los diferentes procesos metodológicos de la investigación.

En la fase de la sistematización teórica se establecieron las siguientes tareas:

- Se determinó los antecedentes estudio referidos investigaciones realizadas sobre el aprendizaje significativo de la literatura, haciendo un análisis relacional y comparativo de sus experiencias y conclusiones con el objeto de estudio.

- Se construyó las bases conceptuales y teóricas que sirven de base para la formulación de la propuesta y garantiza la consistencia científica del estudio, además ayudó a una mejor comprensión del problema objeto de estudio.

- Además, en esta fase incluye el modelo teórico del estudio, donde se representa las diferentes interrelaciones de las teorías que fundamentan la investigación.

Los métodos para implementar la fase de sistematización teórica fueron los siguientes:

- También se consideró el Método histórico – lógico, para determinar los antecedentes y/o referentes de estudio coherentes con las variables de la investigación.

- El juicio analítico, para la construcción de la base conceptual, implicó la descomposición del objeto de estudio y campo de acción en sus partes constitutivas; es decir, a través de este método se dividió la representación totalizadora de la investigación en sus partes.

- El método inductivo - deductivo. Se utilizó en la construcción y desarrollo de la teoría científica; permitió además organizar sistemáticamente el contenido global de la

tesis a través de un proceso lógico que parte de lo particular a lo general o viceversa; así como seleccionar críticamente las fuentes bibliográficas específicas para explicar el contenido del marco teórico desde su punto de vista o alcance general y específico.

En la fase del análisis de los resultados y propuesta teórica las tareas que se realizaron fueron**:**

- Aplicación de un test de evaluación para hacer un análisis diagnóstico del nivel de aprendizaje significativo de la literatura en el área de comunicación en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria en la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de Jaén.

- Diseño del Modelo teórico basado en la relación texto-contexto, el mismo que se configuró a través de sistema integral y holístico de los diferentes procesos cognitivo del aprendizaje significativo y las teorías que los sustentan.

Los métodos que se utilizaron en esta fase de la investigación fueron los siguientes:

- Los métodos estadísticos cuyos procesos permitieron la obtención del valor del test de evaluación a la muestra de estudio, elaboración de tablas y figuras de frecuencias, toma de decisiones, y su posible generalización a partir de la validez y contrastación de la hipótesis.

- El método hermenéutico para la comprensión e interpretación cualitativa de los resultados, y determinación de significados y conceptos coherentes con el proceso de aprendizaje significativo.

- El método sistémico - estructural funcional, para determinar los procesos lógicos y coherentes del modelo teórico; asimismo, permitió configurar las relaciones entre los elementos y su significación teórico - práctica.

- El método dialéctico, que consistió en abordar el informe de investigación de forma integral y sistémica identificando sus relaciones y contradicciones en la praxis del desarrollo del aprendizaje significativo de la literatura. Los pasos que guiaron fueron la observación, acción y reflexión para transformar el objeto de estudio.

El aporte teórico que ofrece la investigación constituye una alternativa didáctica, que contribuirá a mejorar el aprendizaje significativo de la literatura. El modelo se basa fundamentalmente en la teoría de Ausubel donde se enfatiza la interacción tríadica entre los conocimientos previos, el contexto y los conocimientos nuevos los mismos que van a garantizar la comprensión de textos literarios; es decir explica cómo la información comprendida en la obra literaria es asimilada y aprendida significativamente por el lector; considera además que el aprendizaje representacional, conceptual y proposicional son procesos mediante el cual el lector trata de encontrar significados, regularidades y combinaciones del contenido, relacionarlas con el registro mental que tiene y empoderarla en sus estructuras cognitivas. Por consiguiente, es fundamental tomar en cuenta el contexto sociocultural, la socialización de experiencias y vivencias, para acercarlos a las obras literarias de tal manera que despierten su interés, motivación y que resulten útiles según sus expectativas.

La significación práctica responde a la necesidad de implementar propuestas de solución frente al problema de la lectura y su comprensión, en ese sentido la investigación en base a los resultados de las evaluaciones nacionales y c

propósito de mejorar los aprendizajes significativos de la literatura en los estudiantes propone un Modelo teórico basado en la relación texto-contexto, el mismo que asume el principio de la reciprocidad entre la información contenida en un texto literario y contenido de la realidad circundante al estudiante.

El presente informe, es el resultado de un proceso reflexivo y crítico de los procesos de aprendizaje que se desarrollan en los estudiantes y la metodología de la investigación científica, está organizado en tres capítulos en forma coherente y lógica; de tal modo que quien acceda a su estudio pueda comprenderlo, profundizarlo y aplicarlo teniendo en cuenta su realidad.

El primer capítulo contiene los elementos sustantivos de la investigación científica que son: el análisis de la evolución histórica del proceso de enseñanza - aprendizaje en el área de comunicación; se determinan el desarrollo tendencial del aprendizaje significativo de la literatura en relación al área de comunicación; asimismo, se precisa cómo surge el problema; cómo se manifiesta y qué características tiene aprendizaje significativo de la literatura en los estudiantes sujetos de estudio; culminando este apartado con la descripción metodológica de la investigación.

El segundo capítulo se refiere al marco teórico y presenta los antecedentes de estudio; las bases conceptuales de cada una de las variables; la base teórica que representa a las teorías y enfoques que fundamente la investigación; y el modelo teórico que garantizan la consistencia científica de la propuesta.

El tercer capítulo comprende los resultados diagnósticos de la investigación, el análisis e interpretación de los mismos; se realiza una discusión a partir de la

información obtenida con otras investigaciones y planteamientos teóricos. También, contiene el Modelo teórico basado en la relación texto-contexto para mejorar el aprendizaje significativo de la literatura en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria en la institución educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de Jaén.

Seguidamente se establecen las conclusiones, que refieren hallazgos significativos de la investigación y alcanza recomendaciones que manifiestan el compromiso para su posible empoderamiento y hacer de ellas parte de la práctica pedagógica de los docentes del nivel secundaria. En la parte final aparecen la bibliografía y los anexos.

Este trabajo es un aporte al conocimiento científico y a la transformación del objeto de estudio, sin embargo, es importante su implementación.

CAPÍTULO I

ANÁLISIS HISTÓRICO Y TENDENCIAL DEL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN

ANÁLISIS HISTÓRICO Y TENDENCIAL DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN

El presente capítulo tiene por objetivo describir y analizar las regularidades que presenta el proceso de enseñanza - aprendizaje en el área de comunicación relacionada con el aprendizaje significativo de la literatura en los estudiantes del segundo grado de primaria en el área de comunicación, para tal fin toma en cuenta su evolución histórica, contextos, el desarrollo tendencial, y el diagnóstico actual de la realidad problemática.

En síntesis, presenta la evolución histórica del proceso de enseñanza - aprendizaje en el área de comunicación, que incluye el marco contextual; el proceso del aprendizaje significativo en relación a la literatura, y el aprendizaje significativo en el proceso de enseñanza en el área de comunicación; además, contiene el desarrollo tendencial del aprendizaje significativo de la literatura en relación al área de comunicación; las características actuales del aprendizaje significativo de la literatura en educación secundaria; y la metodología de la investigación.

1.1 Evolución histórica del proceso de enseñanza - aprendizaje en el área de comunicación.

1.1.1 Marco contextual del proceso de aprendizaje – enseñanza del área de comunicación en secundaria.

Desde su origen, el hombre necesita relacionarse con otros, y al hacerse más complejas su actividad laboral, producto del surgimiento de nuevos y variados instrumentos de trabajo, suscitó el interés de comunicarse con sus semejantes y dio origen al lenguaje, lo que hace que la comunicación es a la vez resultado y condición del proceso de producción. El estudio que se hace históricamente de la comunicación responde a la necesidad de explicar los fenómenos sociales, provocados por el desarrollo constante de la sociedad, en cuyo avance la educación constituye un elemento importante, ya que es el proceso por el cual las generaciones adultas trasmiten a las nuevas todo el bagaje cultural de una sociedad (conocimientos, habilidades, normas de comportamiento, técnicas, modos característicos de vida y formas de pensamiento)" (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1994). Esta por lo tanto se concibe, como un proceso de continuidad y de cohesión social o integración compartidos por todos los miembros de una sociedad. (Vásquez, 2015)

A comienzos de los años 70, según Oliva (1998) la expresión "Communicative competence" fue introducida por vez primera en la literatura en 1972, refiriéndose a la habilidad de los hablantes nativos para usar los recursos de su lengua de forma que no fueran sólo lingüísticamente correctos, sino también, socialmente apropiados. Y debido a la influencia de factores variados, se produce un cambio de tendencias en la didáctica comunicativa. Se cuestionan los

fundamentos psicolingüísticos del conductismo, por influencia de los modelos mentalistas, y ello trae como consecuencia un progresivo debilitamiento de los métodos audiolinguales y del enfoque oral. Las nuevas propuestas didácticas incluyen el concepto de comunicación, frente al concepto de estructura, y se generaliza el concepto de competencia comunicativa como objetivo de aprendizaje. (Hymes 1971; Canale 1983; Widdowson 1978; Lloberas, 1995).

Asimismo, en esta década los primeros etnógrafos de la comunicación postularon la existencia de una competencia para la comunicación o competencia comunicativa, que comprende lo que un hablante-oyente real, dotado de ciertos roles sociales y miembro de una determinada comunidad lingüística, debe saber para establecer una efectiva comunicación en situaciones culturalmente significantes, y para emitir mensajes verbales congruentes con la situación. Para estos teóricos, la competencia comunicativa es un conjunto de normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y, por lo tanto, está socioculturalmente condicionada. (Gumperz y Hymes 1964). Así pues, esa competencia comunicativa exige no sólo la habilidad para manejar una lengua sino además saber situarse en el contexto comunicativo de cada comunidad específica, en sus diversas formaciones sociales, culturales e ideológicas.

La enseñanza comunicativa de la lengua comienza en los 70 con el enfoque nocional-funcional (Wilkins 1976; Slagter 1979) y se afianza en los 80. Con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real, para conseguir eficacia en sus necesidades comunicativas más que corrección en la producción de sus mensajes. Se incorporan al proceso de enseñanza- aprendizaje textos auténticos, grabaciones y publicaciones escritas

no diseñadas especialmente para la enseñanza de la lengua. Tanto los materiales auténticos como las actividades que se realizan en el aula procuran imitar o reproducir la realidad de fuera del aula, mediante trabajos en grupos, simulaciones y representaciones.

Otro concepto clave que se introduce con el enfoque nocio-funcional es el de la utilidad del proceso comunicativo, que tiene un propósito o función concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Se usa la lengua para preguntar, dar información, explicar, protestar, convencer, comprar, expresar gustos y preferencias, tomar decisiones y, en última instancia, para negociar significados. Por consiguiente, del enfoque nociofuncional se pasa, casi naturalmente, al enfoque comunicativo.

En los años 80, Canale y Swain (1980) hacen referencia al uso de la estructura lingüística y asumen la competencia lingüística, sociolingüística, discursiva, didáctica y estratégica como dimensiones de la competencia comunicativa. Al identificar las dimensiones de la competencia comunicativa los autores apuntan hacia el aspecto verbal y pragmático, pues tienen en cuenta el conocimiento de las estructuras lingüísticas, y saber adecuar su uso a las exigencias del contexto, el saber estructurar coherentemente el discurso y el emplear estrategias efectivas para iniciar, desarrollar y finalizar la comunicación. Estos autores integran en el concepto de competencia comunicativa “los conocimientos y habilidades necesarias para lograr una comunicación eficiente” de modo que integra dos componentes que en Chomsky y en Hymes habían aparecido desligados. Por su parte Maingueneau (1984) no comparte en su totalidad el concepto propuesto por Chomsky de competencia lingüística, y

formula su concepto de competencia interdiscursiva, la cual define, desde la teoría de la enunciación, como el dominio que poseen los enunciadores de un discurso que les permite producir y entender enunciados de conformidad con una formación discursiva y reconocer los enunciados compatibles e incompatibles con ella.

De igual forma, Long 1984 y 1985, Breen 1984 y 1987, Candlin 1987 comienza a perfilar un nuevo modelo didáctico: el aprendizaje de lenguas mediante tareas. El aprendizaje mediante tareas es un modelo didáctico (Estaire 2009) centrado en la acción --- en el desarrollo de la capacidad de los alumnos para hacer cosas a través de la lengua. Un aspecto crucial en un modelo de estas características es la construcción rigurosa y equilibrada de cada una de las dimensiones de la competencia comunicativa de los alumnos (lingüística, pragmática/discursiva, sociolingüística, estratégica), para lo cual se hace necesario otorgar a cada una de las subcompetencias un peso específico en el currículo y garantizarle un plan de atención cuidada y detallada en el aula.

Este modelo didáctico asume y aplica las aportaciones provenientes de la investigación sobre los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de lenguas extranjeras, e intenta acompasar la enseñanza/aprendizaje a estos procesos. Esto le lleva, entre otras características importantes, a prestar especial atención al concepto de conocimiento explícito e implícito (Bialystok 1978), al papel que juega cada uno de ellos, así como a los mecanismos de construcción del conocimiento implícito. Dado que es éste el que subyace en nuestra habilidad de comunicarnos y que se desarrolla de forma subconsciente a través de la exposición a la lengua en comunicación, el aprendizaje por tareas considera

crucial la participación en situaciones de comunicación a través de cualquiera de las actividades de la lengua como base para la adquisición.

Siguiendo estas pautas, en el aprendizaje mediante tareas, las tareas en las que los alumnos se ven inmersos en la comunicación funcionan como unidad de organización del aprendizaje. Así, en vez de partir de un inventario de contenidos lingüísticos (funciones o estructuras gramaticales), el currículo se organiza a partir de un inventario de tareas. Se argumenta que un inventario de estas características se ajusta mejor a los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de la lengua que un inventario de contenidos lingüísticos y ofrece el contexto apropiado para el desarrollo de la competencia comunicativa en todas sus dimensiones (Nunan 1989, Long y Crookes 1992).

Por último, desde una perspectiva pedagógica, este modelo didáctico se basa en una concepción cognitiva/constructivista del aprendizaje de lenguas extranjeras, que subraya el papel de la actividad mental constructiva del alumno, inmerso en un proceso continuo de construcción, reestructuración y apropiación de conocimientos, lo que le convierte en agente activo de su propio aprendizaje. En una concepción de esta naturaleza cobran especial importancia el aprendizaje significativo, el trabajo centrado en el alumno, las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la autonomía (O'Malley y Chamot 1990; Oxford 1990, Wenden 1991, Martín 2000, Villanueva 2002, Fernández 2004).

A finales del siglo XX y los albores del siglo XXI se empieza a observar el uso del adjetivo postcomunicativo para las tendencias más actuales o más vanguardistas en la enseñanza de lenguas (Brockley 2007). Los enfoques postcomunicativos se entienden como nuevos caminos que buscan aportar

soluciones metodológicas apropiadas a las diferentes necesidades y situaciones de aprendizaje. Cada vez es más evidente que ninguna metodología es la ideal para todos los alumnos ya que, cuando las analizamos en relación con un grupo concreto de alumnos, a todas les podemos encontrar puntos fuertes y puntos débiles. Más que como la aplicación rigurosa de un método, desde una perspectiva postcomunicativa, el aprendizaje de una lengua se entiende como un proceso de adaptación a diversos contextos, ámbitos y motivaciones, así como de adopción de las prácticas didácticas más adecuadas.

En la LOGSE de **España** (1992), los objetivos de la educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria estaban expresados en términos de capacidades expresivas y comprensivas que el alumnado ha de intentar adquirir como consecuencia de los aprendizajes realizados con el apoyo didáctico de los docentes. Este enfoque de la enseñanza de la lengua y de la literatura subraya como objetivo esencial de la educación lingüística y literaria la mejora de la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas, es decir de su capacidad para comprender y producir enunciados adecuados e intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos. (Lomas, 2009)

El currículo lingüístico de la LOCE (2001), tan conservador en tantos aspectos, no cambió sin embargo de una manera significativa el enunciado de los objetivos del currículo de la LOGSE, quizá porque es difícil justificar una concepción de los objetivos de la educación lingüística que no ponga el acento en los fines comunicativos de la enseñanza de la lengua.

En el Perú es a partir del 2009 con el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular aprobada por Resolución Ministerial N° 0440-2008-ED, teniendo como marco orientador e Enfoque Educativo y Pedagógico, así como el Proyecto Educativo Nacional al 2021, se produce la articulación de los tres niveles y se implementa el desarrollo de competencias a través de un conjunto de capacidades, conocimiento y actitudes que garanticen la formación integral del estudiante. En este diseño, se plantea trabajar sólo con fines pedagógicos, los conocimientos organizados en discurso oral, técnicas de lectura y teoría del texto, gramática y ortografía, lenguaje audiovisual y literatura.

En este contexto, se propone el programa curricular del área de comunicación para el nivel secundario estructurado en tres competencias: expresión y comprensión oral, comprensión de textos, y producción de textos, las misma que se trabajan de manera gradual y progresiva por ciclos y grados (VI – 1° y 2°; VII – 3°, 4° y 5°). En relación al objeto de estudio, en ninguna competencia se menciona el análisis y comprensión de textos literarios, solo en la capacidad de comprensión, producción de textos y en el listado de conocimientos se alude la literatura.

Por su parte, en las rutas de aprendizaje el Área Curricular Comunicación también estructurada por ciclos análogos al DCN (2009), se implementa el desarrollo de cinco competencias: comprende textos orales, se expresa oralmente, comprende textos escritos, produce textos escritos e incluye la competencia interactúa con expresiones literarias esta última que tiene mayor relación con el propósito de la investigación. Esta nueva propuesta curricular

además de las capacidades incluye indicadores de desempeño y el mapa de progreso para alcanzar los logros de aprendizaje por ciclo y grados.

En este programa curricular hablar sobre la interacción con expresiones literarias significa el desarrollo de la competencia literaria en los estudiantes como una dimensión importante en todo proceso de formación integral. Adquirirla y desarrollarla para el Ministerio de Educación (2015, p. 135) requiere la selección, combinación y puesta en acción de tres capacidades, todas ellas referidas a procesos que ocurren simultáneamente en la mente de nuestros alumnos como son: interpreta textos literarios en relación con diversos contextos, crea textos literarios según sus necesidades expresivas, y se vincula con tradiciones literarias mediante el diálogo intercultural.

Asimismo, Ministerio de Educación (2015, p. 24 y 52) considera que la enseñanza de la literatura en el nivel secundario es un bien cultural y una apuesta decidida a favor de la calidad y la equidad de los aprendizajes en la vida de niños y adolescentes. Invita a los docentes reflexionar acerca de la experiencia de los estudiantes con la obra literaria, reorientar los propósitos didácticos y las actividades en torno a la literatura con el fin de hacer significativa la lectura de textos literarios, que les permitan ampliar su manera de entender su contexto, comprenderse y descubrirse a sí mismos.

1.1.2 La literatura en el proceso de enseñanza - aprendizaje del área de comunicación.

Desde mediados del siglo XX, la literatura ha sido objeto de investigaciones de todo tipo, ya sean históricas, teóricas, psicológicas o sociales, etc.; pero solo

desde los años ochenta se establecieron estudios acerca de su presencia en la escuela, aspecto que inició un amplio camino lleno de nuevas perspectivas, metodologías y visiones. (Gaitán y Mosquera, 2015, p. 137)

Cervera (1984), propone que la literatura es “aquella en donde se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad formativa, critica, artística o lúdica que interesen al estudiante” (p. 15). En este sentido, se pone el relieve en la comprensión y producción de textos literarios que se adecúen a las diversas etapas del proceso educativo y en otorgarles a los estudiantes el papel protagonista en el proceso de recepción literaria. De ahí que permita a los estudiantes el placer del texto y adquirir conocimientos del mundo que lo rodea de forma didáctica y pedagógica.

En tal sentido, la enseñanza de la literatura es importante porque es la mejor vía para despertar en los estudiantes el gusto por la lectura, promover la creatividad, desarrollar la función imaginativa del lenguaje, facilitar la interacción comunicativa con el contexto social y cultural, adquirir actitudes y valores, conocer el mundo y ejercer una toma de conciencia crítica y estética. De ahí la necesidad de que la escuela promueva el desarrollo de la competencia literaria en sus estudiantes y genere en ellos experiencias artísticas que les permitan imaginar nuevos escenarios y escribir creativamente con énfasis en los sueños y las emociones. (Gaitán y Mosquera, 2015, p. 138)

Asimismo, como sostiene Cárdenas (2004): La enseñanza de la literatura no consiste solo en dictar clase; es una labor múltiple de orientación y de ampliación de los horizontes de la lectura y de la escritura, de cultivo de la sensibilidad y la imaginación, de desarrollo de la interpretación y de la argumentación, de

orientación del ejercicio de la libertad, del distanciamiento necesario de lo utilitario de la realidad, del juego con las posibilidades del mundo, de desarrollo de las dimensiones humanas y de rescate de la dignidad de la persona (p. 43).

Desde esta perspectiva, resulta fundamental resignificar el lugar de la literatura en las prácticas de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula; es preciso partir de la visión de que la literatura no es un instrumento puesto al servicio de la gramática, de una mirada fragmentaria, de esas prácticas evaluativas que se cuecen en el panóptico de muchos maestros, de actividades que crean aislamientos entre las partes y el todo de las obras literarias y exilian las posibilidades semánticas, semióticas y hermenéuticas de los textos; es necesario alentar una concepción que permita, entre otras cosas, que el abordaje de la literatura en el aula se traduzca en un lugar de posibilidad para formar seres de acción política, de encuentros con el propio ser, de encuentros intersubjetivos y de las interacciones que se establecen con el conocimiento cuando se descubre el valor epistemológico de las letras que se fijan en el lienzo del lenguaje literario. No es, entonces, ni fácil ni simplista el rol del maestro de literatura puesto que requiere “buena orientación” para discernir sobre aquello que lee e invita a leer (Henríquez, 2000, p.15), para provocar y proponer hipótesis de lectura (Jurado, 2001, p. 94), para invitar a amar la literatura desde el testimonio personal (Machado, 2002, p. 33).

El informe aborda algunas líneas de sentido que posibilitan comprender el proceso docente educativo de la literatura, los mismo que buscan analizar las concepciones que emergen desde la formación en literatura en los currículos de formación de los docentes del área de comunicación.

Estas concepciones y propósitos de las prácticas de enseñanza, transmisión, promoción de la literatura se enmarcan en cuatro aspectos o sentidos, a saber (Mejía, 2017): Un sentido instrumental de la literatura, uno mercantilista, uno desde la perspectiva de la promoción de lectura y, finalmente, el que se aborda desde la lectura literaria; bajo los cuales la literatura es desarrollada fuertemente.

El primero parte de la instrumentalización de la literatura al servicio de los algunos fines educativos, es decir, en la educación básica se trabaja a través de las competencias literarias situadas desde intereses pedagógicos y didácticos (Borja y Galeano, 2010, p.167). En este primer sentido, la literatura es instrumentalizada cuando se piensa en ella para llegar a cumplir propósitos educativos educativos, en términos de la adquisición de saberes en diferentes áreas de conocimiento, como el área de comunicación. Además, en base a esta perspectiva, se considera a la literatura como medio para evidenciar, sustentar la comprensión de un conocimiento determinado, incluso, si se quiere, pasando de largo sobre la reflexión de la obra literaria, en este sentido, la obra literaria como un pretexto utilitarista con fines prescriptivos en el campo de la educación.

Sobre la afirmación previa, Caro (2012) expone, “Pensar el texto de literatura para… En este sentido la lectura de la obra literaria que demanda la escuela para alguna tarea, actividad o proceso escolar que posibilitará extraer algún tipo de información, ejemplificación cuya finalidad es netamente pragmática en tanto el uso del texto para obtener algún cambio (p.153).

Con respecto al segundo sentido, las editoriales son productoras de lo que se va proponiendo como tema de lectura y, a su vez, de lo que las mismas legitiman como lo adecuado o mejor para mediar en la educación literaria. Así, se presenta, de alguna manera, un enriquecimiento y diferentes transformaciones en las temáticas, que sería posible asociar con los intereses comerciales como la base de existencia del mercado editorial. En este sentido, hablaríamos de la producción, no solo de temas y lecturas sino de un nuevo consumidor, los estudiantes. (Mejía, 2017)

De este modo, pareciese que, en la evolución de la literatura, pudiera observarse cierta parte de fundamentación en una actividad mercantilista, que cumpliría un papel relevante frente a los diferentes procesos de formación en los cuales se puede ver circunscrita: las obras literarias por encargo, el público y diferentes estudios de las editoriales que apuntan a un “boom” en la circulación de obras para los diferentes niveles de la educación básica. (Mejía, 2017)

El tercer sentido, es la consideración de la promoción de lectura, como la forma legítima en la cual los estudiantes acceden al placer de leer y, de paso, al consumo editorial de obras literarias para estudiantes.

Citando a Álvarez (2008) citado por Mejía, 2017 considera que la promoción de obras literarias es: “Una estrategia de colaboración que se hace con las personas para que puedan llegar a y permanecer en la lectura y la escritura, porque las consideran y valoran como dimensiones simbólicas altamente significativas y constructivas de su propia condición humana. Toda esta mirada confluye en la idea de la promoción de la lectura como una práctica de pos alfabetización, es decir, como una propuesta sistemática de intervención en el

ámbito de las relaciones de las personas con la lectura para procurar que aprecien, valoren y permanezcan en la lectura como una dimensión liberadora del Lenguaje (Banco de la República, s.f., p. 6)

A partir de lo anterior, se refleja un panorama general sobre una concepción de la promoción de lectura de obras literarias, sin embargo, aunque el estudio se limita a las bibliotecas públicas como espacios de acción, la promoción de lectura se ha vinculado a espacios formales de educación como escuelas, centros de lectura, fundaciones, bibliotecas escolares entre otros. Además, el Minedu en nuestro país ha implementado diversas estrategias para el fomento y promoción de la lectura por medio de la lectura de obras literarias, como: El plan lector donde el estudiante es protagonista de decidir por el texto literario que desea leer.

Por último, un cuarto sentido, defiende la realización de la lectura literaria con los estudiantes. A partir de dicha lectura se focaliza el acto de reflexión sobre el modo de entender el mundo desde la literatura, además de pensar sobre nuestra relación con la realidad, potenciando una vertiente de lectura muy fuerte en los últimos tiempos como lo es la lectura literaria, consolidándose así, como una de las líneas sensibles y posibles para abordar la obra con una perspectiva, estética, sociocultural y política por parte del lector. (Mejía, 2017)

La lectura literaria, es entendida también como el elemento esencial del proceso creativo en la comprensión formal y en la interrogación de los textos. Al respecto Cerrillo, gran exponente en la formación de lectores literarios, afirma que: La lectura literaria posibilita la construcción de un mundo imaginario propio, dando respuesta así a la necesidad de imaginar de las personas, que es una necesidad básica desde las primeras edades (2007). Además, es importante tener en cuenta

que los planteamientos de Cerrillo constituyen tensiones en relación con los diferentes paradigmas en estudios literarios tradicionales y se encuentran encaminados en el proceso lector desde la promoción de lectura y espacios de formación donde la literatura cumple un papel estético y sociocultural.

El sistema educativo mexicano en el proceso de formación de los estudiantes la enseñanza de la lectura de obras literarias en el nivel secundaria aparece de manera intermitente, sin sentido y diluida, conforme se avanza en los grados, de tal manera que en el último año prácticamente ha desaparecido (Munguía, 2015).

Según la autora, en el primer año la secuencia de los temas dedicados a la literatura aparece desligados entre sí, sin ningún nexo que los una y que les dé sentido, pues, por ejemplo, en el libro I, de la presentación de mitos y leyendas, se pasa a la ciencia ficción; de pronto, se le habla al alumno de movimientos de vanguardia, luego se desliza como una exhalación por la lírica tradicional, para acabar con el teatro (Cueva, 2012).

En el segundo año, el estudiante su aprendizaje tiene que ver con cuentos hispanoamericanos de los siglos xix y xx para constatar el uso dialectal del español; revisa algunos elementos que componen los relatos, como el ambiente social y los personajes; elabora esquemas donde se plasme el conflicto y el desenlace de los cuentos que leyó; el manual le pide que elabore una antología de cuentos; tendrá que “hacer el seguimiento de una temática en textos literarios”; deberá también reseñar una novela y cerrará su año escribiendo guiones de teatro. Para ello, se le proporcionaron fragmentos de textos y en algunos casos los cuentos que debe leer (Murillo, 2011a).

En el tercer año, con el libro de español III, el estudiante realizará el seguimiento de “algún subgénero, temática o movimiento literario”; revisar los prólogos de las antologías de cuentos; comprender el español medieval o renacentista a través de la lectura de fragmentos de obras como el Cantar de Mío Cid o El conde Lucanor. Antes de arribar al final de este estrambótico paseo, habría de leer “en atril” una obra de teatro del Siglo de Oro, para cerrar con la lectura de fragmentitos de autobiografías que lo deberán llevar a escribir la propia (Murillo 2011b).

Para Munguía, (2015, p. 71 - 72) el proceso de enseñanza aprendizaje de la literatura estaba cargados de programas con contenidos sin sentido de la lectura de obras literarias para el estudiante generando en ellos rechazo, descontento que no favorecía su comprensión y cultivo de su sensibilidad artística.

En Lituania, la mayor parte de los estudiosos de didáctica de la literatura defienden que la enseñanza de la literatura debe ocuparse principalmente del conocimiento de la literatura, como una respuesta a la tradicional enseñanza de la literatura, cuyas cases consistían básicamente en explicaciones magistrales del profesor con datos históricos, descripciones de movimientos literarios y generaciones de autores, biografías e interpretaciones concretas de los textos, incluyendo en ocasiones la realización de algún ejercicio de comentario de texto por parte de los alumnos; es decir, de una tradición basada principalmente en el conocimiento sobre la literatura. (Plaza, 2015, p. 29)

La enseñanza enfocada en el conocimiento de la literatura, permite a los docentes hacer hincapié en la necesidad de ofrecer a los alumnos oportunidades

de realizar sus propias lecturas e interpretaciones, motivándolos para que se conviertan en lectores autónomos y disfruten de ello. (Plaza, 2015, p. 29)

Sin embargo, para la autora es necesario que la enseñanza de la literatura debe contemplar dos tipos de conocimiento. Es decir, el conocimiento de la literatura y el conocimiento sobre la literatura en las prácticas pedagógicas, porque resulta muy necesario para el desarrollo de sus competencias lectoras.

Los procesos de la enseñanza de la literatura en Lituania, se resume en la propuesta de Carter y Long (1991) (citado en Leibrandt, 2007, p. 42 - 43) quienes establecen dos procedimientos para comprender la enseñanza de la literatura: El conocimiento sobre la literatura y el conocimiento de la literatura (citado en Leibrandt, 2007; y en Altamirano, 2013, p. 231 - 232). Federico Altamirano Flores explica la distinción de estos procedimientos de la siguiente manera:

Carter y Long explican que la enseñanza del conocimiento sobre la literatura se refiere a la acumulación de la información sobre los contextos literarios, fechas, autores y obras, términos literarios, datos cognitivos, referenciales y analíticos de un texto literario. […] En cambio, la enseñanza del conocimiento de la literatura, según Carter y Long (1991) (ibid.), consiste en la lectura directa y placentera del texto. Este procedimiento exige, por un lado, la relación directa del estudiante con el texto y, por el otro, que el profesor tenga como objetivo principal despertar el placer por la lectura de textos literarios. (Altamirano, 2013, p. 231)

En nuestro país el proceso docente educativo de la literatura en el área de comunicación establecido en las rutas de aprendizaje (Ministerio de educación 2015, p. 57) parte de un análisis crítico que señala la enseñanza de la literatura

como un proceso centrado en pedir a los estudiantes actividades vinculadas con la memorización de las características del texto literario y de su contexto. Es decir, se ha enfatizado en el reconocimiento de características de los personajes, la identificación del tipo de narrador, aprender las interpretaciones "válidas", recordar características de corrientes literarias, buscar significados de palabras "desconocidas" y categorías gramaticales, acercarnos a la vida de los autores más que a la obra literaria misma, y hasta usarla también como un objeto donde hallar "lecciones morales o sociales".

Además, la compresión del texto literario estaba comprendido en el nivel literal, historiográfico y básico como si tuviese un solo sentido, intentando que nuestros estudiantes memoricen cosas que no entienden (Ministerio de educación 2015, p. 57). Sobre esta afirmación, Alonso (1992) nos dice que efectivamente la obra literaria es un producto histórico, pero enseñar de manera historiográfica ha tendido a dar por resultado que "el alumno sepa datos, conceptos y explicaciones sobre las obras literarias pero que no sepa hacer casi nada por su cuenta con la literatura.

Frente a esta forma de enseñar la literatura, en esta propuesta curricular el Ministerio de Educación (2015, p. 57) se plantea hacer de la literatura una experiencia vital y transformadora, donde el estudiante disfrute de las obras literarias, entablando vínculos sociales, culturales y afectivos; comprender los textos literarios como una creación cultural estética que utiliza la imaginación para elaborar "mundos" fantásticos, mágicos y extraordinarios que coexisten, a su vez, como mundos paralelos a la realidad cotidiana que vivimos; plasmar en el lenguaje literario aspectos que canalicen la mezcla de emociones, sensaciones, ideas,

pensamientos del ser humano para provocar en nosotros vivencias y emociones infinitas.

De igual forma, promover en los sujetos de estudio la interacción con la literatura para estimular la imaginación, interactuar con otros conocimientos y culturas; conocer otras maneras de ver el mundo y sus posibilidades. Además, establecer vínculos sociales y afectivos, una relación positiva que en muchos casos funcionará como soporte para dar sentido al proyecto de vida de los estudiantes, permitiéndoles mirar el mundo e ir reconstruyéndonos en esa interacción.

1.1.3 El aprendizaje significativo en relación a las teorías constructivistas.

De acuerdo con la tendencia norteamericana, el desarrollo de la teoría de aprendizaje de Ausubel desde los años sesenta, van a contribuir en la elaboración teórica y estudios acerca de cómo se aprende. Según Díaz y Hernández (2002), describe lo que para Ausubel implica el aprendizaje significativo y lo clasifica en dos posturas:

Ausubel, como otros teóricos cognitivos, postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que las y los aprendices poseen en su estructura cognitiva. El aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, las y los sujetos, transforman y estructuran esta información y además interactúan con los materiales de estudio y se interrelaciona con los esquemas de conocimientos previos y las características personales de las y los aprendices. (Fonseca, Espeleta y Jiménez, 2009, p. 5)

También concibe a las y los estudiantes como procesadores activos de la información y percibe el aprendizaje como sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas. Aunque esa concepción señala la importancia que tiene el aprendizaje por descubrimiento dado que las y los estudiantes reiteradamente descubren nuevos hechos, forman conceptos, infieren relaciones, generan productos originales, etcétera, considera que no es factible que todo el aprendizaje significativo que ocurre en el aula deba ser por descubrimiento. (Fonseca, Espeleta y Jiménez, 2009, p. 5)

Aprender significativamente consiste en que el sujeto de aprendizaje atribuya significado a aquello que va conociendo en relación con los esquemas que ya posee. Con este aprendizaje se precisan tres puntos de apoyo que cita Uría (1998):

En primer lugar, las y los estudiantes deben poseer unas ideas previas que puede utilizar como base de los nuevos conocimientos. Lo que tradicionalmente se viene considerando un axioma didáctico: partir de lo conocido a lo desconocido.

Estos nuevos conocimientos adquirirán una significación más plena cuando se integran en los que sean pertinentes de los anteriormente adquiridos constituyendo con ellos un entramado, un todo organizado. Para ello el conocimiento debe ser potencialmente significativo desde el punto de vista lógico (estructura de la materia) y psicológico (estructura mental de las y los estudiantes).

Para conseguir todo esto con eficacia es necesario que las y los estudiantes estén motivados no sólo para cumplir con su trabajo, sino sobre todo para comprender y profundizar en los nuevos conceptos (p. 179).

El aprendizaje significativo en nuestro sistema educativo se viene trabajando desde finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, como una respuesta al aprendizaje pasivo, instructivo, memorístico, mecánico y repetitivo que promovían los modelos educativos conductistas. Estas nuevas formas de concebir el aprendizaje se construyeron eclécticamente a partir del enfoque constructivista promoviendo en el alumno la participación activa, la autonomía y la construcción responsable de sus propios aprendizajes. En base a esta perspectiva seguidamente se analiza y contrasta el enfoque del aprendizaje significativo en relación a las demás teorías constructivistas, no incluye los aportes de Vygotsky porque se analiza en el capítulo posterior.

El aprendizaje significativo en una óptica piagetiana

La teoría de Piaget (1971, 1973, 1977) plantea tres conceptos fuerza que son asimilación, acomodación, adaptación y equilibración. La asimilación designa el hecho de que es del sujeto la iniciativa en la interacción con el medio. Él construye esquemas mentales de asimilación para abordar la realidad. Todo esquema de asimilación se construye y todo acercamiento a la realidad supone un esquema de asimilación. Cuando el organismo (la mente) asimila, incorpora la realidad a sus esquemas de acción imponiéndose al medio. (Moreira, Caballero y Rodríguez, 1997, p. 4).

Cuando los esquemas de asimilación no consiguen asimilar determinada situación, el organismo (mente) desiste o se modifica. En el caso de la modificación, se produce la acomodación, o sea, una reestructuración de la estructura cognitiva (esquemas de asimilación existentes) que da como resultado nuevos esquemas de asimilación. A través de la acomodación es como se da el desarrollo cognitivo. Si el medio no presenta problemas, dificultades, la actividad de la mente es sólo de asimilación; sin embargo, frente a ellos se reestructura (acomoda) y se desarrolla. (Moreira, et al. 1997, p. 4).

No hay acomodación sin asimilación, pues la acomodación es una reestructuración de la asimilación. El equilibrio entre asimilación y acomodación es la adaptación. Experiencias acomodadas dan origen a nuevos esquemas de asimilación, alcanzándose un nuevo estado de equilibrio. La mente, que es una estructura (cognitiva), tiende a funcionar en equilibrio, aumentando, permanentemente, su grado de organización interna y de adaptación al medio. Cuando este equilibrio se rompe por experiencias no asimilables, el organismo (mente) se reestructura (acomoda), con el fin de construir nuevos esquemas de asimilación y alcanzar nuevo equilibrio. Este proceso equilibrador que Piaget llama equilibración mayorante es el responsable del desarrollo cognitivo del sujeto. A través de la equilibración mayorante, el conocimiento humano es totalmente construido en interacción con el medio físico y sociocultural. (Moreira, et al. 1997, p. 4)

Piaget no enfatiza el concepto de aprendizaje. Su teoría es de desarrollo cognitivo, no de aprendizaje. Él prefiere hablar de aumento de conocimiento. En

esta perspectiva, sólo hay aprendizaje (aumento de conocimiento) cuando el esquema de asimilación sufre acomodación.

Para Moreira, et al. (1997) el aprendizaje significativo desde un enfoque piagetiano establece una analogía entre esquema de asimilación y subsumidor (ambos son constructos teóricos): en el aprendizaje significativo subordinado derivativo, el subsumidor prácticamente no se modifica, la nueva información es corroboradora o directamente derivable de esa estructura de conocimiento que Ausubel llama subsumidor. Correspondería a la asimilación piagetiana. (Moreira, et al. 1997, p. 5)

En el aprendizaje significativo superordenado, un nuevo subsumidor se construye y pasa a subordinar aquellos conceptos o proposiciones que permitieran tal construcción. Sería un proceso análogo a la acomodación en la que un nuevo esquema de asimilación se ha construido. Sobre lo anterior, Ausubel dice que el aprendizaje superordenado es un proceso relativamente poco frecuente, en cuanto que la acomodación no tanto. Por otro lado, en el aprendizaje significativo subordinado correlativo, el subsumidor es bastante modificado, enriquecido en términos de significado. Esta modificación, o enriquecimiento, correspondería a una acomodación no tan acentuada como la del aprendizaje superordenado. (Moreira, et al. 1997, p. 5)

En el aprendizaje combinatorio, el significado viene de la interacción de la nueva información con la estructura cognitiva como un todo. Es un proceso semejante al del aprendizaje subordinado con la diferencia de que la nueva información, en vez de anclarse a un subsumidor particular, lo hace en un

conocimiento “relevante de un modo general”. Pero en la óptica piagetiana sería también una acomodación. (Moreira, et al. 1997, p. 5)

Cuando el material de aprendizaje no es potencialmente significativo (no relacionable de manera sustantiva y no-arbitraria a la estructura cognitiva), no es posible el aprendizaje significativo. De manera análoga, cuando el desequilibrio cognitivo generado por la experiencia no asimilable es muy grande, no ocurre la acomodación. Tanto en un caso como en el otro, la mente queda como estaba; desde el punto de vista ausubeliano, no se modificaron los subsumidores existentes y desde el punto de vista piagetiano, no se construyeron nuevos esquemas de asimilación. (Moreira, et al. 1997, p. 5)

Es posible, por lo tanto, interpretar la asimilación, la acomodación y la equilibración piagetianas en términos de aprendizaje significativo. Asimilar y acomodar se pueden interpretar en el sentido de dar significados por subordinación o por superodenación. Naturalmente, esto no quiere decir que los esquemas de Piaget y los subsumidores de Ausubel sean lo mismo. Se trata solamente de una analogía que permite dar significado al concepto de aprendizaje significativo en un enfoque piagetiano. (Moreira, et al. 1997, p. 5)

En conclusión, para Moreira, et al. (1997, p. 15) desde una reflexión piagetiana, enseñar sería provocar desequilibrio cognitivo en el aprendiz para que él/ella, procurando el reequilibrio (equilibración mayorante), se reestructure cognitivamente y aprenda (significativamente). El mecanismo para aprender de una persona es su capacidad de reestructurarse mentalmente buscando nuevo equilibrio (nuevos esquemas de asimilación para adaptarse a la nueva situación). La enseñanza debe activar este mecanismo. No obstante, esta activación debe

ser compatible con el nivel (periodo) de desarrollo cognitivo del alumno y el desequilibrio cognitivo provocado no debe ser tan grande que lleve al estudiante a abandonar la tarea de aprendizaje en vez de acomodar.

El aprendizaje significativo en una perspectiva kelliana

Para Kelly (1963), el progreso del ser humano a lo largo de los siglos no ocurre en función de necesidades básicas, sino de su permanente tentativa de controlar el flujo de eventos en el cual está inmerso. En esta tentativa, la persona ve el mundo a través de moldes, o plantillas, transparentes que construye y entonces intenta ajustar a los mismos las realidades del mundo. El ajuste no siempre es bueno, pero sin estos moldes, patrones, plantillas -- que Kelly denomina constructos personales -- la persona no consigue dar sentido al universo en el que vive (op. cit. p. 9).

En general, la persona procura mejorar su construcción aumentando su repertorio de constructos y/o alterándolos para perfeccionar el ajuste y/o subordinándolos a constructos superordenados o sistemas de construcción (ibíd.).

El sistema de construcción de una persona es un agrupamiento jerárquico de constructos. Hay constructos superordenados y constructos subordinados. En principio, el sistema de construcción de una persona está abierto a cambios. En este posible cambio en el sistema de construcción está el concepto kellyano de aprendizaje.

Sin los constructos personales, el mundo parecería una homogeneidad indiferenciada a la que el ser humano no conseguiría dar sentido. Naturalmente, todas las interpretaciones humanas sobre el universo están sujetas a revisión o

sustitución. Siempre existen construcciones alternativas. Pero este alternativismo constructivo no significa indiferencia constructiva, no quiere decir que es indiferente el sistema de construcción que la persona escoge para interpretar el universo. Algunas construcciones alternativas son mejores que otras y algunas son definitivamente pobres.

Aunque personales, hay constructos o sistemas de construcción que pueden ser comunicados y compartidos, incluso a gran escala. Algunos sistemas de construcción compartidos a gran escala, o sistemas públicos, se elaboran para que determinados dominios, o campos, se ajusten a ellos. Por ejemplo, los constructos de la pedagogía para fenómenos del proceso docente educativo y los de la Psicología para fenómenos psicológicos (op. cit. p. 10).

A pesar de que esta delimitación de dominios pueda ser, a veces, artificial, en la medida en que el mismo constructo se aplique a distintos campos, es importante reconocer que existen límites hasta donde es conveniente aplicar ciertos constructos o sistemas de construcción. Los constructos o los sistemas de construcción de una persona no sólo tienen límites de conveniencia sino también focos de conveniencia; o sea, existen regiones dentro de un dominio de eventos en las que funcionan mejor. Generalmente son las regiones que el constructor tenía en mente cuando edificó el constructo (op. cit. p. 11).

En esta óptica de los constructos personales, Kelly elabora una teoría formal con un postulado y corolarios. El postulado dice que la conducta de una persona en el presente está determinada por la manera en que anticipa eventos. La anticipación de eventos implica constructos personales, pues la persona anticipa eventos construyendo réplicas de los mismos (corolario de la construcción). Las

personas difieren unas de otras en sus construcciones, es decir, el sistema de construcción de una persona es único (corolario de la individualidad). El sistema de construcción de una persona cambia a medida que construye réplicas de eventos y las confronta con las realidades del universo, esto es, la persona reconstruye sus constructos para mejorar sus anticipaciones (corolario de la experiencia).

Éstos son algunos de los corolarios de Kelly. Otros dos que son importantes para intentar interpretar el aprendizaje significativo a la luz de la teoría de Kelly son el corolario de la organización y el corolario de la fragmentación. El primero dice que el sistema de construcción de una persona está organizado jerárquicamente, o sea, hay constructos subordinados y constructos superordenados. El segundo afirma que las personas pueden ensayar nuevos constructos sin descartar necesariamente constructos anteriores, incluso cuando son incompatibles; es decir, nuevos constructos no son necesariamente derivaciones o caso especiales de constructos ya existentes.

A estas alturas, seguramente el lector ya ha percibido que hay una cierta analogía entre los constructos personales de Kelly y los subsumidores de Ausubel. La estructura cognitiva para Ausubel es una organización jerárquica de subsumidores mientras que el sistema de construcción de Kelly es una estructura jerárquica de constructos. Ninguna de las dos es estática, ambas están abiertas a cambio, a reconstrucción y éstos implican aprendizaje. Así como hay conceptos subsumidores subordinados y superordenados, hay, también, constructos subordinados y superordenados.

Análogamente al corolario de la fragmentación, nuevos subsumidores no son necesariamente derivaciones o casos especiales de subsumidores ya existentes. El aprendiz puede construir nuevos subsumidores sin, obligatoriamente, descartar (obliterar en su totalidad) nuevos subsumidores, incluso cuando son incompatibles. Así como el sistema de construcción de una persona puede acoger constructos irreconciliables, la estructura cognitiva puede admitir subsumidores incompatibles o en un mismo subsumidor pueden coexistir significados contradictorios. (Obviamente, en todos los casos, la persona podrá aprender a discriminar entre tales construcciones incompatibles).

Moreira, et al. (1997) al interpreta el aprendizaje significativo desde la perspectiva kellyana del aprendizaje y manifiesta que guarda relación y sentido a partir de la analogía hecha entre constructos y subsumidores y sistema de construcción y estructura cognitiva. Asimismo, sugiere que es preciso tener en consideración que la teoría de Kelly es una teoría de la personalidad, no una teoría de aprendizaje. Como ya se ha dicho, el concepto kellyano de aprendizaje está en el posible cambio en los constructos o en el sistema de construcción.

El aprendizaje significativo estaría íntimamente vinculado a la edificación de constructos. En la medida en que los constructos personales del sujeto, o su sistema de construcción, fuesen exitosos, en el sentido de anticipar eventos a través de sus réplicas, estaríamos delante del aprendizaje significativo subordinado derivativo. es decir, si los eventos ocurriesen de modo que sólo corroborasen determinado constructo personal, si el ajuste fuese bueno, podríamos hablar de subordinación derivativa. Si fuese necesario mejorar el ajuste a través de una extensión, elaboración, modificación de un cierto constructo,

estaríamos frente a un aprendizaje significativo subordinado correlativo. Análogamente, si fuese necesario reformular el sistema de construcción, reorganizando los constructos, alterando la jerarquía de constructos, sería el caso de un aprendizaje superordenado. Finalmente, si la construcción de la réplica de un evento implicase el sistema de construcción como un todo, esto correspondería a un aprendizaje significativo combinatorio.

En ausencia de subsumidores apropiados, el aprendizaje no puede ser significativo, el aprendiz no puede dar significados a las nuevas informaciones. En lenguaje kellyano, la imposibilidad de aprendizaje significativo correspondería a la incapacidad de dar sentido a eventos u objetos por falta de constructos personales adecuados.

Por lo tanto, a partir de una correspondencia entre constructos personales y subsumidores, y entre sistema de construcción y estructura cognitiva, tendría sentido hablar de aprendizaje significativo en un contexto kellyano. Naturalmente, esto no debe sugerir que constructos y subsumidores sean la misma cosa.

En conclusión, Moreira, et al. (1997, p. 15) desde la óptica kellyana, la enseñanza tendría como objetivos cambios en los constructos o en el sistema de construcción del aprendiz. Pero es preciso considerar que los constructos son personales y que el sistema de construcción puede albergar constructos incompatibles (por ejemplo, concepciones alternativas y concepciones científicas).

Es necesario tener en cuenta también que lo que se enseña es igualmente un sistema de construcción. Las teorías, los principios, los conceptos son

construcciones humanas y, por lo tanto, sujetas a cambios, reconstrucción, reorganización. En una situación de enseñanza, son tres los constructos implicados: los constructos personales de la persona que aprende, los constructos de la materia de enseñanza (que son construcciones humanas) y los constructos del profesor. Ninguno de ellos es definitivo. No tiene sentido enseñar cualquier materia como si fuese conocimiento definitivo. Pero es preciso tener cuidado, está claro, para no caer en el relativismo, pues siempre hay construcciones mejores que otras y algunas son decididamente pobres.

Aprendizaje significativo en la perspectiva de Johnson-Laird

De acuerdo con Moreira, et al. (1997) en los años noventa, las cuestiones de aprendizaje han sido examinadas a la luz de la moderna psicología cognitiva, de modo especial en términos de representaciones mentales. Representaciones mentales, o representaciones internas, son maneras de "re-presentar" internamente el mundo externo. Las personas no captan el mundo exterior directamente, construyen representaciones mentales (procesos internos) del mismo.

Se puede distinguir entre representaciones mentales analógicas y proposicionales. Las imágenes visuales ejemplifican típicamente las representaciones analógicas, pero existen otras como las auditivas, las olfativas, las táctiles. Las representaciones proposicionales son "tipolenguaje", pero se trata de un lenguaje que no tiene que ver con la lengua que hablamos ni con la modalidad de percepción; es un lenguaje propio de la mente que podríamos llamar "mentalés". (Moreira, et al. 1997, p. 10)

La cuestión imágenes vs. proposiciones es polémica en la Psicología Cognitiva. Hay psicólogos cognitivos para los cuales la cognición debe analizarse exclusivamente en términos de representaciones proposicionales, o sea, no hay necesidad de suponer que las imágenes son un tipo especial de representación mental. Para ellos, los “proposicionalistas”, las imágenes pueden reducirse a representaciones proposicionales; serían también procesadas en el “mentalés”. Pero existen otros, los “imagistas”, que no aceptan esta posición y argumentan que las imágenes tienen identidad propia, tanto es así que pueden rotarse, trasladarse y escudriñarse mentalmente. (Moreira, et al. 1997, p. 10)

Pero hay una tercera vía, una síntesis, una tercera forma de constructo representacional, llamada modelos mentales, propuesta por Johnson-Laird (1983).

Para él, las proposiciones son representaciones de significados, totalmente abstraídas, que son verbalmente expresables. El criterio de expresabilidad verbal distingue a Johnson-Laird de otros psicólogos cognitivos. Las Imágenes son representaciones bastante específicas que retienen muchos de los aspectos perceptivos de determinados objetos o eventos, vistos desde un ángulo particular, con detalles de una cierta instancia del objeto o evento. Los Modelos mentales son representaciones analógicas, un tanto cuanto abstraídas, de conceptos, objetos o eventos que son espacial y temporalmente análogos a impresiones sensoriales, pero que pueden ser vistos desde cualquier ángulo (¡y ahí tenemos imágenes!) y que, en general, no retienen aspectos distintivos de una instancia dada de un objeto o evento (Sternberg, 1996, p. 181).

Entonces, para Johnson-Laird (1983, p. 165) las representaciones proposicionales son cadenas de símbolos que corresponden al lenguaje natural, los modelos mentales son análogos estructurales del mundo y las imágenes son modelos vistos desde un determinado punto de vista.

La analogía puede ser total o parcial, esto es, un modelo mental es una representación que puede ser totalmente analógica o parcialmente analógica y parcialmente proposicional (Eisenck y Keane, 1994, p. 209). Un modelo mental puede contener proposiciones, pero éstas pueden existir como representación mental, en el sentido de Johnson-Laird, sin formar parte de un modelo mental. No obstante, para él, las representaciones proposicionales se interpretan en relación con modelos mentales: una proposición es verdadera o falsa en relación con un modelo mental de un estado de cosas del mundo. (Moreira, et al. 1997, p. 11)

Los modelos mentales y las imágenes son, en esta óptica, representaciones de alto nivel, esenciales para el entendimiento de la cognición humana (op. cit. p. 210). Aunque en su nivel básico el cerebro humano pueda computar las imágenes y los modelos mentales en algún código proposicional (el mentalés), el uso de estas representaciones libera a la congnición humana de la obligación de operar proposicionalmente en “código de máquina”.

Para Johnson-Laird, en vez de una lógica mental, las personas usan modelos mentales para razonar. Los modelos mentales son como bloques de construcción cognitivos que pueden combinarse y recombinarse conforme sea necesario. Como cualesquiera otros modelos, representan el objeto o la situación en sí; su estructura capta la esencia (se parece analógicamente) de esta situación u objeto. El aspecto esencial del razonamiento a través de modelos mentales no

está sólo en la construcción de modelos adecuados para representar distintos estados de cosas, sino también en la habilidad de probar cualesquiera conclusiones a las que se llegue usando tales modelos. La lógica, si es que aparece en algún lugar, no está en la construcción de modelos mentales sino en la verificación de las conclusiones pues ésta implica que el sujeto sepa apreciar la importancia lógica de falsear una conclusión, y no sólo buscar evidencia positiva que la apoye (Hampson y Morris, 1996, p. 243).

Contrariamente a los modelos conceptuales, que son representaciones precisas, consistentes y completas de eventos u objetos y que se proyectan como herramientas para facilitar la comprensión o la enseñanza, los modelos mentales pueden ser deficientes en varios aspectos, confusos, inestables, incompletos, pero deben ser funcionales. Evolucionan naturalmente. Poniendo a prueba su modelo mental, la persona continuamente lo modifica con el fin de llegar a una funcionalidad que le satisfaga. Está claro que los modelos mentales de una persona están limitados por factores tales como su conocimiento y su experiencia previa con estados de cosas similares y por la propia estructura del sistema de procesamiento humano (Gentner y Stevens, 1983, p. 7).

Los modelos mentales, por lo tanto, pueden ser revisados, reconstruidos (reformulados) para atender al criterio (personal) de la funcionalidad (permitir a su constructor explicar y hacer previsiones sobre el evento u objeto analógicamente representado). En esta reformulación (reconstrucción, revisión) es en la que podría estar el significado de aprendizaje en la teoría de Johnson-Laird. (Moreira, et al. 1997, p. 11 - 12)

Moreira, et al. (1997, p. 11) desde la perspectiva del cognitivismo de Johnson-Laird explica que el aprendizaje es significativo cuando el sujeto construye un modelo mental de la nueva información (concepto, proposición, idea, evento, objeto). Por ejemplo, cuando una persona es capaz de explicar y hacer previsiones sobre un sistema comunicativo es porque, en el lenguaje de Johnson-Laird, tiene un modelo mental de ese sistema, es decir, una representación mental análoga al mismo en términos estructurales. Pero si la persona es capaz de explicar y hacer previsiones sobre tal sistema eso es, sin duda, evidencia de aprendizaje significativo. (Moreira, et al. 1997, p. 12)

Los modelos mentales generalmente son modelos de trabajo, es decir, son construidos en el momento para representar determinada proposición, concepto, objeto o evento y son inestables, funcionan en aquella situación y se descartan. Pero se puede también hablar de modelos mentales consistentes, modelos que, por su funcionalidad en muchas situaciones, adquieren una cierta estabilidad, en el sentido de que quedarían almacenados en la memoria de largo plazo. Por otro lado, los modelos de trabajo no se construyen a partir de cero. Al contrario, son construidos a partir de entidades mentales ya existentes, que, en rigor, serían también modelos mentales (es decir, hay modelos mentales dentro de modelos mentales). (Moreira, et al. 1997, p. 12)

Teniendo en consideración estas características de los modelos mentales, se podría imaginar que para generar modelos de trabajo el sujeto tiene que tener lo que Ausubel llama conceptos subsumidores, pero los propios conceptos subsumidores ya estarían representados mentalmente por modelos mentales más

estables (según Johnson-Laird, los conceptos son representados por modelos mentales). (Moreira, et al. 1997, p. 12)

En este caso, sería posible, por ejemplo, interpretar el aprendizaje significativo subordinado derivativo como un caso en el que el aprendiz fácilmente construyese modelos de trabajo para dar significado a nuevas informaciones. Sin embargo, en el caso de un aprendizaje significativo subordinado correlativo, la construcción de un modelo mental no sería trivial, y mucho menos en un aprendizaje significativo superordenado. (Moreira, et al. 1997, p. 12)

En conclusión, la enseñanza a la luz de la teoría de los modelos mentales de Johnson-Laird, se configura en base a los tres los modelos participantes: los modelos mentales del aprendiz, los modelos conceptuales de la materia de enseñanza y los modelos mentales del profesor. Los modelos mentales son modelos que las personas construyen para representar internamente eventos y objetos. Estos modelos son análogos estructurales del mundo y tienen sólo que ser funcionales. Por otro lado, estas mismas personas construyen modelos que son precisos, consistentes, robustos, completos y proyectados para facilitar la comprensión y la enseñanza de estados de cosas del mundo. Éstos son los modelos conceptuales que el profesor enseña a estudiantes que construyen modelos mentales de aquello que se les enseña. (Moreira, et al. 1997, p. 16)

Aprendizaje significativo en una visión humanista: la teoría de Novak

Para Moreira, et al. (1997, p. 13) el aprendizaje significativo presenta una base cognitiva y también una perspectiva humana, en esta última se expresa los sentimientos, emociones y modos de actuación de las personas.

Ausubel, al explicitar las condiciones del aprendizaje significativo (1968, pp. 37 y 38), tiene una consideración relativa del lado afectivo de la persona: el aprendizaje significativo requiere no sólo que el material de aprendizaje sea potencialmente significativo (es decir, relacionable a la estructura cognitiva de manera no-arbitraria y no-literal), sino además que el aprendiz manifieste una disposición para relacionar el nuevo material de modo sustantivo y no-arbitrario a su estructura de conocimiento.

De lo expuesto se deriva que para aprender de manera significativa quien aprende debe querer relacionar el nuevo contenido de manera no-literal y no-arbitraria a su conocimiento previo. Independientemente de cuán potencialmente significativa es la nueva información (un concepto o una proposición, por ejemplo), si la intención del sujeto fuera sólo la de memorizarlo de manera arbitraria y literal, el aprendizaje solamente podrá ser mecánico. (Moreira, et al. 1997, p. 13)

En esta disposición para aprender se puede percibir la importancia del dominio afectivo en el aprendizaje significativo ya en la formulación original de Ausubel. Pero fue Novak (1981) quien dio un toque humanista al aprendizaje significativo. En su teoría de educación expone: El aprendizaje significativo subyace a la integración constructiva entre pensamiento, sentimiento y acción lo que conduce al engrandecimiento (“empowerment”) humano. (Moreira, et al. 1997, p. 13)

Para Novak, una teoría de educación debe considerar que los seres humanos piensan, sienten y actúan y debe ayudar a explicar cómo se pueden mejorar las maneras a través de las cuales las personas hacen eso. Cualquier

evento educativo es, de acuerdo con Novak, una acción para cambiar significados (pensar) y sentimientos entre aprendiz y profesor. (Moreira, et al. 1997, p. 13)

Pero Novak se refiere también a un intercambio de sentimientos. Un evento educativo, según él, está también acompañado de una experiencia afectiva. La predisposición para aprender, destacada por Ausubel como una de las condiciones para el aprendizaje significativo, está, para Novak, íntimamente relacionada con la experiencia afectiva que el aprendiz tiene en el evento educativo.

Su hipótesis es que la experiencia afectiva es positiva e intelectualmente constructiva cuando la persona que aprende tiene provecho en la comprensión; recíprocamente, la sensación afectiva es negativa y genera sentimientos de inadecuación cuando el aprendiz no siente que está aprendiendo el nuevo conocimiento. Predisposición para aprender y aprendizaje significativo guardan entre sí una relación prácticamente circular: el aprendizaje significativo requiere predisposición para aprender y, al mismo tiempo, genera este tipo de experiencia afectiva. Actitudes y sentimientos positivos en relación con la experiencia educativa tienen sus raíces en el aprendizaje significativo y, a su vez, lo facilitan. (Moreira, et al. 1997, p. 14)

Novak, en su teoría humanista de educación, el aprendizaje significativo subyace a la construcción del conocimiento humano y lo hace integrando positivamente pensamientos, sentimientos y acciones, lo que conduce al engrandecimiento personal. (Moreira, et al. 1997, p. 14)

Aprendizaje significativo según Gowin

Gowin es autor de un instrumento heurístico que desarrolló para analizar la estructura del proceso de producción del conocimiento o para “desempaquetar” conocimientos documentados, llamado “V de Gowin” o “V epistemológica” (Novak y Gowin, 1984, 1988, 1996; Moreira, 1993). Su teoría de educación, presentada en la obra Educating (Gowin, 1981), hay una parte que podría llamarse “modelo de enseñanza de Gowin”.

Gowin ve una relación triádica entre profesor, materiales educativos y aprendiz. Para él, un episodio de enseñanza-aprendizaje se caracteriza por compartir significados entre alumno y profesor con respecto a conocimientos “vehiculados” por los materiales educativos del currículum. Usando materiales educativos del currículum, alumno y profesor buscan congruencia de significados. (Moreira, et al. 1997, p. 16)

En una situación de enseñanza, el docente actúa de manera intencional para cambiar significados de la experiencia del estudiante, utilizando materiales educativos del currículum. Si el alumno manifiesta una disposición para aprender, él/ella también actúa intencionalmente para captar el significado de los materiales educativos. El objetivo es compartir significados. (Moreira, et al. 1997, p. 16)

El profesor presenta al alumno los significados ya compartidos por la comunidad con respecto a los materiales educativos del currículum. El alumno, a su vez, debe devolver al docente los significados que captó. Si compartir significados no se alcanza, el profesor debe, otra vez, presentar, de otro modo, los significados aceptados en el contexto de la materia de enseñanza. El alumno,

de alguna manera, debe externalizar nuevamente los significados que captó. (Moreira, et al. 1997, p. 16 - 17)

El proceso continúa hasta que los significados de los materiales educativos del currículum que el alumno capta son aquéllos que el profesor pretende que tengan para los estudiantes. Ahí, según Gowin, se consuma un episodio de enseñanza. (Moreira, et al. 1997, p. 17)

En este proceso, profesor y alumno tienen responsabilidades distintas. El profesor es responsable de verificar si los significados que el alumno capta son aquéllos compartidos por la comunidad de usuarios de la materia de enseñanza. El alumno es responsable de verificar si los significados que captó son aquéllos que el profesor pretendía que captase, es decir los significados compartidos en el contexto de la materia de enseñanza. (Moreira, et al. 1997, p. 17)

Si compartir significados se alcanza, el alumno está listo para decidir si quiere aprender significativamente o no. La enseñanza requiere reciprocidad de responsabilidades; sin embargo, aprender de manera significativa es una responsabilidad del alumno que no puede ser compartida por el profesor. (Moreira, et al. 1997, p. 17)

Para aprender significativamente, el alumno tiene que manifestar una disposición para relacionar, de manera no-arbitraria y no-literal (sustantiva), a su estructura cognitiva, los significados que capta con respecto a los materiales educativos, potencialmente significativos, del currículum. (Moreira, et al. 1997, p. 17)

En consecuencia, el modelo de Gowin introduce la idea de captar los significados como un paso anterior al aprendizaje significativo. También, que en la última etapa del modelo están las condiciones originales de Ausubel para el aprendizaje significativo.

En conclusión, para Moreira, et al. (1997, p. 17) establece que la teoría original de Ausubel, enriquecida por Novak, es la que ofrece, explícitamente, más directrices instruccionales, principios y estrategias en las que se puede vislumbrar más fácilmente cómo ponerlas en práctica y que están más cerca del aula. Y esto es así porque, al contrario de las demás teorías referidas, en las cuales la idea de aprendizaje significativo es subyacente, la teoría de Ausubel es una teoría de aprendizaje en el aula. (Moreira, et al. 1997, p. 17)

1.2 Desarrollo tendencial del proceso docente educativo de la literatura en la educación.

La enseñanza de la literatura se ha revelado como uno de los puntos más sensibles a la relación entre expectativas educativas y cambios sociales, y entre avances teóricos y prácticas educativas. Efectivamente, la situación de la literatura en el campo de la representación social, de sus valores e ideología, así como su participación en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción de un imaginario colectivo, tienen como consecuencia que los cambios producidos en los mecanismos de producción cultural y de cohesión social se traduzcan inmediatamente en la visión social de la función de la literatura en la educación y, por lo tanto, en la definición de objetivos docentes y en las prácticas en el aula. (Colmer, 1996)

Por otra parte, la evolución de las sociedades postindustriales hacia formas cada vez más complejas de trabajo basado en la capacidad de operar simbólicamente ha venido acompañada de un interés central por el conocimiento del lenguaje. Así, la reflexión sobre el lenguaje en sus múltiples funciones y desde las más variadas perspectivas han caracterizado el pensamiento teórico de nuestro siglo. Los cambios producidos en los parámetros de las disciplinas interesadas en el fenómeno literario han causado un impacto evidente en el modo de concebir su enseñanza y en los instrumentos ensayados para hacerlo. (Colmer, 1996)

En base a lo descrito, la enseñanza de la literatura se halla actualmente ante el reto de crear una nueva representación estable de la educación literaria que responda a un acuerdo generalizado sobre la función que la literatura debe cumplir en la formación de los ciudadanos de las sociedades occidentales en las postrimerías del siglo, especifique los objetivos programables a lo largo del período educativo y articule las actividades e instrumentos educativos que mejor puedan cumplirlos.

Seguidamente sobre la base de la propuesta de Colmer (1996) se describe la evolución tendencial de la enseñanza de la literatura, contrastándola con la crisis producida en la década de los setenta como situación inmediata a partir de la cual empieza a reconstruirse un nuevo concepto de educación literaria.

1.2.1 La literatura como aprendizaje de la expresión discursiva.

Chartier y Hébrard (1994), citado por Colomer, (1995) señalan que, hasta la invención de la imprenta en el siglo XV, la enseñanza literaria formó parte del aprendizaje de la escritura en relación a la oralidad. En las escuelas eclesiásticas los alumnos aprendían a copiar los textos, a escribir al dictado y a construir

discursos a partir de los recursos retóricos de la antigüedad clásica y de los textos sagrados, ya que escribir al dictado o construir discursos orales eran las finalidades principales de los escribientes, notarios o clérigos que ostentaban el poder social del escrito.

Con la invención de la imprenta, estas prácticas contaron con la producción de libros específicos para el trabajo escolar que constaban de un espacio, a la derecha, para la copia del texto latino y de otro, a la izquierda, para anotar el comentario de los profesores, el vocabulario aprendido o las definiciones de conceptos, e incluso se utilizaron dos tipos de caligrafías para ambas actividades. Leer textos literarios se entendía, así como una tarea de análisis y glosa con fines prácticos de dominio del discurso hablado y escrito. La literatura aparecía como una actividad de elocución que preparaba para actividades profesionales como el sermón eclesiástico o el discurso político. La retórica formaba en el dominio del texto y del discurso, mientras que la lectura de los clásicos suministraba tanto el referente compartido, como las posibilidades expresivas y aún las citas a utilizar en la construcción del texto.

1.2.2 La literatura como lectura de posesión del texto.

El paso de la literatura a una actividad centrada en la lectura iniciará su andadura social a partir de la Reforma protestante, primero, gracias a la defensa del acceso directo a las sagradas escrituras y, posteriormente, con la difusión generalizada de conocimientos religiosos católicos a través del catecismo y de los libros de piedad.

Este tipo de lectura, sin embargo, perseguía esencialmente la memorización de los textos, de manera que no se cuestionaba la falta de comprensión infantil de las verdades religiosas leídas, sino que se pretendía difundir su simple posesión, puesto que la explicación de los textos se reservaba a las formas orales de los sermones religiosos, presentes a lo largo de toda la vida de los ciudadanos. Aún en el siglo XIX los decretos educativos desaconsejaban la lectura de novelas, romances y otros libros perniciosos y establecían como lecturas adecuadas a la etapa primaria, el silabario, el catecismo y las Fábulas de Samaniego, lecturas dirigidas, pues, al aprendizaje moral y memorístico.

Las funciones de la lectoescritura, sin embargo, resultaron profundamente afectadas por los cambios sociales producidos a partir del siglo XVIII. A partir de entonces se inició la generalización de la escuela de masas impulsada, en primer lugar, por órdenes religiosas, tales como los salesianos. Con este cambio educativo surgirán nuevos instrumentos didácticos que han permanecido estables hasta ahora -como la pizarra o el manual escolar, por ejemplo- o nuevas instancias educativas, tales como los seminarios religiosos, que darán lugar más tarde a las Escuelas Normales seglares, dedicadas a la formación de maestros. Se inicia, así, de forma imparable la alfabetización progresiva de toda la población, aunque no llegará a completarse en nuestro país hasta bien entrado el siglo XX.

1.2.3 La convergencia de las etapas escolares en la posesión del patrimonio histórico.

Los cambios políticos y culturales del siglo XIX configuraron el antecedente inmediato de los modelos de enseñanza literaria vigentes en la actualidad. El fin del clasicismo como eje educativo, la constitución de la literatura propia como

esencia cultural de las nacionalidades y el establecimiento de un sistema educativo generalizado y obligatorio cambiaron la función de la enseñanza literaria, que se encaminó entonces a la creación de la conciencia nacional y de la adhesión emotiva de la población a la colectividad propia.

En todos los países, la historiografía literaria seleccionó y sancionó los autores y las obras claves del patrimonio nacional y creó la conciencia de un pasado y un bagaje cultural que debían ser difundidos y exaltados durante la etapa escolar. Paralelamente, las distintas materias de enseñanza se independizaron tanto del libro único utilizado en las aulas, como de las formas narrativas que había adoptado la presentación de los conocimientos en la etapa primaria. Las materias de conocimientos pasaron a utilizar la lectura enciclopédica de «lecciones de cosas» que segregó la lectura funcional del aprendizaje tradicional de la lectura. La aparición de estos factores condujo a la creación de un área específica de lengua y literatura nacionales, tanto en la segunda enseñanza como en la primera, que recibió una mayor atención, por primera vez, en virtud de la conciencia de la necesidad de una educación generalizada a toda la población.

En la escuela primaria, la lectura literaria se mantuvo en los anteriores relatos morales y en fragmentos de la literatura nacional, dos tipos de lectura con áreas comunes que fueron progresivamente fusionados. La lectura literaria en el aula se basó en la lectura expresiva de un único libro. La lectura expresiva en voz alta daba cuenta del aprendizaje del código por parte del alumno y potenciaba la transmisión de la emoción del texto en una enseñanza literaria a la búsqueda de la implicación afectiva en la representación de la colectividad. Las actividades de escritura se limitaron a la copia del texto y a su resumen, ya que los alumnos de

primaria carecían de los recursos necesarios para acceder a un tercer estadio, consistente en el desarrollo del tema, donde pudieran utilizar lo aprendido en la lectura y en los ejercicios sobre los textos clásicos.

Poco a poco, la etapa primaria fue apartándose así de la lectura como simple memorización reverencial con finalidades morales y se esforzó en adoptar el modelo propio de secundaria, de manera que la comprensión de los textos nacionales y la experiencia estética pasaron a ser objetivos compartidos por ambas etapas. Para ello los maestros se vieron en la necesidad de incluir la literatura en su formación profesional, debieron utilizar técnicas de lectura y de explicación de textos y tuvieron que adoptar las antologías para unificar las referencias literarias de toda la población.

Desde las corrientes pedagógicas más renovadoras, se produjo también la búsqueda de una biblioteca ideal que, desde la escuela, ofreciera a niños, niñas y adolescentes la posibilidad de cultivar su sensibilidad con la lectura de obras de calidad adecuadas a su edad.

Por otro lado, la defensa de la fantasía en las lecturas infantiles y adolescentes no fue el único principio que caracterizó a las corrientes educativas renovadoras respecto de las oficialistas desde finales del siglo XIX hasta los inicios del XX. La introducción de la literatura universal, la fusión de la etapa primaria y secundaria en una continuidad educativa, la demanda de la obligatoriedad escolar entre los 6 y los 13 años, el ejercicio de la conversación y el diálogo como método pedagógico y la interrelación entre escuela y vida, fueron otros tantos elementos de sus planteamientos que, en muchos casos, parecen aun absolutamente novedosos y vigentes.

En definitiva, pues, el cambio de la enseñanza literaria desde mediados del siglo pasado llevó, a lo largo de la primera mitad del siglo XX, a la lectura de obras completas -escogidas, con distinto énfasis, por su formación moral, por su sensibilización estética y por su accesibilidad- y a la lectura y explicación oral de textos literarios, agrupados en antologías que se confeccionaron mayoritariamente a partir de centros de interés en la primaria o según criterios cronológicos en la secundaria.

Este modelo de lectura escolar de obras completas y de antologías de fragmentos literarios nacionales, acompañada de ejercicios posteriores de explicación, ha constituido la práctica de la enseñanza de la literatura entendida como acceso a la cultura hasta la década de los setenta. El modelo, tan estable en el tiempo, ha sido, también, esencialmente el mismo desde la escuela primaria a la universidad, en el bien entendido que los alumnos de todas las edades (es decir, que todos los ciudadanos) formaban una misma comunidad de lectores en potencia (a través de la noticia de los autores y de su reverencia anticipada) o en acto. La lengua literaria, por otra parte, ofrecía un camino único de progreso en el dominio lingüístico a través de todas las etapas educativas, puesto que, la lengua literaria aparecía como la lengua modelo, allí donde el lenguaje realiza todas sus potencialidades.

1.2.4 La literatura como capacidad interpretativa del texto.

A nivel escolar, la exigencia de la calidad de la lectura había ido aumentando insensiblemente y acabó por separar la lectura literaria de los ejercicios de lengua que adquirieron cada vez mayor protagonismo a través de la producción de los libros de texto. A la vez, la pretensión de abarcar toda la historia de la literatura

fue reduciendo la presencia de los textos en favor del conocimiento informativo sobre su evolución. La necesidad de mayor tiempo, tanto para la formación lingüística como para la lectura en profundidad y los conocimientos históricos, contribuyó decisivamente al abandono de la lectura de novelas escolares o de obras completas. La función de estas lecturas hubiera podido ser sustituida por la creciente producción de libros infantiles y juveniles, pero este tipo de lectura desapareció de las aulas. En el mejor de los casos permaneció confinada en el espacio de la biblioteca o del préstamo para el hogar, en el peor, su inclusión en la formación literaria de los alumnos desapareció progresivamente de la conciencia de los enseñantes.

A nivel social, la escuela tuvo que afrontar el fracaso de su modelo de lectura y, por lo tanto, de la enseñanza literaria que la había configurado. La explosión demográfica, la progresiva escolarización de todos los adolescentes en la etapa de secundaria, la extensión social de los medios de comunicación de masas y la diversidad de los objetivos escolares de lectura hicieron estallar un modelo de enseñanza basado en la lectura intensiva de textos literarios.

El fracaso de la lectura sancionó el fracaso de las esperanzas de democratización a través de la escuela, el fin del mito de los lectores ávidos de libros y los obreros ansiosos de saber» que desde el siglo pasado habían movilizado grandes esfuerzos en pro de la apertura de escuelas y de la difusión de libros en los lugares más inaccesibles. La literatura dejó de verse como sinónimo de cultura en una sociedad donde la selección de las élites pasó a manos de la ciencia y la tecnología y donde la transmisión ideológica y de modelos de conducta hallaron un poderoso canal en el desarrollo de los mass-media. Así, a

las áreas artísticas y de humanidades pareció corresponderles, como mucho, el intento de formar a la población en el disfrute de un ocio de mayor calidad.

El desarrollo de la sociedad de consumo y la presencia de los medios audiovisuales modificó radicalmente los mecanismos de creación del imaginario colectivo y de la posesión de referencias literarias comunes. La multiplicación de las obras, la internacionalización de la cultura e incluso la evolución de las tendencias culturales hacia el énfasis en la intertextualidad hicieron estallar la idea de unas pocas referencias, ordenadas, valoradas y comunes para todos los ciudadanos. La literatura pasó a formar parte de la idea de un bien cultural de acceso libre, diversificado y autónomo y acentuó su valor de placer inmediato. Las bibliotecas ofrecieron una imagen más ajustada a la nueva visión de la lectura en general, y de la literatura en particular, que la que podía ofrecer la lectura escolar en su forma mediada, formativa y dirigida a la posesión de un corpus único.

Pero si tanto la práctica escolar como los cambios socioculturales condicionaron los cambios en la enseñanza de la literatura, fueron los cambios teóricos en las disciplinas de referencia los que determinaron de un modo inmediato la crisis de la enseñanza literaria.

Como es bien sabido, la década de los setenta se caracterizó por la renovación del área de lengua a partir de los avances de la lingüística. El dominio de la expresión, la lengua oral, la relación con los mass media y la lectura de la imagen constituyeron nuevas preocupaciones para los enseñantes de lengua que basaron sus clases en ejercicios comunicativos, extraídos de la enseñanza de las lenguas extranjeras, y en la gramática descriptiva. La literatura dejó de constituir el eje de la formación escolar y, aunque los alumnos leían y escribían más que

nunca (y los profesores pasaban a corregir miles de textos de todas clases), se trataba ya de un instrumento de uso y no de una finalidad formativa en sí misma.

El aprendizaje de la lectura dejó, pues, de verse como un aprendizaje a través de la literatura y, en un giro copernicano, fue la literatura la que fue englobada en un aprendizaje funcional de la lectura como forma social de acceso tanto a la lectura informativa como a la de ficción. Por tanto, surge una nueva concepción de la lectura como una actividad libre, individual, silenciosa y diversificada.

La enseñanza en la etapa secundaria optó, pues, por el acceso al texto, pero a través de la generalización del llamado comentario de texto a partir del aparato formal del estructuralismo, tal como hemos señalado anteriormente. La obra literaria fue contemplada como un objeto susceptible de ser montado y desmontado en «talleres de trabajo» por contraposición a su consideración desde una mística de la excelencia. La unidad de los textos de referencia se desvaneció, ya que lo importante eran las obras en sí mismas y no su relación en un sistema literario preestablecido.

En definitiva, un alto nivel de exigencia en la lectura del texto, la especialización de los saberes requeridos y la multiplicidad de las perspectivas de enfoque adoptadas caracterizaron el intento de la enseñanza literaria por liberarse de las denuncias de imprecisión y uso ideológico de la antigua explicación de textos, y por refundar su disciplina desde bases tan innovadoras como las que estaban sosteniendo la renovación de la enseñanza lingüística.

1.2.5 La literatura como construcción de la experiencia cultural del individuo.

La creación de hábitos lectores en primaria y el comentario de texto en secundaria fueron, pues, las dos apuestas educativas más representativas de la década de los setenta en su intento de establecer un modelo didáctico estable que sustituyera al predominante a lo largo del siglo. Sin embargo, las contradicciones que acabamos de señalar, presentes ya en el mismo debate de su nacimiento, han conducido a una insatisfacción evidente en la actualidad.

Los problemas de la enseñanza literaria en secundaria señalados con mayor frecuencia en la reflexión educativa desde finales de la década de los ochenta se expresan en los siguientes puntos:

La subordinación del sentido del texto al aparato formal de su análisis con la consiguiente confusión de objetivos y métodos; desorientación respecto de los ejes de programación que ha mantenido, en la práctica, una programación en extenso de la historia literaria; coexistencia desintegrada de la actividad del aula y de la lectura más o menos libre de obras, lectura que, en el mejor de los casos, se utilizan para la formación moral o lingüística; el alejamiento de los intereses y capacidades de los alumnos en favor de una programación predeterminada y de una interpretación gestionada en exclusiva por el enseñante; asimismo, la escasa presencia de actividades de escritura que contribuyan a la comprensión del fenómeno literario.

Sin embargo, durante la década de los ochenta parecen haberse puesto las bases teóricas para iniciar un nuevo período más constructivo en la delimitación de la enseñanza de la literatura. La evolución de la teoría literaria ha ampliado su

interés por el texto con la inclusión del fenómeno comunicativo de su producción y recepción. Del enfoque sobre el texto se ha pasado, así, a la consideración del contrato comunicativo entre el autor y el lector, con la descripción de las estrategias inscritas en el texto y su apelación a la interpretación del lector; el análisis de las leyes de construcción de la obra que permiten la función poética del lenguaje se ha enriquecido con la dimensión sociocultural del fenómeno literario; y la reflexión teórica se ha desplazado del ámbito de las reglas al ámbito de los actos comunicativos y a la función social del discurso literario.

La multiplicidad de los textos a utilizar parece ser la única salida posible en una enseñanza que se quiere adaptada a los distintos contextos educativos y a la diversidad de los individuos. El lector busca la gratificación de su lectura y, por lo tanto, el criterio de selección debe incluir siempre la capacidad de los textos para relacionarse de forma intelectual y afectivamente motivadora con la experiencia lectora y de vida de los alumnos. La ampliación progresiva de los textos susceptibles de interesar a los niños, niñas y adolescentes forma parte de los objetivos de la educación literaria en la etapa obligatoria. Por otra parte, la mención de las literaturas clásicas, de la literatura universal y de la literatura infantil y juvenil en la Reforma Educativa actual sancionan el proceso de apertura de la enseñanza de las literaturas nacionales.

En la actualidad el Ministerio de Educación (2015) asume que el aprendizaje de la literatura puede ser un valioso referente para construir nuestra identidad, individual y social. Individual, porque ubica al estudiante desde otros puntos de vista, le permite experimentar vivir de maneras diferentes, y por ende enriquecer su forma de pensar. Social, porque a través de la literatura pueden identificarse

con modelos que cohesionan a la comunidad de la que es parte. (Ministerio de Educación, 2015, 24). De igual modo asevera que, al poner en contacto a los estudiantes con la literatura, estamos abriendo las puertas para que se apropien del patrimonio de su país, al que tienen derecho, en diálogo con las de otros, con racionalidades, culturas e ideologías diferentes, como ciudadanos del mundo globalizado del que formamos parte. (Ministerio de Educación, 2015, 24)

1.3 Características actuales del aprendizaje significativo de la literatura en educación secundaria.

La Institución Educativa “Víctor Raúl Haya de la Torre” se encuentra ubicada en la provincia de Jaén - Región Cajamarca, en la Cuenca del Río Amoju; fue creada por la Ordenanza Municipal del 23 de mayo de 1984, ratificada por Resolución Directoral Zonal N° 00386 del 27 de Julio de 1984. A falta de local propio sus actividades se iniciaron en el local de la biblioteca Municipal de Jaén, en el horario de la tarde con la finalidad de dar facilidades a los adolescentes trabajadores para que puedan culminar su educación secundaria.

La construcción de su local propio se inició en 1985 en el predio de 3514.53 metros cuadrados donado por el señor Julio Avalos Loyola, en el que funciona desde 1986. Desde entonces hasta la fecha la infraestructura ha crecido mucho, ahora se tiene un área construida de 1002.39 metros cuadrados, se cuenta con 12 aulas, un auditórium, una sala de innovaciones educativas, etc. Además, funciona en el progresivo sector de Morro Solar, su infraestructura es muy buena, tiene aproximadamente 800 alumnos distribuidos en dos turnos mañana y tarde, cuenta con 38 docentes y 8 trabajadores administrativos.

La infraestructura con que cuenta la Institución es de material noble, recubierto con cemento, columnas de alambre y fierro que refuerzan la construcción. El mobiliario que se encuentra en las aulas está en perfectas condiciones.

En el aspecto administrativo las limitaciones son: carencia de un Proyecto Curricular Institucional bien constituido, escasas habilidades sociales que influyen en las relaciones interpersonales entre docentes; clima institucional inadecuado, por lo que es necesario practicar valores para mejorar las relaciones interpersonales; además, existencia de padres de familia conflictivos y/o indiferentes con la problemática institucional.

Con respecto a la gestión pedagógica en la institución educativa educación secundaria Víctor Raúl Haya de la Torre de Jaén se pueden observar insuficiente compromiso de los docentes por asumir actitudes de cambio para fortalecer su formación personal y profesional; escaso manejo de estrategias metodológicas de aprendizaje, los procesos de evaluación que realizan es inapropiada debido al desconocimiento de instrumentos y criterios de evaluación; de igual forma, algunos docentes planifican y diversifican sus programaciones curriculares; además hay inexistencia de planes de clases y no funcionan las aulas de innovación todo lo descrito, se debe en parte por la falta gestión y de planificación de capacitaciones por parte de los directivos.

En los estudiantes se evidencia desintegración escolar producto de un clima de convivencia que no respeta las normas de aula e indisciplina escolar; igualmente, se percibe escaso desarrollo de capacidades comunicativas que se manifiestan en la inadecuada expresión oral, limitaciones en la producción de textos orales y escritos e insuficiente comprensión lectora que se ve expresada en el poco gusto por la lectura;

y un insuficiente conocimiento de los valores locales culturales y regionales lo cual influye en la falta de identidad local, regional y nacional.

El rendimiento académico de los estudiantes, es de regular a deficiente, variando de acuerdo a su edad, grado que están cursando y nivel socioeconómico-cultural; los padres de familia se dedican más tiempo a sus labores descuidando el aprendizaje de sus hijos. A pesar de ello se observa algún interés por asistir a la escuela; asimismo, un significativo porcentaje de los educandos, manifiestan tener deseos de continuar estudiando para ser profesionales, sin embargo, en su mayoría se ven limitados por la escasa economía de sus familias, quedando relegadas sus aspiraciones.

Tomando como referencia la propuesta curricular establecida en las Rutas de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2015), el mismo que en su estructura aborda cinco competencias referidas a la comunicación como son: comprende textos orales, se expresa oralmente, comprende textos escritos, produce textos escritos, e interactúa con expresiones literarias. Esta última es la que tiene mayor relación con el objeto de estudio, y por consiguiente a continuación se describe y analiza la problemática que presentan los estudiantes para su desarrollo.

En cuanto a su capacidad de interpretar textos literarios en relación con diversos contextos; los estudiantes tienen limitaciones para explicar los significados de algunos recursos paratextuales y figuras literarias como metáforas, hipérboles y metonimias; exponer las relaciones entre los personajes literarios, sus motivaciones explícitas e implícitas y sus acciones en diversos escenarios; reconocer el conflicto, el modo en que se organizan las acciones y la tensión en la trama de textos narrativos y dramáticos; explicar las imágenes que sugiere el poema, así como los efectos de ritmo, rima y la organización de los versos; y emitir opiniones sobre el modo en que

se articulan los temas, la historia y el lenguaje usado a partir de su experiencia y la relación con otros textos.

En relación a su capacidad expresada en crear textos literarios según sus necesidades expresivas; los sujetos de estudio también tienen dificultades en el uso de recursos paratextuales y figuras literarias para enfatizar significados en la composición de su texto literario; elaborar una historia que presenta un conflicto, con personajes principales y secundarios, caracterizados según su rol y cuyas acciones transcurren en escenarios diversos, de igual modo, para elaborar poemas considerando el ritmo, organizándolos en estrofas o de forma libre.

Por su parte, de acuerdo a su capacidad para vincularse con tradiciones literarias a través del diálogo intercultural; se puede afirmar que presenta limitaciones que le permita justificar su elección de textos literarios a partir de las características de los personajes literarios, las historias que presentan y el lenguaje empleado; escasa capacidad para comparar personajes, temas o géneros en textos literarios de distinta procedencia cultural; así como, participar periódicamente en actividades literarias intercambiando sus interpretaciones y creaciones.

Ahora bien, sobre la base del objeto estudio relacionado con el aprendizaje significativo de la literatura es decir de las obras literarias, los estudiantes de segundo grado de educación secundaria en la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de Jaén, región Cajamarca, año 2018, la realidad factoperceptible indica que presenta dificultades en su aprendizaje representacional expresado en lo siguiente:

Escasa capacidad para localizar información o datos explícitos en la obra literaria, identificar ideas y personajes principales; reconstruir la secuencia con cohesión y

coherencia de hechos y sucesos que presenta su contenido denotativo; así como, reconocer palabras y atribuirles significados.

Situación que también se observa en el aprendizaje conceptual, donde la mayoría de estudiantes muestra dificultades en la interpretación, formulación y comprobación de hipótesis sobre la obra literaria; deducir el tema central; describir atributos, características y regularidades de los personajes, lugares y tiempo; asimismo, expresan limitaciones para inferir y relacionar el significado y la función de las palabras; reconocer los conflictos y establecer relaciones de causa y efecto sobre los diferentes escenarios de la obra.

Por su parte, en el aprendizaje proposicional de los sujetos de estudio se acrecienta aún más la problemática debido que para ellos es difícil y complicado complementar detalles que no aparecen en la obra literaria; reconocer e interpretar el mensaje, propósitos, enseñanza, así como deducir conclusiones; además por la complejidad del texto literario muy pocos explican la intención de los recursos literarios, es decir los recursos literarios que usa el autor para generar en el lector situaciones reales o imaginarios; y juzgar el contenido implícito de la obra bajo un punto de vista personal.

1.4 Metodología

De acuerdo con la hipótesis y los objetivos formulados para el presente informe, éste se ubicaría en el enfoque cuantitativo, el objeto de estudio se observa desde afuera y no tiene relación con la investigadora que lo estudia; por consiguiente, el grado de subjetividad es sumamente reducida.

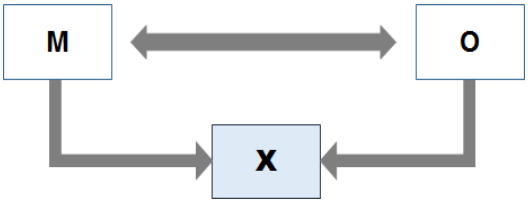
El estudio ha tenido como guía la comprobación de la hipótesis: “si se diseña, un Modelo teórico basado en la relación texto-contexto entonces se mejora el aprendizaje significativo de la literatura en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria en la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de Jaén, región Cajamarca, año 2018.

Como no se han realizado intervenciones sobre la situación problemática, y la investigación comprende el análisis contextual y tendencial, así como la evaluación y percepción actual del aprendizaje significativo de la literatura susceptible de descripción, y posible explicación teórica conceptual, el informe estaría comprendido en los estudios no experimentales.

Teniendo en cuenta los planteamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2010), la investigación por su finalidad es básica, estuvo orientada a la explicación de un problema, y pretende ampliar el conocimiento sobre esta realidad; por su alcance, se corresponde con los estudios de tipo descriptivo – propositivo, porque la investigadora interactúa con el objeto de estudio, y se propone evaluar, caracterizar, y describir el aprendizaje significativo de la literatura en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria en la institución educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de Jaén, región Cajamarca; la información obtenida permitirá el diseño de un Modelo teórico basado en la relación texto-contexto funcional y pertinente con el propósito de la investigación. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010)

Es propositiva, en la medida que se asume una propuesta innovadora con la finalidad de mejorar el aprendizaje significativo de la literatura expresada en las limitaciones de los sujetos de estudio para asignar significados, construir conceptos, combinar y relacionar proposiciones asimilándolos a su estructura cognoscitiva.

Como es una investigación no experimental, el diseño de investigación utilizado fue el descriptivo simple, es decir, se trata de estudios donde no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p, 151). Se representa en el siguiente esquema:



Dónde, (M): representa la muestra constituida por los estudiantes de segundo grado de educación secundaria; (O): expresa la información que se recogerá producto de la aplicación del instrumento. Y, (X): es el Modelo teórico basado en la relación texto - contexto.

La población comprende ciento cincuenta estudiantes de segundo grado de educación secundaria; y la muestra representativa no probabilística estuvo constituida por 25 estudiantes del segundo grado “A”, para la elección se consideró el criterio de conveniencia debido a que existieron mejores condiciones y un mayor acceso para realizar la investigación.

Los materiales que se utilizaron fueron de escritorio: computadora, impresora, lapiceros, papel bond, corrector, etc., asimismo, se utilizaron materiales bibliográficos como textos, libros, revistas.

Las técnicas para la recolección de datos son un conjunto de procedimientos aplicados para obtener información y datos relevante de la investigación, se desarrollaron las siguientes: técnica de gabinete, que consistió en revisar

documentación pedagógica (programaciones curriculares y unidades de aprendizaje del área de comunicación), y administrativa (actas, registros); la técnica de fichaje orientada a recopilar información pertinente y coherente con el estudio; asimismo se utilizó la evaluación escrita que consistió en plantear por escrito una serie de Ítems de acuerdo a las dimensiones del aprendizaje significativo de la literatura; además la observación para describir subjetivamente la realidad problemática y la valoración del modelo propuesto.

La implementación de la primera técnica de fichaje se realizó a través de fichas de resumen, textuales, comentarios y bibliográfica esta última permitió gestionar de manera selectiva información relacionada con el objeto de estudio; así como ordenar y construir las referencias bibliográficas, donde se precisaron el autor, año, título del texto o libro, editorial, número de páginas, datos esenciales para localizar información.

El instrumento relacionado con la técnica evaluación escrita fue un test de evaluación para evaluar el nivel representacional, conceptual y proposicional del aprendizaje significativo de la literatura dirigido a los alumnos de segundo grado de educación secundaria, proporcionó información diagnóstica útil para conocer la situación actual de los procesos de aprendizaje y se tuvo en cuenta en la configuración del modelo teórico Modelo teórico basado en la relación texto-contexto.

El instrumento estuvo diseñado en 15 ítems: 05 preguntas tienen coherencia con la dimensión aprendizaje representacional; 06 pertenecen a la dimensión aprendizaje conceptual; y 04 se relacionan con la dimensión aprendizaje proposicional; los criterios de valoración de acuerdo al baremo de los puntajes alcanzados se corresponden con una escala literal y vigesimal: Inicio (00 – 10 puntos), Proceso (11 – 13 puntos), Logro, (14 – 17 puntos); y Logro destacado (18 – 20 puntos). Los mismos que tienen relación

con los indicadores de la variable: Aprendizaje significativo de la literatura (anexo N° 02.

La validez del instrumento se hizo en relación a su contenido; a través de la técnica de Juicio de expertos; se tuvo en cuenta dos expertos con grado de maestría especialistas en el área de comunicación quienes verificaron la coherencia lógica y estructura del Test de evaluación emitiendo su opinión en un informe de validación. (Anexo N° 03); asimismo, la confiabilidad del test de evaluación se realizó a través de la aplicación del coeficiente Alfa de Cronbach, cuyos resultados estimaron un índice de fiabilidad de ,926, lo que indica una alta correlación lógica y consistencia interna. (Anexo N° 04)

Previo a la aplicación del test de evaluación se conversó con los responsables de la institución educativa, a quienes se les informó acerca del objetivo del estudio y los procedimientos para su desarrollo. Se dedicó un tiempo especial para explicar sobre el propósito de la misma y sus alcances en la mejora del aprendizaje significativo de la literatura en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria, además algunas observaciones o situaciones que limiten su desarrollo.

El test de evaluación se aplicó en forma simultánea a los sujetos de estudio antes descrito, fue administrado en el mes junio del presente año; tuvo como duración 50 minutos aproximadamente, y los materiales que utilizaron fueron: 1 bolígrafo, 1 lápiz, y sus respectivas explicaciones por parte de la responsable de la investigación.

Concluido el trabajo de recolección de datos se procedió a procesar la información. Se verificó el llenado y marcado correcto de las respuestas del test de evaluación. Luego se elaboraron tablas y figuras según APA 2016, permitiendo

disponer de resultados al poco tiempo para realizar el análisis e interpretación de las mismas, así como la discusión con otras investigaciones y aportes teóricos.

La tasa de respuesta promedio fue igual a un promedio de un 95.0%. Por ser irrelevante la tasa de no - respuesta (5.0% de respuestas), todas las respuestas representaron una importante contribución para el análisis del problema contrastando con las regularidades de la situación problemática y las teorías asumidas permitiendo validar la intencionalidad del trabajo de investigación. Es importante destacar la colaboración del personal directivo y docente del área de comunicación que labora en la institución educativa, y de los, estudiantes quienes hicieron posible cumplir esta etapa en un plazo muy corto y sin ningún contratiempo.

Los métodos que permitieron alcanzar los objetivos y tareas específicas del estudio tuvieron un carácter mixto cualitativo y cuantitativo; los mismos que a continuación se describen:

En la fase facto - perceptible: se empleó el método analítico, para contrastar, procesar y sistematizar información coherente con el propósito del estudio; el método histórico – lógico, que contribuyó en la construcción de la evolución histórica, contextual y tendencias del objeto de estudio y el campo de acción; y el método de análisis y síntesis, en la descripción de las características y regularidades de la situación problemática y en la descripción de los procesos metodológicos de la investigación.

En la fase de la sistematización teórica también se consideró el método histórico – lógico, para determinar los antecedentes; el juicio analítico, para la construcción de

la base conceptual, y el método inductivo – deductivo se utilizó en la construcción y desarrollo de la teoría científica, y su significación teórico - práctico

En la fase del análisis de los resultados y propuesta teórica los métodos que se emplearon fueron: los métodos estadísticos cuyos procesos permitieron elaboración de tablas y figuras; el método hermenéutico que favoreció la comprensión e interpretación cualitativa de los resultados; el método sistémico - estructural funcional, para establecer los procesos lógicos y coherentes del modelo teórico; y el método dialéctico, cuyos pasos se expresaron en la observación, acción y reflexión, y la posible transformación del objeto de estudio.

En conclusión, el informe de tesis se trabajó sobre la base de la metodología científica y se organizó en fase o etapas, la primera consistió en formalizar un análisis histórico, contextual y tendencial e histórico del objeto de estudio y su campo de acción, encierra, además las características del problema y metodología; en la segunda se construyó las bases teóricas conceptuales y el modelo; en la tercera los resultados del test de evaluación y la elaboración de la propuesta; en todas estas tareas se utilizaron diversos métodos de investigación.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

FUNDAMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA LITERATURA Y EL MODELO TEÓRICO BASADO EN LA RELACIÓN TEXTO-CONTEXTO

FUNDAMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA LITERATURA Y EL MODELO TEÓRICO BASADO EN LA RELACIÓN TEXTO-CONTEXTO.

En este capítulo, se presenta las bases conceptuales y teóricas del Modelo teórico basado en la relación texto-contexto y el proceso de aprendizaje significativo de la literatura en el área de comunicación; en sus diferentes contextos y modos de actuación; los mismos que van a garantizar de consistencia y sustento científico del informe.

Se realiza un análisis crítico de experiencias y propuestas para comprender e interpretar en su profundidad la situación problemática, y arribar en la representación y configuración lógica del modelo teórico a la luz de lo planteado por las teorías que expresan pertinencia con el objeto de estudio. Para su mejor comprensión se describen considerando una lógica deductivo contextual.

2.1 ANTECEDENTES

El estudio de post grado de Gutiérrez (2011), titulado: La comprensión lectora inferencial y el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga" de Ica, realizado en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima – Perú. Concluye que:

Existe un bajo nivel de comprensión inferencial en los estudiantes universitarios, además, la metodología empleada por los docentes, en las sesiones de aprendizaje, no se orientan generalmente a fortalecer el aprendizaje significativo, ni la comprensión inferencial, y en el contexto de su estudio afirma que el aprendizaje sigue siendo de corte reproductivo e irreflexivo, por consiguiente, considera que el aprendizaje significativo es una posibilidad que aún no se ha materializado como modelo en la formación profesional.

Determina que existe una relación directa significativa entre el nivel alcanzado por los estudiantes en la comprensión inferencial y el aprendizaje significativo. Es decir, concluye que, a mayor comprensión inferencial, mayor nivel de aprendizaje significativo, según los indicadores que toma en cuenta.

Encuentra una relación estadística entre el desarrollo de la habilidad para elaborar inferencias lógicas y conclusiones a partir de textos de lectura, y el desarrollo del aprendizaje pre categorial y conceptual; de igual forma, existe una relación directa significativa entre la fluidez en el manejo del lenguaje escrito por parte de los estudiantes y el índice de durabilidad de los aprendizajes.

La investigación doctoral de Mendoza, (2013) denominada: Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores, realizada en la Universidad de Barcelona de España, donde establece las siguientes conclusiones:

Los docentes a consideran que la recepción lectora o respuestas de los estudiantes a las lecturas literarias dependen, en gran medida, de las mediaciones que ellos realicen. Afirmar que no hay un solo modelo de mediación entre el docente como primer lector y los estudiantes. Depende de la obra que se proponga, del grupo de estudiantes y las respuestas que vayan dando a las diferentes actividades sobre la lectura, y las decisiones que tome el docente sobre cómo leer esa obra específica.

Concluye además que, cuando un docente decide qué leer en clase, la obra también contribuye a elegir la didáctica más adecuada para trabajarla con jóvenes lectores, dentro de este proceder pedagógico estaría el tipo de mediación docente más adecuado para dinamizar y contextualizar repertorios lectores y contribuir a ampliar horizontes cognitivos y estéticos.

Puntualiza que hay intervenciones de los docentes que propician la participación activa de sus estudiantes, aunque éstas presentan entre sí diferencias. En las clases las docentes utilizaban la obra literaria como el objeto central de estudio, profundizaban en su contenido y forma, y establecían relaciones intertextuales con otras obras o conexiones con la vida cotidiana de los chicos.

En cuanto a los gustos lectores juveniles, los estudiantes aceptan aquellas obras con las cuales se identifican porque están cercanas a sus experiencias juveniles; pero también aquellas donde encuentran formas de narrar que los seduce, atrapándolos

en la historia. Rechazan lo que califican de “demasiado ficticio” y que no reviste nada significativo para sus intereses juveniles; para ellos ésta es una lectura dirigida a gente mayor.

Gómez (2013), en su tesis denominada: El aprendizaje significativo y el desarrollo de capacidades comunicativas de textos narrativos realizada en la Universidad San Martín de Porres de Lima, Perú; llega a las siguientes conclusiones.

En su investigación logra determinar que existe relación significativa y directa entre el aprendizaje significativo y las capacidades comunicativas de textos narrativos del tercer grado de Primaria del colegio San Francisco de Borja.

Demuestra la relación significativa y directa entre el aprendizaje significativo y las capacidades de expresión, comprensión comunicativa, y de pensamiento crítico comunicativo de textos narrativos del tercer grado de Primaria del colegio San Francisco de Borja.

Nureña y Paredes (2015), trabajaron la tesis de grado titulada “Influencia de los trabajos grupales en el aprendizaje significativo de las alumnas de primero de secundaria, I.E. “Marcial Acharán y Smith”, en la Universidad Nacional de Trujillo; alcanzando las siguientes conclusiones:

Demostraron que la estrategia didáctica de trabajos grupales influye significativamente en el aprendizaje significativo en las alumnas del primero de secundaria.

Además, comprobaron que la estrategia didáctica de trabajos grupales influye significativamente en las dimensiones: saberes previos; saberes de adquisición y saberes de incorporación, en las alumnas de primero de secundaria.

Sánchez (1999) en su clase magistral denominada “Pedagogía de la Comunicación Literaria. Un diseño de actividad de aprendizaje significativo: ‘Ollantay’", realizada en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, llega a las siguientes conclusiones:

Las actividades de aprendizaje significativo deben basarse en la selección de los acontecimientos relevantes del texto y su análisis temático en versión literaria y versión historieta, lo cual se complementa con la identificación de las relaciones de conflicto entre los personajes de cada acontecimiento seleccionado.

Propone que al realizar el análisis temático se asegura la comprensión del texto literario y el aprendizaje significativo se ve fortalecido cuando el alumno es capaz de identificar los conflictos que se plantean entre los personajes, de acuerdo con la situación problemática encontrada en el texto y con el que ya se ha establecido una relación con el contexto del estudiante.

2.2 BASES CONCEPTUALES

2.2.1 Aprendizaje.

Meza (1987) conceptualiza el aprendizaje como un proceso interior (es decir, ocurre en el sujeto, en la mente del individuo: en el estudiante) y que mediante este proceso se detectan, descubren y conocen relaciones que pueden existir entre el mundo personal del individuo y las cosas que le rodean del entorno

(conocimientos, contenidos, saberes, etc.). Dicho de otro modo, el aprendizaje es un procedimiento en que se incluyen una serie de eventos internos y externos (p. 21).

Garza, (1998) define el aprendizaje como un proceso mediante el cual una persona adquiere destrezas o habilidades prácticas (motoras e intelectuales), incorpora contenidos informativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción.

Facundo (1999, p.124), para los cognoscitivistas, el aprendizaje es un proceso de modificación interno con cambios cualitativos y cuantitativos, porque se produce como resultado de un proceso interactivo entre la información que procede del medio y un sujeto activo.

Asimismo, en este proceso, se lleva a cabo toda una serie de modificaciones en la conducta del individuo. Sobre lo afirmado, Pérez (2000) complementa al plantear que el aprendizaje es una “modificación del organismo que origina una nueva pauta de pensamiento y/o conducta. Es decir, es algo nuevo que acontece al organismo y lo cambia, preparándolo para un nuevo tipo de actividades” (p. 75).

Gutiérrez, (2016, p. 29) de acuerdo a las afirmaciones previas deduce que, el aprendizaje es la modificación por la que el ser humano o el individuo acontecen, para realizar a partir de una nueva asimilación de conocimientos, pensamientos o experiencia; dicho de otro modo, preparándolo para el ejercicio de una nueva o diferente situación o actividad.

“El aprendizaje es un proceso de construcción de representaciones personales, significativas con sentido” (Echaiz, 2003, pág. 10). En este proceso del aprendizaje interviene además todo el “yo” de la persona (de los estudiantes) con sus capacidades, emociones, sentimientos, motivaciones y habilidades (Ontoria, et al. 2003, p. 52).

Según Salinas (2003) el aprendizaje es “un proceso por el cual el individuo adquiere conocimientos, destrezas y, en general, nuevos modos de comportamiento que permiten alcanzar más eficiente sus objetivos y satisfacer sus necesidades” (p.200).

Por su parte, Díaz y Hernández (2003) consideran que el aprendizaje es el proceso constructivo interno, subjetivo o personal que ejerce el estudiante en la construcción de sus saberes. El grado de aprendizaje dependerá del desarrollo que haya obtenido a nivel cognitivo, emocional y social, sobre todo, de las estructuras del conocimiento. También podemos definirla como procedimiento mediante el cual se reorganización de manera interna de esquemas mentales para la obtención de un conocimiento. Para que ocurra ello es importante tender o facilitar medios o recursos que conduzcan dicho cometido (p. 36).

Para Romero (2009) el aprendizaje es el proceso de adquirir conocimiento, habilidades, actitudes o valores, a través del estudio, la experiencia o la enseñanza; dicho proceso origina un cambio persistente, cuantificable y específico en el comportamiento de un individuo y, según algunas teorías, hace que el mismo formule un concepto mental nuevo o que revise uno previo (conocimientos conceptuales como actitudes o valores).

Desde el constructivismo, el aprendizaje, se define como el proceso de construcciones de estructuras mentales que se desarrollan en el nivel cognitivo. El aprendizaje se da de diferente manera en cada persona, de acuerdo con sus: capacidades, experiencias individuales e interrelaciones con otras personas y grupos culturales y formas en que se responde ante los problemas, necesidades e intereses. Actualmente se sabe que cada ser humano presenta una combinación única de inteligencias múltiples. Y la forma de interacción se realiza, principalmente mediante el lenguaje, el cual permite la comunicación del conocimiento. (Fonseca, Espeleta, Jiménez, 2009, p. 5)

El aprendizaje es uno de los fenómenos vitales y fundamentales para la supervivencia de los individuos, consiste en la asociación de diversos eventos (estímulos y respuestas) que ocurren en la vida de los mismos individuos, en sus vivencia o experiencia vitales (Tirado, F.; Martínez, M.; Covarrubias, P.; López, M. Quesada, R.; Olmos, A.; Díaz, F. et al., 2010, pp. 70 - 71).

En conclusión, es el procedimiento mediante el cual una persona obtiene o adquiere contenidos o conocimientos por medio del estudio, ejercicio o la experiencia. Por tanto, el aprendizaje es aquella facultad que posee el hombre para aprehender contenidos, destrezas, habilidades, etc. que le permiten de alguna forma alcanza satisfacer necesidades personales. Es un proceso dinámico en el que el ser humano modifica también su conducta, adaptándose al ambiente en el que interactúa. (Gutiérrez, 2016, p. 15 - 20)

2.2.2 Literatura.

Etimológicamente, “Literatura” deriva del latín Littera, que significa “letra” o “lo escrito”. Por su etimología, pues, la literatura está ligada a la cultura, como manifestación de belleza a través de la palabra escrita, pero esta definición deja fuera la literatura de transmisión oral, que es la primera manifestación literaria conocida, por lo que es mejor hablar, siguiendo a Aristóteles, de “el arte de la palabra”: la literatura es un arte, y, por tanto, se relaciona con otras artes, y tiene una finalidad estética. (Gallardos, 2009)

Según la definición de la Real Academia Española (RAE), la literatura es el “arte de la expresión verbal” (entendiéndose como verbal aquello, que se refiere a la palabra, o se sirve de ella) y, por lo tanto, abarca tanto textos escritos (literatura escrita) como hablados o cantados (literatura oral). En un sentido más restringido y 'neotradicional' (ya que las primeras obras literarias fueron compuestas para ser cantadas y/o recitadas), es la escritura que posee mérito artístico y que privilegia la literariedad, en oposición al lenguaje ordinario de intención menos estética y más práctica. (wikipedia, s/f)

La literatura es considerada por la Real Academia Española como una expresión artística que se basa en el uso del lenguaje; de hecho, podríamos decir que es casi cualquier documento escrito. Es también la ciencia que estudia las obras literarias y una asignatura que se enseña en colegios o universidades. (Concepto.de, s/f)

La literatura es una disciplina que usa el lenguaje de forma estética. El término literatura proviene del vocablo latínlitterae, que hace referencia a la

acumulación de conocimientos que nos guíen al correcto modo de escribir y de leer. Hay algunas definiciones que afirman que, además de lo escrito, la literatura está en lo cantado o hablado. (Concepto.de, s/f)

También se considera como literatura al conjunto de libros que hablan sobre un tema específico, son de una época determinada o un género en particular. Lo que hace literario a un texto, o sea lo que lo forma o lo convierte en literatura, es la literaturidad, que está en el uso que se hace del lenguaje en ese tipo de textos. Este tipo de lenguaje tiene una trascendencia particular porque está destinado a durar en el tiempo. (Concepto.de, s/f)

La literatura es la disciplina que se aboca al uso estético de la palabra escrita. También puede denominarse “literatura” al corpus de textos redactados bajo esta finalidad estética o expresiva. Se divide en tres grandes géneros: el género dramático, que refiere al texto utilizado para representarse mediante actuación; el género lírico, que se orienta al texto sujeto a cadencia y ritmo; y el género narrativo, que tiene como fin principal plasmar una historia ficticia sin apelar al uso de versos. (DefinciciónABC, s/f)

A su vez estos géneros pueden albergar subdivisiones. Así, el género dramático puede dividirse en tragedia, comedia y drama; el género lírico, en oda, elegía y sátira; y finalmente, el género narrativo, en novela y cuento. Más allá de la arbitrariedad de la que pueden pecar estas clasificaciones, suelen dar un panorama genérico lo suficientemente cabal como para adentrarse en los pormenores de esta rama del arte. (DefinciciónABC, s/f)

La literatura es una creación artística, es decir, un medio a través del cual el escritor, desde su perspectiva individual, interpreta la vida del hombre sin hacer una copia exacta de ella. Se trata de una creación y no de una imitación o copia de la realidad. Por eso, en una obra literaria encontramos elementos de nuestra realidad habitual, pero ellos aparecen transfigurados. Los elementos que constituyen nuestro mundo son personas, acciones, espacio y tiempo. Personas con las que nos relacionamos: amigos, padres, parientes, etc. Acciones o acontecimientos que suceden, que hacemos o que otros realizan: viajes, trabajos, juegos, etc. Espacios o lugares hacia dónde vamos, de dónde venimos o donde permanecemos: casas, ciudades, naturalezas, etc. Tiempo, el devenir sucesivo y continuo, con sus determinaciones de pasado, presente y futuro: ayer, hoy, mañana, etc. En resumen, en la literatura se conjugan todos estos elementos de nuestro mundo. (educarchile, s/f)

2.2.3 Significativo

El término “significativo” se refiere tanto a un contenido con estructuración lógica propia como a aquel material que potencialmente puede ser aprendido de modo significativo, es decir, con significado y sentido para el que lo internaliza. (Nureña y Paredes, 2015, p. 25)

El primer sentido del término se denomina sentido lógico y es característico de los contenidos cuando son no arbitrarios, claros y verosímiles, es decir, cuando el contenido es intrínsecamente organizado, evidente y lógico Aprender, desde el punto de vista de esta teoría, es realizar el transito del sentido lógico al sentido psicológico, hacer que un contenido intrínsecamente lógico se haga significativo para quien aprende. (Nureña y Paredes, 2015, p. 25)

Ausubel (1968, p. 37-38) al explicitar las condiciones del aprendizaje significativo , en cierta forma tiene en consideración el lado afectivo de la cuestión: El aprendizaje significativo requiere no sólo que el material de aprendizaje sea potencialmente significativo (relacionable a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y noliteral), sino también que el aprendiz manifieste una disposición para relacionar el nuevo material de modo sustantivo y no-arbitrario a su estructura de conocimiento.

2.2.4 Aprendizaje significativo

Rodríguez (1967) “El aprendizaje significativo tiene lugar cuando el sujeto que aprende, pone en relación los nuevos contenidos con el cuerpo de conocimientos que ya posee, es decir, cuando establece un vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos”

“El aprendizaje significativo, es un proceso intencional y orientado que posibilita establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios de los nuevos contenidos que se ha de aprender y aquellos que se encuentran en la estructura cognitiva del estudiante” (Ausubel, 1978)

Para Ausubel existe una jerarquía conceptual en el cual la información más específica es ligada a proposiciones más generales. Además, afirma que el aprendizaje mecánico carece de la interacción entre los conceptos relevantes existentes y los conceptos subsumidores específicos. La nueva información se almacena en forma arbitraria y lineal. (Nureña y Paredes, 2015, p. 63)

Ausubel (1968, p. 48), el aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, éstos son producto del aprendizaje

significativo. Esto es, el surgimiento de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un aprendizaje significativo.

Según Moreira (2000, p.241), el aprendizaje significativo, es un proceso a través del cual una misma información se relaciona de forma no arbitraria y sustancial con un aspecto relevante de la estructura cognitiva del individuo. En este proceso la nueva información interacciona con una estructura de conocimiento específica que Ausubel llama “subsumidor”, existente en la estructura cognitiva de quien aprende. El subsumidor es un concepto, una idea, una proposición ya existente en la estructura cognitiva del alumno para que la nueva información tenga significado para el alumno.

“El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva de que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en las mismas, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje” (Ausubel, 2002, pág. 248).

Por su parte, Echaiz, A (2001, p. 58), “La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas de manera simbólica son relacionadas de modo no arbitraria con lo que el alumno ya sabe”

Ausubel (2002) asume que la esencia del aprendizaje significativo consiste en que nuevas ideas formuladas de manera simbólica se relacionan con las ideas que el estudiante ya posee, pero en forma no arbitraria y no literal. Es decir:

“La esencia del aprendizaje significativo es que nuevas ideas expresadas de una manera simbólica (la tarea de aprendizaje) se relacionan de una manera no arbitraria y no literal con aquellas que ya sabe el estudiante (su estructura cognitiva en relación con un campo particular) y que el producto de esta interacción activa e integradora es la aparición de un nuevo significado que refleja la naturaleza sustancial y denotativa de este producto interactivo” (Ausubel, 2002, p. 122)

“El aprendizaje significativo requiere que la persona relacione los nuevos conceptos con los conocimientos y las proposiciones relevantes que ya conoce” (Torre, 2002, p. 39). Pero este aprendizaje significativo no sería posible sin la existencia de estrategias de aprendizaje, las cuales “están presentes entre los recursos que un estudiante debe manejar para aprender mejor” (Torre, 2002, p. 34).

Para Rodríguez (2004) el aprendizaje significativo es una teoría psicológica que se ocupa de los procesos mismos que el individuo pone en juego para aprender. Pone énfasis en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden, en la naturaleza de ese aprendizaje, en las condiciones que se requieren para que éste se produzca, en los resultados y, consecuentemente, en su evaluación.

Igualmente, Rodríguez (2004, p. 84), considera que el alumno sólo aprende cuando encuentra sentido a lo que aprende. Para que se pueda dar significatividad en un aprendizaje se requiere: Partir de la experiencia previa del alumno; partir de los conceptos previos del alumno; y partir de establecer relaciones significativas entre los conceptos nuevos con los ya sabidos por medio de jerarquías conceptual

Según Vela, G. (2008). “el aprendizaje significativo es un proceso a través del cual una nueva información se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo. Este aprendizaje ocurre cuando la nueva información se enlaza con las ideas pertinentes de afianzamiento que ya existen en la estructura cognoscitiva del que aprende”.

Aprender significativamente supone modificar los esquemas conceptuales que el alumno tiene, partiendo de su realidad y desarrollar su potencial de aprendizaje. Las condiciones para conseguir esto serán una actitud positiva por parte del alumno y un contenido de aprendizaje que sea potencialmente significativo. (Rey, 2008)

El aprendizaje significativo, se refiere a que el proceso de construcción de significados es el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno aprende un contenido cualquiera cuando es capaz de atribuirle un significado. Por eso lo que procede es intentar que los aprendizajes que lleven a cabo sean, en cada momento de la escolaridad, lo más significativo posible, para lo cual la enseñanza debe actuar de forma que los alumnos profundicen y amplíen los significados que construyen mediante su participación en las actividades de aprendizaje. En este sentido, las nuevas tecnologías que han ido desarrollándose en los últimos tiempos y siendo aplicadas a la educación juegan un papel vital. (Romero, 2009)

La Enciclopedia Encarta (2009) lo define como una propuesta psicopedagógica diseñada para superar el aprendizaje memorístico tradicional en las aulas y lograr un aprendizaje más integrador, comprensivo y autónomo. La práctica del aprendizaje significativo inicia partiendo siempre de lo que el

estudiante ya tiene y conoce hacia aquello que pretende aprender. Sólo desde esa plataforma se puede conectar con los intereses del educando y éste puede remodelar y ampliar sus esquemas perceptivos.

Roncal (2009) citado por López (2014) conceptualiza el aprendizaje significativo como el resultado de la interacción de los conocimientos previos y los conocimientos nuevos y de su adaptación al contexto, y que además el aprendizaje es funcional en un determinado momento en la vida del individuo.

Díaz y Hernández (2010) manifiestan que el aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas del estudiante. Así mismo indican que durante este proceso se relaciona de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que ya posee en su estructura de conocimientos o cognitiva.

Aprendizaje significativo propone un cambio notable en la enseñanza, colocando como el centro de la educación al estudiante y su esfuerzo por aprender significativamente. (Carranza, (2017)

En conclusión, el aprendizaje significativo es el resultado de los conocimientos previos y los conocimientos nuevos y de su adaptación al contexto, y que además va a ser funcional en determinado momento de la vida del individuo. (Núñez, 2015)

2.2.5 Aprendizaje significativo de la literatura.

Previa a la conceptualización de la variable de estudio se establece algunos referentes que favorecen tener una mejor comprensión y análisis del constructo que se señalan seguidamente.

La didáctica de la literatura es una ciencia social de composición interdisciplinar que se caracteriza por centrarse más en los procesos cognitivos de aprendizaje comunicativo de la literatura que en la instrucción sobre los recursos de una u otra teoría literaria. Lo importante no es “enseñar contenidos” sobre la literatura sino “aprender competencia comunicativa” con la literatura. No es una ciencia aplicada sino una ciencia implicada con la vida de las palabras. (González y Caro, 2009, p. 2)

En esta misma línea de análisis, para Mendoza, (2004) la educación literaria es la vertiente más significativa de la didáctica de la literatura, pues se centra en la interacción del mundo del lector con el de la obra literaria. Da protagonismo al aprendizaje autónomo y convierte la enseñanza en mediación de aquél. Dicho aprendizaje se alimenta de modo holístico (interactivo) de las prácticas lectoescritoras que combinan interpretación y creación.

Desde la educación literaria, la construcción de la competencia literaria parte del intertexto del lector, es decir, de las referencias literarias que el alumno tiene, tal y como propone Mendoza Fillola (2006 y 2011), y no del intertexto del discurso, que son aquellas referencias que comparten varios textos, pero no necesariamente su lector. Los alumnos manejan en su vida diaria más conocimientos literarios de los que ellos creen. Una fuente literaria para muchos

estudiantes es la música, la poesía, los mitos, cuentos etc. que están compuestos de lenguaje literario y que, por tanto, heredan los principales rasgos de la tradición literaria, tanto desde el punto de vista de la métrica (con versos, rimas y esquemas), de la temática (con motivos y tópicos literarios), como de la retórica (con recursos fónicos, gramaticales y semánticos).

La educación literaria debe favorecer la comunicación entre el lector escolar y el texto literario en la idea de que la literatura no es algo inasequible y ajeno a la sensibilidad de quienes acuden a las aulas, sino una forma específica de comunicación con el mundo, con los demás y con uno mismo a la que tienen derecho. (Lomas, 2009)

Por otro lado, según Sigcha, (2013, p. 70) el aprendizaje de lengua y literatura, es la ciencia que utilizando la funcionalidad de la Lengua contribuye al desarrollo de las macros-destrezas lingüísticas es decir de la comunicación y por ende del aprendizaje favoreciendo el desarrollo personal de los educandos.

Para la autora el aprendizaje significativo de la literatura se refiere a la comprensión y relación representacional, conceptual y proposicional de contenidos literarios nuevos con saberes previos mediante procesos de asimilación y organizadores cognitivos, que para el estudio sería las obras literarias. Estos organizadores previos pueden ser comparativos, cuando sirven para actualizar los conocimientos de los alumnos mediante un proceso de vinculación; y expositivos, cuando le aportan una información nueva que será necesaria para comprender las obras literarias que va a aprender.

De acuerdo con Ausubel para alcanzar un aprendizaje significativo debe cumplir la siguiente función: que la información a la que se expone al alumno tenga un significado y una estructura lógica en sí misma, gracias a las relaciones internas que tiene entre sí; y que el alumno perciba los conceptos nuevos de una forma inclusiva y vinculada a sus conocimientos previos. (Cristóbal, 2016, p.44 y 45)

2.2.6 Texto.

Un texto es una composición de signos codificado a través de un sistema de escritura, que todos los seres humanos conocemos y utilizamos, regularmente, para comunicarnos entre nosotros, y que debe tener una unidad de sentido para que pueda ser decodificado primero y luego entendido por el lector. (Definición ABC).

El término “TEXTO” es antiguo y anterior a la aparición de la lingüística del texto. La palabra figura, entre otros, en el Diccionario Etimológico de Corominas, en el siglo XIV en castellano.

El concepto de texto fue objeto de una transformación sustancial. Los conceptos iniciales de texto, que subrayaban su naturaleza unitaria de señal, o la unidad indivisible de sus funciones en cierto contexto cultural, o cualesquiera otras cualidades, suponían implícita o explícitamente que el texto es un enunciado en un lenguaje cualquiera, (Lotman, 1970).

El texto es entendido por Lotman (1970), como el espacio en el que conviven los signos; es un fragmento de este espacio que funciona de manera coherente y autónoma. Precisa que el texto es una unidad de lengua en uso. El

texto se configura, por tanto, como un lugar de encuentro entre las estructuras antes señaladas (sintaxis, semántica y pragmática) y las estrategias que cada uno de los participantes en la comunicación puede y/o debe llevar a cabo. De esas estrategias se obtendrá como fruto la realización misma del texto, donde se oponen las intenciones de quien lo recibe y quien lo prepara.

"El texto es una unidad comunicativa, es un mensaje objetivo en forma de documento escrito que consta de una serie de enunciados unidos mediante diferentes enlaces de tipo gramatical y lógico" (Galperín, 1974)

Lázaro (1976), define el texto así: ... todo conjunto analizable de signos. Son textos, por tanto, un fragmento de una conversación, una conversación entera, un verso, una novela, la lengua en su totalidad, etc. (p. 391).

Para van Dijk (1993, p. 32) es: "... una construcción teórica abstracta que subyace a lo que normalmente se llama un discurso. Aquellas expresiones a las que puede asignarse estructura textual son, pues, discursos aceptables de la lengua–en este nivel de explicación de la aceptabilidad– esto es, están bien formados y son interpretables".

Cerezo (1997) por su parte entiende por texto todo discurso cifrado en uno o varios códigos que se nos ofrece como una unidad de comunicación concluida y autónoma. Son textos, pues, un telegrama, una conversación telefónica, una película, una novela, una fotografía, un cuadro de pintura, un poema, una canción, etc.

Por último, el "Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está

caracterizada por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua." (Bernárdez, 1982)

En conclusión, el texto es una unidad lingüística formada por un conjunto de enunciados que tienen una intención comunicativa y que están internamente estructurados. Dicho de otro modo, un texto es un conjunto de enunciados internamente estructurado, producido por un emisor que actúa movido por una intención comunicativa en un determinado contexto.

Para Bolívar, (2000), el texto desde una perspectiva puramente lingüística e el resultado de una interacción verbal entre dos participantes y se puede describirse en dos planos: A) el plano autónomo (semántico), que tiene que ver con el registro de la experiencia en término de proposiciones, tópicos y temas; y B) el plano interactivo (semántico - pragmático) que tiene que ver con la relación entre los participantes y se expresa fundamentalmente a través del diálogo social, pragmático y semántico.

Ambos planos se crean simultáneamente en el discurso, sin embargo, el interactivo determina en gran medida las opciones del plano autónomo; asimismo, todo texto debe cumplir con ciertas condiciones mínimas: a. tiene una ubicación en el tiempo y en el espacio; b. tiene estructura; c. tiene un significado; d. tiene un efecto. (Bolívar, 2000, p. 33)

En síntesis, el texto es el conjunto de enunciados lingüísticos sometidos al análisis e interpretación: el texto es, por tanto, una muestra de comportamiento lingüístico que puede ser escrito o hablado.

2.2.7 Contexto.

Lacasa y Herranz (1988) el contexto permite distinguir en él un complejo nudo de interacciones entre el entorno físico y el entorno socio-cultural, dimensiones múltiples que se entrelazan pero que resultan difíciles de analizar conjuntamente. Aludir al contexto puede significar, la interacción que el estudiante mantiene con otras personas más capaces y en relación con las cuales aprende.

Lingüísticamente el contexto puede definirse como el co-texto o como una implicatura. Además, intervienen en su definición otros aspectos como la elección de ciertas expresiones cuyo significado se puede percibir, pero es difícil de verbalizar. Igualmente, entran en juego la expresión corporal, la entonación y los conocimientos que tiene la persona receptora, sobre el tema expresado en el discurso (Salguero, 2007).

Por tanto, “el contexto puede entenderse como un marco—o un conjunto de marcos—de interpretación en el que se definen unas funciones de identificación y de relación entre representaciones” (Salguero, 2007, p.5). Pero, los marcos de representación siempre tendrán ciertas particularidades que los hace diferentes, por eso, el contexto entendido de esta manera, “solo tiene sentido y es construible sobre la base lógica de la estructura argumental proporcionada por la gramática” (Salguero, 2007, p.14).

En el caso de la práctica lectora, esto se refiere a las capacidades y competencias lingüísticas del lector que debe utilizar para identificar e interrelacionar un contexto expresado en un discurso. De ahí que, el sentido de un texto no puede interpretarse de manera aislada, sino en relación con todas aquellas circunstancias contextuales en la que se produjo. Como lo expresa Cassany (2005) “no leemos textos ni comprendemos significados neutros; leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos que nos permiten interactuar y modificar nuestra vida. Leer un discurso es también leer el mundo en el que vivimos” (p. 34)

De acuerdo con todo lo expuesto, se deduce que la acción de contextualizar, a partir de la práctica de la lectura, implica dos procesos. Uno, identificar al interior de una situación que se presenta, aparentemente de manera aislada y separada, los indicios que dan cuenta de los elementos que la rodean e inciden directamente sobre ella; en otras palabras, los elementos del contexto social. Dos, interpretar y generar sentidos a partir de los marcos de representación lingüísticos que se hacen de la realidad. En otras palabras, es descubrir una percepción particular frente a la existencia del mundo a través de la enunciación. (Cardona y Londoño, 2016, p. 382)

El contexto son las circunstancias en las que transcurren los hechos que figuran en el texto, es decir, el entorno y el momento en el que se desarrolla la historia. Es el que da sentido al texto, por eso para interpretar correctamente un personaje, se debe conocer siempre el contexto en el que se desarrolla las líneas de su guion. (Premiers Actors, 2014)

Contextualizar es poner en contexto una situación aislada de la que en un principio no tenemos referencia, o tenemos muy poca, de los elementos que la rodean. Se realiza cuando los estudiantes analizan un texto y se informan con mayor profundidad sobre la época determinada en la que transcurre la historia, la gente y sus costumbres para poder entenderlo y trabajarlo mejor, o se documentan sobre los roles que se enfrenta algún personaje de la obra. (Premiers Actors, 2014)

Desde la perspectiva social el contexto es un término que se refiere al conjunto de situaciones, circunstancias y fenómenos que se amalgaman en un momento y lugar determinado de la historia y que influyen, de manera directa, en los hechos o eventos que se desarrollan al interior de sus fronteras espacio-temporales. De tal manera que, la comprensión e interpretación de estos debe estar correlacionada con dichas condiciones particulares para no correr el riesgo de realizar un análisis sesgado o erróneo de ellos. (Cardona y Londoño, 2016)

2.2.8 Relación texto-contexto.

Van Dijk (1972) desde el campo de la semántica y la pragmática del discurso, relaciona el análisis del texto con el del contexto. Es decir, al estudio de las estructuras semánticas agrega una interpretación pragmática. Analiza las expresiones a nivel de actos y traza un sistema formal de las categorías que constituyen el contexto comunicativo para poder medir así la satisfactoriedad pragmática, o sea la adecuación de los actos de habla.

Van Dijk (2001, p. 71) propone la comprensión de situaciones y eventos específicos se hace por medio de modelos mentales. Un modelo mental es una representación individual, subjetiva, de un evento/situación en la memoria episódica, que es parte de la memoria a largo plazo. La estructura de los modelos mentales los define con un esquema que consiste de algunas categorías muy generales, como Escenario (Tiempo, Lugar), Participantes (y sus varios roles), y un Evento o Acción. Un modelo representa lo que informalmente se llama una experiencia.

Y, en base al planteamiento antes descrito, Van Dijk (2001, p. 71) concluye que la representación mental de la situación comunicativa se hace con un modelo mental específico que llamamos modelo del contexto o simplemente contexto.

A diferencia de la situación social, el contexto no es algo externo o visible, o fuera de los participantes, sino algo que construyen los participantes como representación mental. Como todos los modelos, también el modelo del contexto se ubica en la memoria episódica (personal, individual) de la memoria a Largo Plazo (MLP) de los participantes de una comunicación/interacción verbal. (Van Dijk, 2001, p. 72)

Los modelos del contexto son una forma específica de los modelos que formamos como nuestras experiencias cotidianas: desde la mañana cuando nos despertamos (y nos damos cuenta de quiénes somos, dónde estamos, qué estamos haciendo, etc.), durante todos los actos/eventos del día hasta que nos dormimos por la noche. Así, mientras estamos conscientes, permanentemente construimos modelos mentales de la situación en la que nos ubicamos (de

nosotros mismos, de otra gente, del tiempo, del lugar, de los actos, etc.). (Van Dijk, 2001, p. 72)

Esos modelos cotidianos también explican parte de la noción compleja de la conciencia, o sea la parte más alta y cognitiva del estado y de los procesos de conciencia (Damasio, 2000).

Como todos los modelos mentales, el modelo del contexto no representa todos los aspectos personales o sociales de la situación comunicativa, sino solamente los aspectos que en un momento dado son relevantes para cada participante. En otras palabras, una teoría de los modelos contextuales es una explicación (psicológica) de la noción de relevancia. (Sperber y Wilson, 1986)

Por la misma razón, un modelo del contexto es subjetivo e individual: Es la representación personal de lo que es relevante para alguien en la situación comunicativa. Debido a la biografía diferente de los individuos (= diferentes experiencias = diferentes modelos episódicos anteriores) los modelos del contexto de los participantes son (por lo menos un poco) diferentes, aunque normalmente (por razones sociales de la comunicación) tienen en general bastante en común para poder comunicarse sin muchos problemas. (Van Dijk, 2001, p. 72)

Un modelo del contexto es dinámico: Cambia permanentemente durante la comunicación (se adapta, se actualiza), debido a cambios en la situación social, o en la interpretación del discurso. Es decir, el contexto constantemente influye en el desarrollo del discurso, y viceversa. (Van Dijk, 2001, p. 72)

El modelo del contexto probablemente tiene una estructura (esquemática) más o menos fija, también por razones cognitivas: los hablantes tienen que construir modelos muchas veces cada día, y una estructura más o menos fija o prototípica ayuda a construir modelos concretos (con información concreta y específica) sobre cada situación comunicativa. Parece muy poco probable que los hablantes tengan que comprender las situaciones de su entorno cada vez de una manera totalmente nueva. Es decir, las situaciones cambian, por supuesto, pero sus estructuras (o más bien la manera de comprenderlas) son siempre idénticas o más o menos parecidas. (Van Dijk, 2001, p. 72)

Los modelos del contexto sirven en general para que la gente (los participantes en una interacción o comunicación) tenga una representación más o menos adecuada y relevante de su entorno. (Van Dijk, 2001, p. 73)

Los modelos del contexto controlan la producción y la recepción del discurso, de tal manera que la estructura del discurso (o su interpretación por el receptor) sea `adecuada' o 'apropiada' a la situación interpersonal y social. (Van Dijk, 2001, p. 73)

Los modelos del contexto controlan sobre todo la producción (variación) de las estructuras discursivas que pueden variar con la variación del contexto: la selección de tópico, el estilo (el léxico, algunas estructuras sintácticas como el orden de las palabras, la complejidad de las oraciones, etc.), el formato general (la organización global), etc. Esas estructuras se llaman context-sensitive (sensibles al contexto). (Van Dijk, 2001, p. 73)

Por supuesto algunas estructuras (gramaticales, discursivas) son independientes del contexto ('context-free'), como gran parte de la fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica de las oraciones, y los esquemas globales del discurso. Por ejemplo: el artículo definido en Español siempre precede al nombre, las proposiciones siempre tienen un predicado, y las noticias siempre un titular, etc. independientemente del contexto.

En la producción discursiva, lo que los/las participantes forman (o actualizan) primero es un modelo del contexto antes de producir o de interpretar el discurso: representan el dominio en acción (ciencia, educación etc.), el acto global (enseñar, legislación), el acto en curso, los participantes y sus roles, los conocimientos y los objetivos, entre otras categorías. (Van Dijk, 2001, p. 74)

La formación del modelo del contexto es estratégica (Van Dijk y Kintsch, 1983). Se hace rápidamente, en fracciones de segundos, llenando primero las categorías más relevantes en cada momento: escenario, participantes, objetivos, etc. El modelo puede ser incompleto, y los participantes pueden cometer errores. Si los modelos de los participantes son diferentes, pueden tener un conflicto (sobre la definición del acto, del acto de habla, de los objetivos, sobre los papeles de los participantes). Un procesamiento estratégico de la transformación de los modelos mentales garantiza un proceso muy rápido (pero no perfecto) de interpretación de la situación: probablemente en 100- 200 milisegundos. Hay que recordar que el modelo del contexto se adapta y cambia constantemente durante la comunicación.

Texto y contexto son dos elementos diferentes en lo que respecta al acto de comunicación. Un texto es un enunciado escrito que comunica una idea o mensaje, por su parte el contexto, como lo afirma la RAE, es entorno lingüístico del que depende el sentido de una palabra, frase o fragmento determinados. (Ortografía.com.es, s/f)

El texto interactúa no sólo con el lector, sino también, y en la misma medida, con el entorno sociocultural, al cual se denominará contexto. (Tornero, 2007, p. 141)

Texto y contexto son las dos caras que presenta siempre la literatura y que van íntimamente unidas cuando interpretamos los mensajes implicados. Se podría decir que el contexto es todo lo que rodea al texto, y que puede ser de carácter multipolar. Por ejemplo, si uno lee la siguiente frase: “toda la vida es sueño”, uno puede descodificar el mensaje de varias maneras. (Pimat, 2015)

Para Pimat, (2015) la lectura que hacemos de un texto dependerá del contexto que utilicemos. Texto y contexto van tan unidos que solo una identificación plena entre ambos (imposible por principio) nos permitirá la descodificación correcta de un texto. Naturalmente que, a mayor complejidad del texto, mayor complejidad del contexto, la proporcionalidad es directa. Y mayor será la dificultad de descodificación. En cualquier caso, todo lo anterior sería una simple excusa teórica para decir algo que sabe todo el mundo: cada lectura es única y depende de las habilidades del lector el descifrado del enigma que supone cada libro. Y si el texto es suficientemente complejo nunca lo descifraremos del todo.

Desde esta perspectiva, la comprensión lectora es: “Un proceso socio cultural y comunicativo complejo y activo, en el que interactúan cuatro elementos fundamentales, el lector, el texto, el autor y el contexto, y que implica el conocimiento de contenidos y su interpretación. La comprensión es la capacidad que posee cada uno de entender y elaborar el significado de las ideas relevantes de textos escritos de distinta naturaleza, asimilando, analizando e interpretando el mensaje que el texto contiene y relacionarlas con las ideas que ya se tienen. Esta capacidad hace parte del proceso de descodificación de un texto” García- Ranz (2000)

En conclusión, texto y contexto, son como la forma y el contenido. Forman una unidad indisoluble, aunque nos empeñemos en separar los conceptos.

2.3 BASES TEÓRICAS.

2.3.1 La Teoría del aprendizaje significativo.

A principios de los años sesenta Ausubel (1963) presentó una explicación de la teoría cognitiva del aprendizaje verbal significativo. En esta época la psicología conductista estaba en pleno apogeo, pues sólo un año antes Kuhn (1962) había publicado su “Estructura de las revoluciones científicas”.

Las ideas de Ausubel llegaron al departamento de Educación de la Universidad de Cornell en Ithaka (New York) en 1964, al año siguiente de su publicación. Allí, el grupo de trabajo de Novak estaba inmerso en un estudio longitudinal de 12 años sobre el aprendizaje de conceptos científicos en primaria y secundaria, y estas ideas les permitieron explicar las dificultades que

encontraron en la interpretación de los datos sobre resolución de problemas (Novak y Mussonda, 1991; Novak, 1998).

En 1968, Ausubel publicó su Psicología Educativa (Ausubel, 1968) donde ampliaba su Teoría de la Asimilación del Aprendizaje enfatizando en el aprendizaje significativo y el aprendizaje por recepción.

Novak adoptó dichas ideas de forma que, posteriormente, Ausubel, Novak y Hanesian (Ausubel et al, 1978), en lo que sería la segunda edición de la Psicología Educativa, profundizaron en la Teoría de Ausubel, diferenciando claramente entre el aprendizaje memorístico y el significativo, así como entre las dimensiones del aprendizaje por recepción y por descubrimiento.

La Teoría de la Asimilación del Aprendizaje, enmarcada en el constructivismo, se basa en que las personas aprenden por conceptos y proposiciones creando estructuras cognitivas. Así, en esencia, la teoría explica que el aprendizaje crea una estructura cognitiva nueva como resultado de la asimilación o inclusión de los nuevos conocimientos en la organización preexistente. Esta última es fundamental, en tanto que permite la entrada de nuevos conceptos y proposiciones. En efecto, no podemos construir una comprensión critica si su estructura previa no tiene los pilares y cimientos dispuestos en la forma y consistencia necesaria, y mucho menos si no existen. De hecho, Ausubel (1968), en el prefacio de su obra, insistía en que “la base del aprendizaje es averiguar lo que el alumno ya sabe y enseñar en consecuencia”.

Esta teoría introduce varias ideas relevantes sobre el aprendizaje, a saber: la inclusión, la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora, así como

la importancia de los conceptos inclusores en la estructura preexistente. En efecto, a medida que se produce el aprendizaje, algunos conceptos (los inclusores) que el aprendiz ya posee sufren un refinamiento con la adición o creación de nuevas proposiciones y nuevos conceptos. Por tanto, en la estructura cognitiva aparece una diferenciación progresiva que aumenta el tamaño de dicha estructura. A medida que prosigue el aprendizaje, se produce la reconciliación integradora: el estudiante integra o re-combina los nuevos conceptos e ideas en la estructura y, al atribuirles nuevas interrelaciones, los dota de nuevos significados que se reconcilian con los preexistentes creando así una nueva estructura mejorada. Cuando el estudiante decide aprender una materia de forma significativa, su proceso pasara por las tres fases: inclusión, diferenciación progresiva y reconciliación integradora.

Por otro lado, la teoría del aprendizaje de Ausubel implica una organización jerárquica de la estructura cognitiva (Ausubel, 1968; Moreira y Novak, 1988; Novak, 1991a). Las relaciones conceptuales y proposicionales son conjuntos de "árboles" o estructuras que van desde la superordenación hasta la subordinación; el nuevo aprendizaje es más efectivo cuando la nueva información puede ser incluida bajo conceptos o proposiciones superordinadas ya existentes en la estructura cognoscitiva (Ausubel, 1963, 1968; Keil, 1979; Mayer, 1983). Un mismo concepto o proposición puede funcionar tanto como subordinado como superordinado dependiendo del contexto específico del nuevo aprendizaje o del uso del conocimiento. Esta propiedad de la organización cognitiva es conocida como "mapa de goma" (Novak y Gowin, 1984) ya que muestra cómo queda un mapa con un mismo conjunto de conceptos y proposiciones cuando algunos conceptos son "elevados a otro nivel" (Moreira y Novak, 1988).

Asimismo, la Teoría de Ausubel (1968) pone de relieve cuatro tipos de aprendizaje que podemos agrupar en dos bloques, en tanto que se refieren a procesos diferentes. Por un lado, en función del tipo de instrucción recibida, tenemos los aprendizajes por recepción y por descubrimiento. Por otro lado, en base a cómo se integran los nuevos conocimientos en la estructura cognitiva, tenemos los aprendizajes significativo y memorístico.

El aprendizaje por recepción es aquel en el que el estudiante recibe el nuevo conocimiento, ya sea suministrado por el enseñante o por cualquier otro método. Así, a este nivel, tenemos las tablas de multiplicar, la comprensión literaria, etc. En el extremo opuesto está el aprendizaje por descubrimiento, en el que el aprendiz encuentra los nuevos conceptos y/o interrelaciones. Este es el aprendizaje autónomo por excelencia y el utilizado por los investigadores en su labor de aflorar nuevo conocimiento o por los escritores al crear sus obras literarias. Ambos aprendizajes no forman una disociación completa, sino que forman un continuo donde, por ejemplo, tenemos estadios intermedios como el aprendizaje por descubrimiento forzado. Este último se da cuando el profesor hace la labor de guía en la instrucción por descubrimiento del alumno, y este no tiene más que seguir las pautas marcadas para llegar al nuevo entendimiento. De hecho, el alumno, desde preescolar hasta nivel secundario, experimenta todo este abanico de instrucciones.

El aprendizaje significativo ocurre cuando un conocimiento nuevo se incorpora o asimila a una estructura cognitiva previa, en tanto que se ancla en ella mediante los llamados inclusores, construyendo una nueva organización. De esta forma, los conceptos incluidos adquieren un significado personal para el aprendiz.

Los conocimientos así adquiridos permiten la aplicación y/o extrapolación a nuevas causas o situaciones, en tanto que se ha realizado una comprensión de lo aprendido. El conocimiento incluido permite la incorporación de nuevos conceptos y proposiciones a la estructura cognitiva, la cual sufre una reestructuración continua en este tipo de aprendizaje creando un proceso dinámico (Moreira, 1988). Cada nuevo aprendizaje de este proceso pasa por las fases ya mencionadas de inclusión, diferenciación progresiva y reconciliación integradora. Este carácter propio y personal del proceso de aprendizaje marca de manera única la estructura cognitiva del alumno, de forma que no existirán dos individuos con organizaciones mentales idénticas (Moreira, 1988; Bolte, 1997).

Por tanto, si la esencia del conocimiento es la estructura conformada por las interrelaciones verbalizadas como proposiciones, y el aprendizaje significativo es la evolución de dicha estructura, tenemos que la unidad mínima del aprendizaje significativo serán las proposiciones (Novak y Gowin, 1984; Shavelson et al, 1994; Novak, 1998; Schau et al, 1999).

En la misma línea, el aprendizaje significativo es por necesidad un acto de voluntad, pues el sujeto decide aprender significativamente (Ausubel et al, 1978; Novak y Gowin, 1984; Novak, 1998). Cabe destacar que en este proceso el alumno, además de su voluntad, precisa que el material didáctico empleado sea igualmente significativo (Novak, 1998).

En el lado opuesto, el aprendizaje memorístico es puramente mecánico y es almacenado arbitrariamente de forma literal, sin atribución de significados personales (Moreira, 1988). Por tanto, no altera la estructura cognitiva preexistente, ya que los nuevos conceptos se incorporan, pero no se integran.

Esta situación indica una ausencia de comprensión y por ello la imposibilidad de aplicar los nuevos conocimientos a situaciones diferentes. No obstante, este tipo de aprendizaje es útil y necesario. Existen múltiples ejemplos a todos los niveles educativos y formativos, empezando por las tablas de multiplicar en matemáticas, formulas, o el abecedario, entre otros. Es más, en cualquier disciplina existe toda la nomenclatura típica de la materia, que debe aprenderse de esta manera. La utilización continuada del aprendizaje memorístico produce un sobreaprendizaje que posibilita su persistencia en la estructura cognitiva, aun cuando no disponga de interrelaciones que aporten significado.

Austin (Austin y Shore, 1995) enfrenta estos dos aprendizajes en la resolución de problemas en asignaturas de ciencias. Por un lado, argumenta que el aprendizaje memorístico permitirá al alumno la resolución de problemas en 1 paso, o en varios cuando el procedimiento es único y por tanto memorizable. En el otro, el aprendizaje significativo, el cual implica una comprensión, permite la resolución de problemas en múltiples pasos. En este caso, el procedimiento resolutivo es generado por el estudiante.

Análogamente al aprendizaje por recepción y descubrimiento, el significativo y el memorístico forman un continuo. La razón es que en múltiples fenómenos de aprendizaje es necesario memorizar inicialmente los conceptos para incluirlos en la estructura cognitiva, para posteriormente dotarlos de significado personal relacionándolos con otros. En estos casos, no puede producirse el primero sin el segundo. Este es el caso, referido por Novak (1998), del alumno que memoriza palabra por palabra la definición de un concepto, para

posteriormente establecer relaciones válidas con otros conceptos que lo llevan a dotarlo de significado (aprendizaje significativo).

Una de las características que diferencia el aprendizaje significativo del memorístico es el efecto del olvido. En este aspecto, el aprendizaje basado exclusivamente en la memorización desaparece fácilmente puesto que no está anclado en la estructura cognitiva. Inicialmente Novak (Novak y Gowin, 1984) indicaba que lo aprendido de memoria persistía durante 15 días siempre que no se reforzara lo memorizado. En otras publicaciones dicho intervalo se situaba entre las 2 o 3 semanas (Novak, 1991) e incluso entre las 6 y las 8 semanas (Hagerman, 1966; Helms y Novak, 1983; Novak, 1987; Novak y Abrams, 1993). Finalmente, Novak (1998) distingue diferentes periodos de olvido en función del tipo de conocimiento memorizado y el nivel de sobreaprendizaje realizado. Así, si lo memorizado son sílabas sin sentido, el olvido aparece en sólo unas horas y se retrasa a unos días en poesías o fragmentos de textos. Sin embargo, en ciencia, comunicación y otras materias escolares, la retención se reduce a una fracción del aprendizaje original en cuestión de semanas. Finalmente, si se produce un sobreaprendizaje por estudiar de forma reiterada, la persistencia puede alargarse en el tiempo e incluso indefinidamente, pero en ningún momento podrá facilitar nuevo aprendizaje.

En el aprendizaje significativo, los conceptos aprendidos se retienen durante más tiempo; algunos toda la vida (Novak, 1998). Esto no quiere decir que el olvido no pueda darse también en el aprendizaje significativo, pero al estar el conocimiento incrustado en la estructura cognitiva, ésta no se pierde. Así aparece el fenómeno que Ausubel y Novak (Ausubel, 1968; Novak y Gowin, 1984; Novak,

1998) denominan “inclusión obliterativa”, donde el alumno olvida los mensajes específicos aprendidos, pero en la estructura cognitiva permanecen ideas mejoradas. Estas son las que facilitaran en este caso el aprendizaje futuro.

2.3.2 Teoría sociocultural de Vygotsky

Para Vigotsky (1996) el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean. Toda actividad y práctica de aprendizaje está circunscrita en un ámbito cultural específico donde no es posible dejar de significar la realidad. En el lenguaje el ser humano encuentra como base la significación y ésta sólo es posible a través de las prácticas culturales.

Para Lev Vygotsky (1987, 1988), el desarrollo cognitivo no puede entenderse sin referencia al contexto social, histórico y cultural en el que ocurre. Para él, los procesos mentales superiores (pensamiento, lenguaje, comportamiento voluntario) tienen su origen en procesos sociales; el desarrollo cognitivo es la conversión de relaciones sociales en funciones mentales. En este proceso, toda relación/función aparece dos veces, primero a nivel social y después en un nivel individual, primero entre personas (interpersonal, interpsicológico) y después en el interior del sujeto (intrapersonal, intrapsicológico).

Pero la conversión de relaciones sociales en procesos mentales superiores no es directa, está determinada por instrumentos y signos. Instrumento es algo que puede usarse para hacer alguna cosa; signo es algo que significa alguna otra cosa. Existen tres tipos de signos: indicadores son aquellos que tienen una

relación de causa y efecto con aquello que significan (humo, por ejemplo, significa fuego porque es causada por el fuego); icónicos son los que son imágenes o diseños de aquello que significan; simbólicos son los que tienen una relación abstracta con lo que significan. Las palabras, por ejemplo, son signos (simbólicos) lingüísticos; los números son signos (también simbólicos) matemáticos. La lengua, hablada o escrita, y la matemática son sistemas de signos. (Moreira, et al.1997, p. 7)

El uso de instrumentos en la mediación con el ambiente distingue, de manera esencial, al hombre de otros animales. Pero las sociedades crean no solamente instrumentos, sino también sistemas de signos. Ambos, instrumentos y signos, se han creado a lo largo de la historia de las sociedades e influyen decisivamente en su desarrollo social y cultural. Para Vygotsky, es a través de la internalización (reconstrucción interna) de instrumentos y signos como se da el desarrollo cognitivo. A medida que el sujeto va utilizando más signos, más se van modificando, fundamentalmente, las operaciones psicológicas que él es capaz de hacer. De la misma forma, cuantos más instrumentos va aprendiendo a usar, más se amplía, de modo casi ilimitado, la gama de actividades en las que puede aplicar sus nuevas funciones psicológicas. (Moreira, et al.1997, p. 7)

Como instrumentos y signos son construcciones socio-históricas y culturales, la apropiación de estas construcciones por el aprendiz, se da primordialmente por la vía de la interacción social. En vez de enfocar al individuo como unidad de análisis, Vygotsky enfoca la interacción social. Es ella el vehículo fundamental para la transmisión dinámica (de inter a intrapersonal) del

conocimiento construido social, histórica y culturalmente. (Moreira, et al.1997, p. 7)

La interacción social implica un mínimo de dos personas intercambiando significados. Supone también un cierto grado de reciprocidad y bidireccionalidad, es decir, una implicación activa de ambos participantes.

La adquisición de significados y la interacción social son inseparables en la perspectiva de Vygotsky, teniendo en cuenta que los significados de los signos se construyen socialmente. Las palabras, por ejemplo, son signos lingüísticos. Ciertos gestos también son signos. Pero los significados de las palabras y de los gestos se acuerdan socialmente, de modo que la interacción social es indispensable para que un aprendiz adquiera tales significados. Incluso aunque los significados lleguen a la persona que aprende a través de los libros o máquinas, por ejemplo, aun así, es a través de la interacción social como él o ella podrá asegurarse de que los significados que captó son los significados socialmente compartidos en determinado contexto. (Moreira, et al.1997, p. 8)

Para “internalizar” signos, el ser humano tiene que captar los significados ya compartidos socialmente, tiene que pasar a compartir significados ya aceptados en el contexto social en el que se encuentra. Y a través de la interacción social es como ocurre esto. Sólo a través de ésta es como la persona puede captar significados y confirmar que los que está captando son aquellos compartidos socialmente para los signos en cuestión. (Moreira, et al.1997, p. 7)

Naturalmente, el lenguaje (sistema de signos) es en extremo importante en una perspectiva vygotskyana. Aprender a hablar una lengua, por ejemplo, libera

al niño de vínculos contextuales inmediatos y esta descontextualización es importante para el desarrollo de los procesos mentales superiores. El manejo de la lengua, a su vez, es importante para la interacción social, pero siendo la lengua un sistema de signos, su adquisición también depende, fundamentalmente, de la interacción social. (Moreira, et al.1997, p. 9)

En base a las afirmaciones descritas Moreira, et al. (1997, p. 9) plantea que el aprendizaje significativo, por definición, implica adquisición/construcción de significados. En el desarrollo del aprendizaje significativo, el significado lógico de los materiales de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el aprendiz.

Por tanto, el autor cree que la atribución de significados a las nuevas informaciones por interacción con significados claros, estables y diferenciados ya existentes en la estructura cognitiva, que caracteriza al aprendizaje significativo subordinado, o emergencia de nuevos significados por la unificación y reconciliación integradora de significados ya existentes, típica del aprendizaje superordenado, en general, no se producen de inmediato. Al contrario, son procesos que requieren un intercambio de significados, una “negociación” de significados, típicamente vygotskyana. (Moreira, et al.1997, p. 9)

Para Ausubel, el ser humano tiene la gran capacidad de aprender sin tener que descubrir. Excepto en niños pequeños, aprender por recepción es el mecanismo humano por excelencia para aprender. Las nuevas informaciones, o los nuevos significados, pueden darse directamente, en su forma final, al aprendiz. Es la existencia de una estructura cognitiva previa adecuada (subsumidores específicamente relevantes) lo que va a permitir el aprendizaje significativo

(relación no arbitraria y sustantiva con el conocimiento previo). Pero el aprendizaje por recepción no es instantáneo, requiere intercambio de significados. (Moreira, et al.1997, p. 9)

En la óptica vygotskyana, la “internalización” de significados depende de la interacción social, pero, así como en la visión ausubeliana, pueden presentarse a la persona que aprende en su forma final. El individuo no tiene que descubrir lo que significan los signos o cómo se usan los instrumentos. Él se apropia (reconstruye internamente) de esas construcciones por la vía de la interacción social. (Moreira, et al.1997, p. 9)

Otro argumento en favor de la relevancia de la interacción social en el aprendizaje significativo es la importancia que Ausubel atribuye al lenguaje (la lengua, rigurosamente hablando) en el aprendizaje significativo.

“Para todas las finalidades prácticas, la adquisición de conocimiento en la materia de enseñanza depende del aprendizaje verbal y de otras formas de aprendizaje simbólico. De hecho, es en gran parte debido al lenguaje y a la simbolización como la mayoría de las formas complejas de funcionamiento cognitivo se vuelve posible” (1968, p. 79).

Se suma a esto que originalmente la teoría de Ausubel fue llamada, por él mismo, de la psicología del aprendizaje verbal significativo (1963).

Tiene, por lo tanto, para Moreira, et al. (1997, p. 10) mucho sentido hablar de aprendizaje significativo en un enfoque vygotskyano del aprendizaje. Hasta tal punto que se podría invertir el argumento y decir que tiene mucho sentido hablar de interacción social vygotskyana en una perspectiva ausubeliana del aprendizaje.

Quiero decir, el aprendizaje significativo depende de la interacción social, es decir, del intercambio, “negociación”, de significados por la vía de la interacción social.

En conclusión, para Vygotsky, la única enseñanza correcta es aquella que está al frente del desarrollo cognitivo y lo dirige. Análogamente, el único aprendizaje correcto es aquél que está avanzado en relación con el desarrollo. La interacción social que lleva al aprendizaje debe producirse dentro de lo que él llama zona de desarrollo proximal, es decir, la distancia entre el nivel de desarrollo cognitivo real del individuo, tal como podría medirse por su capacidad para resolver problemas solo, y su nivel de desarrollo potencial, tal como se mediría por su capacidad de resolver problemas bajo orientación o en colaboración con compañeros más capaces.

La enseñanza, por lo tanto, debe producirse en la zona de desarrollo proximal y, en cierta forma, determinar el límite superior de esta zona. En la interacción social que debe caracterizar esta enseñanza, el profesor es el participante que ya “internalizó” significados socialmente compartidos para los materiales educativos del currículum y procura hacer que el aprendiz también llegue a compartirlos. (Moreira, et al.1997, p. 16)

2.3.3 El enfoque comunicativo textual

La Propuesta Pedagógica del Ministerio de Educación (2010), asume este enfoque como marco para el desarrollo de las capacidades de comunicación porque considera que la función central del lenguaje oral, escrito, del ícono verbal y audiovisual es comunicar, y porque es el medio fundamental que nos permite relacionarnos con los demás. Este enfoque produce cambios significativos con

respecto a la tradicional manera de concebir el aprendizaje y desarrollo del lenguaje en los estudiantes.

El cambio fundamental ha significado pasar del aprendizaje centrado en la decodificación, o en el aprendizaje de letras y sílabas sin sentido como pre-requisitos para aprender a leer y escribir, a poner énfasis en la construcción del sentido cuando se habla, lee y escribe, y expresar ideas completas desde el inicio del proceso de adquisición de la lengua escrita.

En este enfoque se pone énfasis en el lenguaje oral y escrito en su relación con el desarrollo del pensamiento. Aprender a expresarse de manera oral o a través de los diferentes lenguajes y códigos no supone solamente aprender a dominar una técnica, supone también aprender un mecanismo muy poderoso para desarrollar la comprensión, la comunicación, la creatividad y la lógica.

Se busca que los estudiantes aprendan a expresarse con libertad y creatividad, que lean y escriban mensajes disfrutando de lo que hacen, apreciando los beneficios de poder comunicarse con los demás, entendiendo lo que otros les quieren comunicar y dejándose entender ellos mismos. Se trata de poner en el centro la comprensión y el sentido desde el principio.

Los estudiantes deben descubrir que la comunicación es necesaria y valiosa y que contar con herramientas para comunicarse mejor es importante para entrar en contacto con otros, encontrar respuestas a sus preguntas, y enriquecerse en el intercambio de opiniones y modos de ver el mundo para transmitir y hacer perdurar lo que se crea, para disfrutar, interpretar y transformar su entorno y para ejercer una ciudadanía plena, por su capacidad de argumentar,

deliberar, respetar las ideas ajenas y participar en la vida de la escuela y la comunidad.

Se destaca especialmente entonces que el enfoque de esta propuesta es comunicativo y que gracias a él las personas pueden intercambiar ideas, opiniones, sentimientos, saberes y experiencias con los demás en las múltiples situaciones que deben afrontar; por esto la escuela debe garantizar el desarrollo de esta fundamental función del lenguaje.

Según el Ministerio de Educación (2009), este enfoque plantea dos posiciones respecto de la enseñanza de la lengua:

a) La posición comunicativa

Plantea sustituir el foco tradicional de la enseñanza de la lengua, que estaba basado en los siguientes aspectos: análisis gramatical de la oración y sus componentes, aislado de su contexto de producción. Y entrenamiento en la normativa, apoyado en la noción de “corrección” del idioma

En cambio, se propone una didáctica basada en: la reflexión y análisis acerca de oraciones, textos, diálogos y otras unidades lingüísticas enunciadas en situaciones comunicativas, de tal forma que dicha reflexión sea funcional para una comunicación óptima con el resto; asimismo, en la capacidad de manejar diversos registros (formales, informales, académicos, coloquiales, etc.), adecuándolos a las situaciones apropiadas.

En ese sentido, el enfoque comunicativo busca desarrollar en el estudiante un conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para utilizar eficazmente el

lenguaje en situaciones concretas de la vida, independientemente de la lengua que hable o la variante que utilice. Estos conocimientos y destrezas configuran los diversos aspectos de la competencia comunicativa (lingüística, discursiva, estratégica, etc.). (Lomas, 1993)

b) La posición textual

El enfoque es textual porque considera al texto como la unidad lingüística fundamental de comunicación. En ese sentido, es el primer producto de la actividad comunicativa: el contenido de un texto no es un conjunto de informaciones puestas una al lado de la otra. Es, sobre todo, el resultado de una interacción compleja entre el emisor y el receptor (Bernárdez, 1982; Loureda, 2003), en la medida en que la información se organiza y reorganiza en el transcurso de la comunicación.

Además, según Beaugrande y Dressler, (1997), señalan que el texto carece de sentido en sí mismo, sino se adquiere en el marco de la interacción entre el conocimiento presentado en el texto y el conocimiento del mundo almacenado en la memoria de los interlocutores.

La naturaleza comunicativa del texto determina la existencia de tipos de texto. Dado que los textos responden a propósitos, la forma como éstos se han ido concretando ha sido un largo proceso histórico y cultural. En ese sentido, los tipos de texto son herencias culturales que contribuyen a organizar y comprender el discurso, de manera que cumpla con sus objetivos.

Tal vez la clasificación más difundida ha sido la de Werlich, quien sostiene que las secuencias textuales están determinadas por la forma como el sujeto

categoriza la realidad por medio del pensamiento (Loureda, 2003). Según este autor, las secuencias textuales típicas son: narración, descripción, exposición, argumentación e instrucción.

Las implicancias pedagógicas de la concepción comunicativa del texto son importantes, esta porque obliga a repensar las prácticas tradicionales que se caracterizaban por: Entender que un texto bien escrito es aquel que, esencialmente, no tiene faltas ortográficas; creer que basta lograr reconocer las letras o palabras en un texto para comprenderlo; y colocar la literatura como el texto por grandiosidad.

En contraste, una didáctica que privilegie el componente textual subrayará la importancia de: Organizar las ideas de un texto, para que este cumpla con su función comunicativa; comprender las ideas de un texto, su jerarquía y estructura; y proponer a los estudiantes distintos tipos de texto, tal como estos se presentan en la vida cotidiana.

Además, evitará distorsionar el sentido comunicativo del texto real, tal como se hace cuando se presenta al estudiante fragmentos aislados o descontextualizados. Por el contrario, privilegiará el uso de textos completos y, en la medida de lo posible, respetando la forma como estos aparecen en la vida cotidiana.

Los planteamientos didácticos que aportan esta nueva visión de la enseñanza de la lengua se agrupan en lo que se ha denominado enfoque comunicativo. Estas propuestas tienen su origen en la enseñanza de lenguas extranjeras y, debido a los logros alcanzados, también han sido extendidas a la

enseñanza de la lengua materna (Ministerio de Educación, 2005). Los rasgos generales del enfoque comunicativo son los siguientes:

2.3.3.1 La lengua se enseña y se aprende en pleno funcionamiento.

La lengua es un organismo vivo, la empleamos cada día en múltiples circunstancias, y así debemos aprenderla. En realidad, así la aprendemos fuera de la escuela, es aquí donde pierde sentido, al abordarla de manera descontextualizada. Es importante, entonces, aprovechar las situaciones reales o verosímiles de comunicación, empleando los textos íntegros y que surgen del mismo intercambio comunicativo. Así, las clases resultan más activas y participativas, los estudiantes se involucran en el trabajo, se motivan más y el aprendizaje es más significativo y funcional.

Es importante considerar lo siguiente: a hablar se aprende hablando; a leer, leyendo; y a escribir, escribiendo. Estas dos últimas habilidades requieren de la intervención de la escuela y de una mayor reflexión sobre el uso del lenguaje.

2.3.3.2 El texto es la unidad básica de comunicación.

En una comunicación real emitimos y recibimos textos completos, y como tal hay que considerarlos en la práctica pedagógica para aprovechar su riqueza expresiva y significativa. No tiene ningún sentido trabajar con palabras, frases o expresiones aisladas, pues éstas adquieren sentido en los ámbitos del texto y del contexto. Los estudiantes necesitan escribir ideas completas para expresarse y resulta

sin sentido, por ejemplo, realizar prácticas de sinónimos con palabras aisladas, pues el significado de éstas se determina a partir de su relación con las otras palabras del texto y del uso en una situación comunicativa.

El texto tiene significado completo y expresa en forma coherente y creativa ideas, experiencias, sentimientos y nuestro mundo imaginario. En la vida diaria enfrentamos situaciones reales de comunicación en las que producimos y recibimos textos. De esta misma forma, debemos enfrentarlos desde la práctica pedagógica para aprovechar su riqueza de expresión y significado.

La enseñanza de la lengua debe incorporar las diversas formas de hablar, pero es importante promover la adquisición de la lengua estándar sin desconocer el uso del lenguaje cotidiano propio del contexto en conversaciones familiares o sociales o la lengua materna distinta del castellano.

También, es importante considerar el derecho de los estudiantes con necesidades educativas especiales, a utilizar en sus procesos de aprendizaje códigos alternativos al lenguaje oral y escrito tales como el lenguaje de señas, la comunicación total, el braille, entre otros.

Los estudiantes necesitan comunicarse y estar preparados para usar registros en distintos ambientes y con diversos interlocutores. Esto exige enseñar la lengua de manera contextualizada, considerar las características de los usuarios y siempre emplear textos reales y no los creados con propósitos “supuestamente didácticos”.

2.3.3.3 La enseñanza de la lengua toma en cuenta las variedades dialectales y registros de uso lingüístico.

La enseñanza de la lengua debe incorporar los diversos registros de uso lingüístico. La adquisición de la lengua estándar es importante, pero ello no quiere decir que desconozcamos los usos coloquiales, familiares o sociales. Los alumnos deben comunicarse bien en su estándar regional, pero además deben tener conocimiento de que la dinámica actual presenta situaciones en las que tendremos necesidad de usar otros estándares, para lo cual debemos estar preparados. Esto quiere decir que la lengua debe enseñarse de manera contextualizada, considerando la heterogeneidad de los usuarios, empleando textos auténticos, que no han sido manipulados o creados deliberadamente con propósitos educativos.

2.3.3.4 Los textos deben responder a las necesidades e intereses de los alumnos.

Cuando nos comunicamos lo hacemos con diversas intenciones, las mismas que se reflejan en el tipo de textos que empleamos. Algunas veces deseamos informar cierta noticia de interés; otras, contar alguna anécdota, describir un objeto, plantear nuestro punto de vista, etc. En el centro educativo, por lo tanto, debe atenderse a los textos que estén más cercanos a los alumnos, considerando sus motivaciones e intereses para que la enseñanza sea atractiva. Los textos que no tienen equivalente fuera del aula no tienen sentido para los estudiantes (Carney, 2014).

Cuando nos comunicamos lo hacemos con diversas intenciones, algunas veces deseamos informar sobre noticias de interés; otras, compartir anécdotas, describir objetos, plantear puntos de vista, etc., y no sólo oralmente, sino también por escrito. En la escuela, por lo tanto, deben usarse y producirse textos reales, y considerar los intereses de los estudiantes para que la enseñanza sea significativa.

2.3.3.5 El contexto es determinante en todo acto comunicativo.

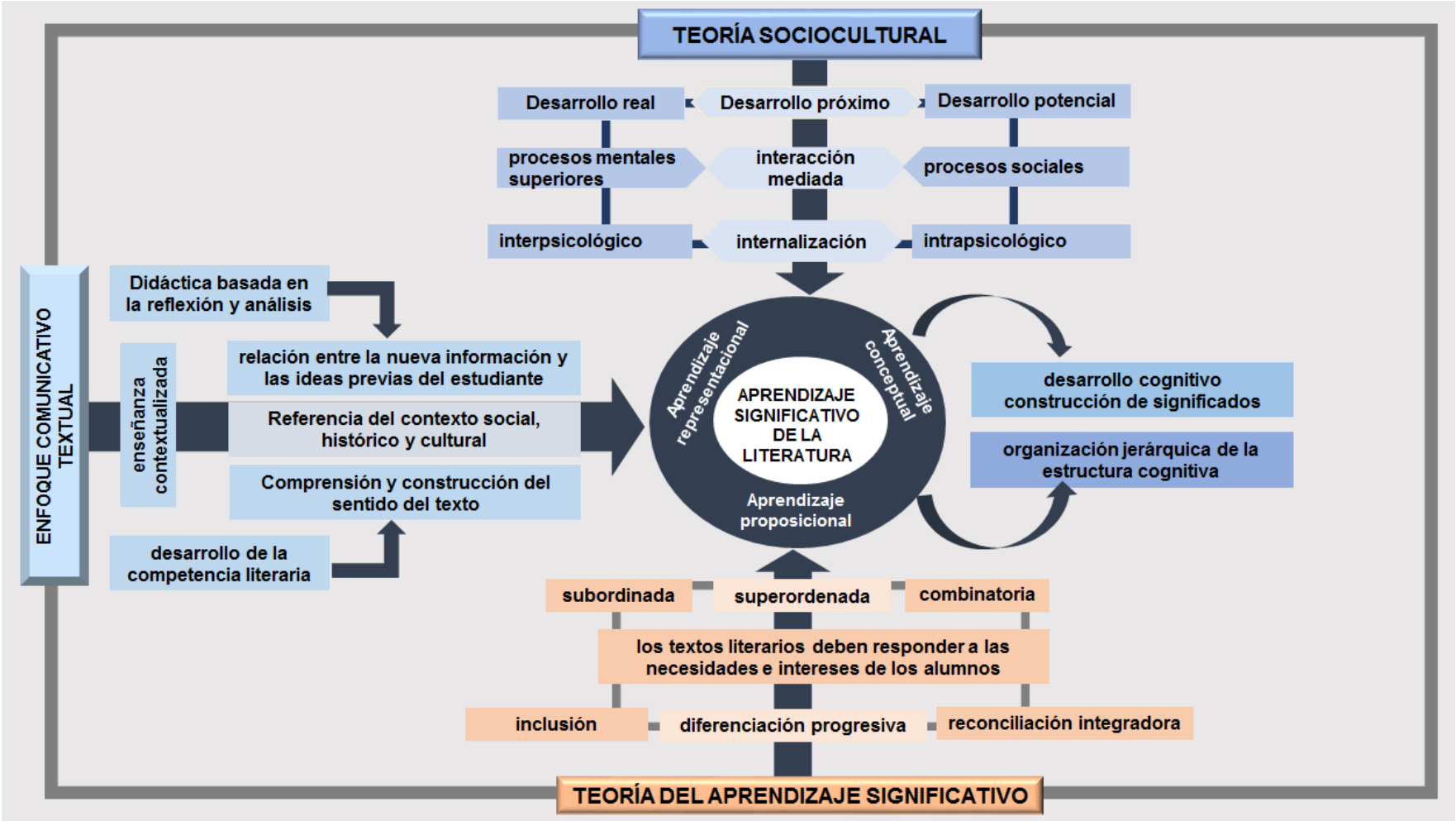
El sentido del texto se determina considerando una serie de elementos, entre ellos las palabras. Pero, además, debemos tener en cuenta la mímica, los gestos, las inflexiones de voz, la situación en que se produce la comunicación. Un texto puede ser recibido con aceptación y agrado en un momento determinado, pero en otra circunstancia, lo mismo puede causar un rechazo generalizado. Además, los referentes culturales cambian de una comunidad a otra, de una persona a otra y, consecuentemente, el sentido que se otorgue a las expresiones también será distinto. Si consideramos todas estas variables, nuestra relación con los demás mejorará ostensiblemente.

2.4 El modelo teórico

El modelo teórico representa la consistencia teórica y científica de la propuesta, expresa un tejido de postulados y principios de diferentes teorías y enfoques que tienen relación lógica con el aprendizaje significativo, y que va a permitir establecer y reorientar el proceso docente educativo en el área de comunicación

Seguidamente se presenta el esquema gráfico del modelo teórico para comprender los procesos del aprendizaje significativo de la literatura en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria en la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de Jaén, región Cajamarca.

Modelo teórico de estudio



Fuente: Sánchez Lluen, Judith Edith (2018). Modelo teórico que sustenta el estudio. Docente investigadora.

El modelo teórico aborda la teoría del aprendizaje significativo como base para entender en su profundidad el objeto de estudio; asimismo, empodera la teoría sociocultural y el enfoque comunicativo textual estas últimas para fortalecer y comprender desde diferentes contextos teórico prácticos el aprendizaje significativo de la literatura.

El estudio asume que el aprendizaje significativo aprendizaje representacional, conceptual y proposicional de la literatura es un proceso de asimilación que relaciona los conocimientos nuevos con los conocimientos previos del estudiante; sin embargo, en estos aprendizajes se expresan procesos internos como la inclusión, la diferenciación progresiva y la reconciliadora integradora, análogamente también los sujetos de estudio realizan la construcción de significados subordinados, superordenados y combinatorios los mismas que van a permitirles organizar jerárquicamente su estructura cognitiva.

Desde la teoría sociocultural el objeto de estudio toma como referencia el contexto social, histórico y cultural de los estudiantes. Establece que los procesos mentales superiores en ellos es producto de la interacción mediada de instrumentos y signos con los procesos sociales; los mismos que van a determinar el nivel de desarrollo real, próximo y potencial, así como la internalización de los conocimientos inter e intrapsicológico; generando en los sujetos de estudio el desarrollo cognitivo y la construcción de significados.

El enfoque de Vygotsky consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial; propone que el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el

medio entendido como algo social y cultural, no solamente físico (Taina, Bruno y Abancin, 2005)

Por su parte, el enfoque comunicativo textual parte de la comprensión y construcción del sentido del texto, propone que leer se aprende leyendo, y enfatiza en realizar una enseñanza contextualizada a partir de la implementación de una didáctica basada en la reflexión y análisis, y que privilegie el componente textual; es decir, considerar al texto como la unidad lingüística de comunicación y además que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes; todo lo descrito con el propósito de desarrollar capacidades y habilidades comunicativas.

En conclusión, el aprendizaje de la literatura es un proceso interno que depende de la interacción entre los saberes previos, el contexto sociocultural y una didáctica contextual, con el conocimiento nuevo que va asimilar, internalizar, comprender y construir con sentido y de manera jerárquica el estudiante en sus estructuras cognitivas.

CAPÍTULO III.

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y PROPUESTA DEL MODELO TEÓRICO BASADO EN LA RELACIÓN TEXTO-CONTEXTO

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y PROPUESTA DEL MODELO TEÓRICO BASADO EN LA RELACIÓN TEXTO-CONTEXTO

El capítulo contiene el análisis e interpretación de los resultados globales y por dimensiones del aprendizaje significativo de la literatura en el área de comunicación; los mismos que reflejan necesidad de diseñar la propuesta expresada en un Modelo teórico basado en la relación texto - contexto.

La propuesta explica la configuración del Modelo teórico con las diferentes teorías, postulados y principios, además describe las orientaciones metodológicas y los procesos de evaluación; y se finaliza con las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

3.1 Resultados de los niveles de aprendizaje significativo de la literatura en el área de comunicación.

3.1.1 Análisis e interpretación de la evaluación a los estudiantes del segundo grado de educación secundaria.

Tabla 1
Aprendizaje significativo, en la dimensión: Representacional

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	5	20
Proceso	20	80
Logro	0	0
Logro destacado	0	0
Total	25	100

Fuente: Test de evaluación para analizar el nivel del aprendizaje significativo de la literatura, Jaén – 2018.

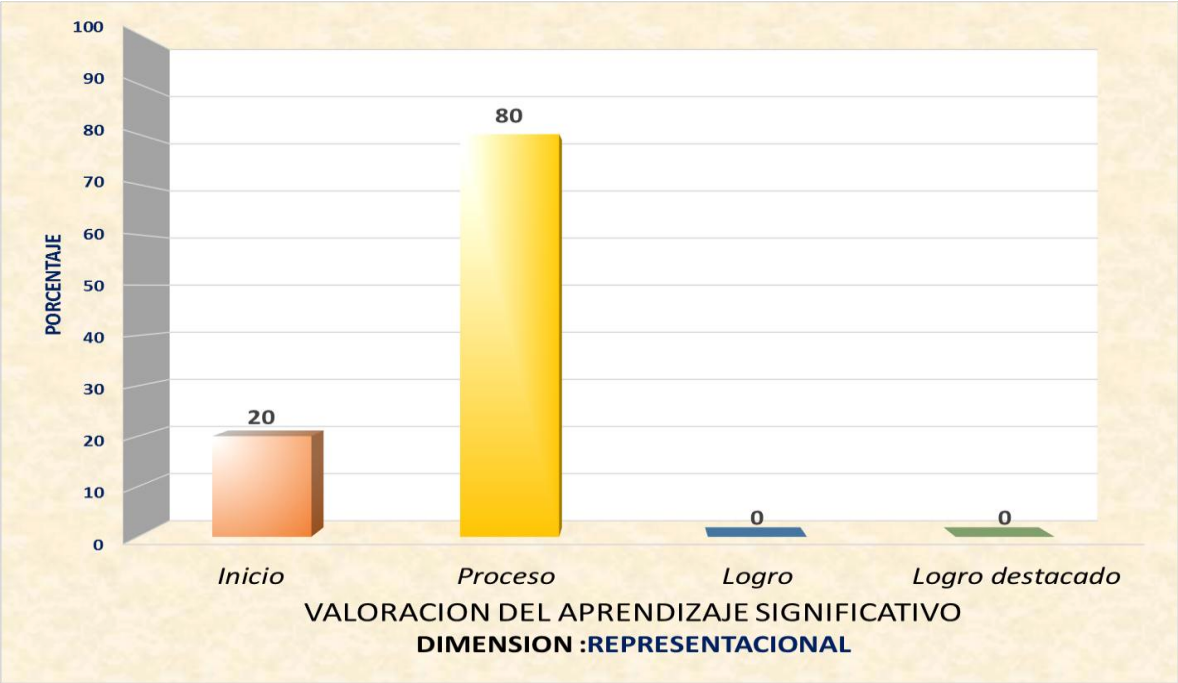


Figura 1: Dimensión aprendizaje representacional.

De la observación de la tabla y figura 1, referida a la dimensión aprendizaje representacional, se puede determinar que, los sujetos de estudio de acuerdo a los resultados del test de evaluación muestran los niveles de Inicio (20%), En proceso (80%); y ninguno se ubica en los niveles Logro y logro previsto. Esto demuestra que

presenta dificultades para localizar información o datos explícitos en el texto literario; identificar ideas y personajes principales; reconstruir la secuencia de un texto de estructura simple, con imágenes y sin ellas; así como reconocer palabras y atribuirles significados.

De acuerdo a Novak y Gowin. (1998): “El aprendizaje representacional es una clase de aprendizaje significativo en que el aprendiz reconoce una palabra, un signo o un símbolo como etiqueta de un objeto, un hecho o una categoría de hechos u objetos” (p. 59). Es decir, consiste en asociar el símbolo con el objeto, ocurre cuando el significado de una palabra se vuelve equivalente a lo que se está percibiendo en ese momento.

Por su parte, Moreira, (2010, p. 15), plantea que es tipo de aprendizaje tiene lugar cuando símbolos arbitrarios pasan a representar, en significado, determinados objetos o eventos en una relación unívoca, es decir, el símbolo significa apenas el referente que representa. También recibe el nombre de subordinado porque los nuevos conocimientos potencialmente significativos pasan por un proceso de anclaje cognitivo e interactivo, con el conocimiento previos más general e inclusivos existentes en la estructura cognitiva del sujeto. (Moreira, 2010, p. 13)

Asimismo, Ausubel (1973) lo considera como un aprendizaje elemental, del cual dependen los otros aprendizajes, consiste en atribuir significados a determinados símbolos, y según, Piaget se da en la etapa que él denomina pre-conceptual. Ausubel propone que este aprendizaje es significativo en la medida que las representaciones puedan relacionarse de manera intencionada y sustancial a la estructura cognitiva, además de comprender el significado de las palabras, así como lo que representan. (Gonzales, Huancayo y Quispe, 2014, p. 65)

Una característica del aprendizaje por representaciones es el describir lo explicito, para que los sujetos puedan reconocer una palabra, signo o símbolo, identificar los nombres de los hechos u objetos; en nuestro caso la evaluación consistió en identificar ideas y personajes principales; asimismo, el aprendizaje representacional implica identificar y aprender los significados de las palabras o aprender vocabulario. (Gonzales, Huancayo y Quispe, 2014, p. 64)

En conclusión, el aprendizaje de representaciones consiste en retener el nombre de las palabras y otros símbolos, y asociarlos con lo que representan. Cuando uno aprende una palabra, ésta es carente de todo sentido, sin saber lo que representa, ya que podría haberse llamado de otro modo. Aprender representaciones es asignar un símbolo a una idea. Sobre esta afirmación, se podría interpretar que el aprendizaje significativo de la literatura se da en un plano literal y lineal.

Tabla 2
Aprendizaje significativo, en la dimensión: Conceptual

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	7	28
Proceso	18	72
Logro	0	0
Logro destacado	0	0
Total	25	100%

Fuente: Test de evaluación para analizar el nivel del aprendizaje significativo de la literatura, Jaén – 2018.

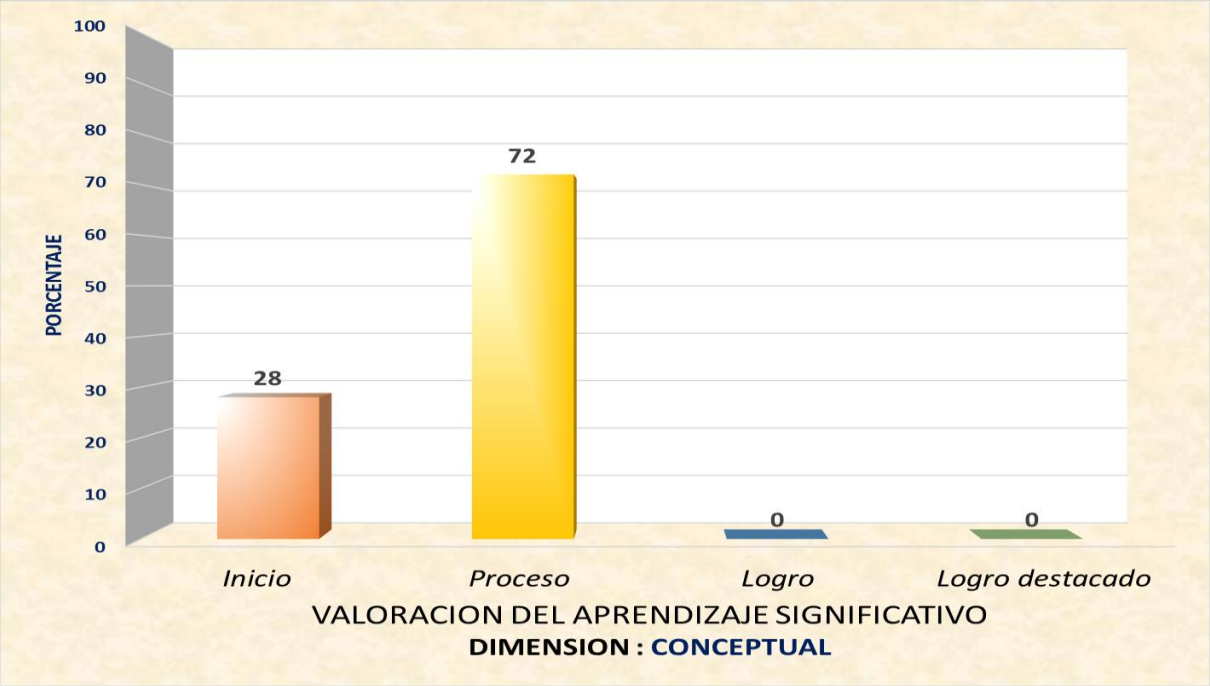


Figura 2: Dimensión aprendizaje conceptual.

De la percepción de la tabla y figura 2, relacionado con la dimensión aprendizaje conceptual, se puede confirmar que, los sujetos de estudio de acuerdo a los resultados del test de evaluación comprenden los niveles de Inicio (28%), En proceso (72%); y ninguno se encuentra en los niveles superiores. Desde el análisis cualitativo se puede manifestar que los estudiantes expresan dificultades para interpretar y formular hipótesis de lectura a partir del título, figuras y comprobándolas posteriormente releyendo el texto; de igual modo, se evidencia limitaciones para deducir el tema central en el texto literario; describir las características de los personajes, lugares y tiempo; inferir y relacionar el significado y la función de las palabras en oraciones a

partir de las relaciones que establece entre ellas; asimismo, para establecer relaciones de causa y efecto de hechos y/o sucesos contenidos en las obras literarias.

Según Moreira (2010, p. 15) el aprendizaje conceptual tiene lugar cuando el individuo percibe regularidades en eventos u objetos, pasa a representarlos por determinado símbolo y ya no depende de un referente concreto del evento u objeto para dar significado a ese símbolo. También es considerado como un aprendizaje superordenado; el mismo que implica procesos de abstracción, inducción, síntesis, que llevan a nuevos conocimientos que pasan a subordinar aquéllos que les dieron origen. (Moreira, 2010, p. 14)

“Ausubel (1976, p. 86) define conceptos como "objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos criteriales comunes y se designan, en una cultura dada, por algún signo (...) aceptado” (Moreira, 2000, pág. 21).

Para Ausubel (1973), el aprendizaje de conceptos, entonces se refiere a los objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterios comunes y que se designan mediante símbolos o signos. Para Ausubel los conceptos son adquiridos por dos procesos: formación y asimilación. Por formación los atributos de criterios (características del concepto) se adquieren por medio de la experiencia directa con diversos objetos y con otras personas. Por asimilación a medida que las personas amplían su vocabulario, los atributos de criterio se someten a diversas combinaciones, producto del intercambio social con otras personas.

El aprendizaje de conceptos en la teoría de la asimilación es un elemento esencial para poder comprender el funcionamiento de procesos psicológicos del aprendizaje ya que la mayor parte de los individuos sobre todo en los estudiantes aprenden por

conceptos o por asimilación conceptual. Vivimos en un mundo conceptual ya que el hombre hace representaciones de la realidad. (Gonzales, Huancayo y Quispe, 2014, p. 70). Los conceptos se representan por signos, generalmente lingüísticos, y muestran regularidades en eventos u objetos. Una vez construido un concepto, el individuo se libera de referentes específicos, al haber desarrollado un aprendizaje significativo conceptual.

Novak en su teoría de la educación considera que un concepto es una “Regularidad que se percibe en hechos u objetos, o registros de hechos u objetos. Y que se designan mediante una etiqueta” (Novak, 1998) de esta forma los conceptos son registros que las personas utilizan de los objetos y que las designan mediante etiquetas o palabras. Las palabras son el medio que las personas utilizan para nombrar, clasificar, manipular o relacionar los objetos. Es así como se puede decir que los conceptos tienen nombres, estos no tienen los mismos significados para todas las personas, ya que los significados son idiosincrásicos. (Gonzales, Huancayo y Quispe, 2014, p. 71)

Mediante el aprendizaje por conceptos, las personas abstraen las características principales de eventos, hechos y objetos a partir de los conceptos. Los conceptos solo existen en la estructura cognitiva y son reales desde la perspectiva psicológica. Ausubel pone énfasis en el estudio de los conceptos ya que la obtención de un aprendizaje significativo depende de los conceptos disponibles que existan en la estructura cognitiva de una persona. Sin no existen conceptos previos en la cognición y si no hay conceptos nuevos por aprender, no hay aprendizaje. Los conceptos son el factor principal para que se dé el aprendizaje significativo. Por tanto, aprendizaje

conceptual sucede con el uso de los conocimientos previos pertinentes que posee el estudiante para construir el significado de la nueva información.

En este tipo de aprendizaje el estudiante manifiesta su capacidad de análisis, interpretación y razonamiento, debido a que los conceptos, principios y explicaciones, no tienen que ser aprendidos en forma literal, lo que permite que la persona desarrolle la capacidad de comprensión para construir su propio criterio.

El aprendizaje conceptual se puede lograr con el uso de material didáctico adecuado que permita al estudiante organizar y estructurar correctamente sus conocimientos. En tal sentido, el docente debe planificar actividades donde los escolares tengan oportunidades para explorar, comprender y analizar los conceptos y hacer que éstos se impliquen cognitiva, motivacional y efectivamente en el aprendizaje de forma significativa.

Tabla 3
Aprendizaje significativo, en la dimensión: Proposicional

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	15	60.0
Proceso	10	40.0
Logro	0	0
Logro destacado	0	0
Total	25	100

Fuente: Test de evaluación para analizar el nivel del aprendizaje significativo de la literatura, Jaén – 2018.

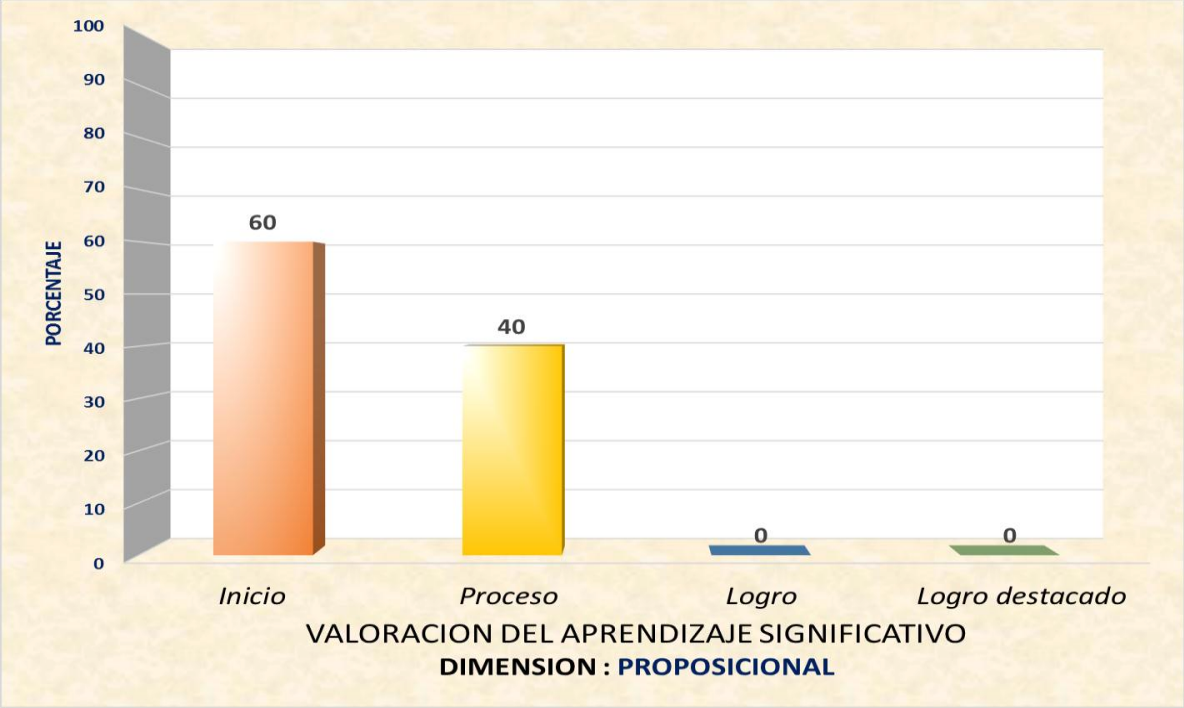


Figura 3: Dimensión aprendizaje proposicional.

Del análisis de la tabla y figura 3, coherente con la dimensión aprendizaje proposicional, se puede corroborar que, los sujetos de estudio de acuerdo a los resultados del test de evaluación se ubican en los niveles de Inicio (60%), En proceso (40%); y ningún de ellos obtiene los niveles de Logro y Logro destacado. En esta dimensión se percibe mayor dificultad en los estudiantes específicamente para complementar detalles que no aparecen en el texto; reconocer e interpretar el mensaje, los propósitos, la enseñanza, así como deducir conclusiones de la obra literaria; asimismo, presentan un insuficiente desarrollo de su capacidad para explicar

la intención de los recursos literarios; y juzgar el contenido del texto literario bajo un punto de vista personal.

Para Ausubel (1973), el aprendizaje de proposiciones va más allá de asimilar lo que representan las palabras; implica la relación y combinación de varias de ellas, es decir estas palabras se combinan para dar una idea que es más que la suma de esas palabras, o sea captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones. Moreira, (2010, p. 14) a este proceso de aprendizaje, también lo relaciona con el aprendizaje combinatorio, para él, es una forma de aprendizaje significativo en la que la adquisición significativa de un nuevo conocimiento implica interacción con varios otros conocimientos ya existentes en la estructura cognitiva, pero no es ni más inclusiva ni más específica que los conocimientos originales. Tiene algunos atributos criteriales, algunos significados comunes a ellos, pero no los subordina ni superordena.

A su vez Moreira, (2010, p. 15) considera que en este tipo de aprendizaje el estudiante construye significados a nuevas ideas expresadas en la forma de una proposición. El aprendizaje de proposiciones a diferencia del representacional no busca una representación semejante al significado de una proposición, busca la comprensión de una proposición a partir de nuevas ideas. Por tal motivo los estudiantes pueden crear nuevas ideas compuestas y combinadas y darle diferente representación y significado.

Además, la diferencia entre el aprendizaje de proposiciones y el aprendizaje de conceptos, se expresa en: el primero genera significados compuestos a partir de oraciones, pero el de conceptos genera un solo significado o significado unitario como denomina Ausubel. El proceso de aprendizaje de las proposiciones implica el tener una representación de una proposición, pero también lleva al conocimiento de

palabras componentes de dicho enunciado o más bien los conceptos componentes de una proposición. En el aula de clases los estudiantes pueden aprender proposiciones, tal vez principios, leyes, teorías de algún tema escolar, en ocasiones al igual que el aprendizaje representacional los estudiantes pueden elegir aprender de memoria dichas proposiciones sin comprender realmente sus significados. (Gonzales, Huancayo y Quispe, 2014, p. 66)

Las proposiciones son un conjunto de conceptos que expresan ideas en forma de oraciones o enunciados. El aprendizaje significativo de proposiciones implica el reconocimiento de proposiciones o enunciados y la adquisición de sus significados.

Ausubel y Novak (1983) mencionan: “En el aprendizaje verdadero de proposiciones el objeto no estriba en aprender proposiciones de equivalencia representativa, sino el aprendizaje de proposiciones verbales que expresen ideas diferentes a las de equivalencia representativa. Esto es, el significado de la proposición no es simplemente la suma de los significados de las palabras componentes” (p.53).

Por otro lado, las proposiciones y los conceptos pueden ser relacionados de distinta forma en la estructura cognitiva, tal estructura está organizada jerárquicamente, lo que provoca que existan diferentes relaciones jerárquicas entre la nueva información por aprender y las ideas establecidas en la estructura. Estas relaciones jerárquicas se dan de manera subordinada, supraordinada o combinatoria. Gonzales, Huancayo y Quispe, 2014, p. 66)

3.1.2 Análisis comparativo de las competencias comunicativas, según dimensiones.

Tabla 4

Valoración de las dimensiones de Aprendizaje significativo de la literatura.

Nivel	Grupo de estudio		
	Dimensiones – Diagnostico		
	Representacional	Conceptual	Proposicional
Inicio	20	28	60.0
Proceso	80	72	40.0
Logro	0	0	0
Logro destacado	0	0	0
Total	100%	100%	100%

Fuente: Test de evaluación para analizar el nivel del aprendizaje significativo de la literatura, Jaén – 2018.

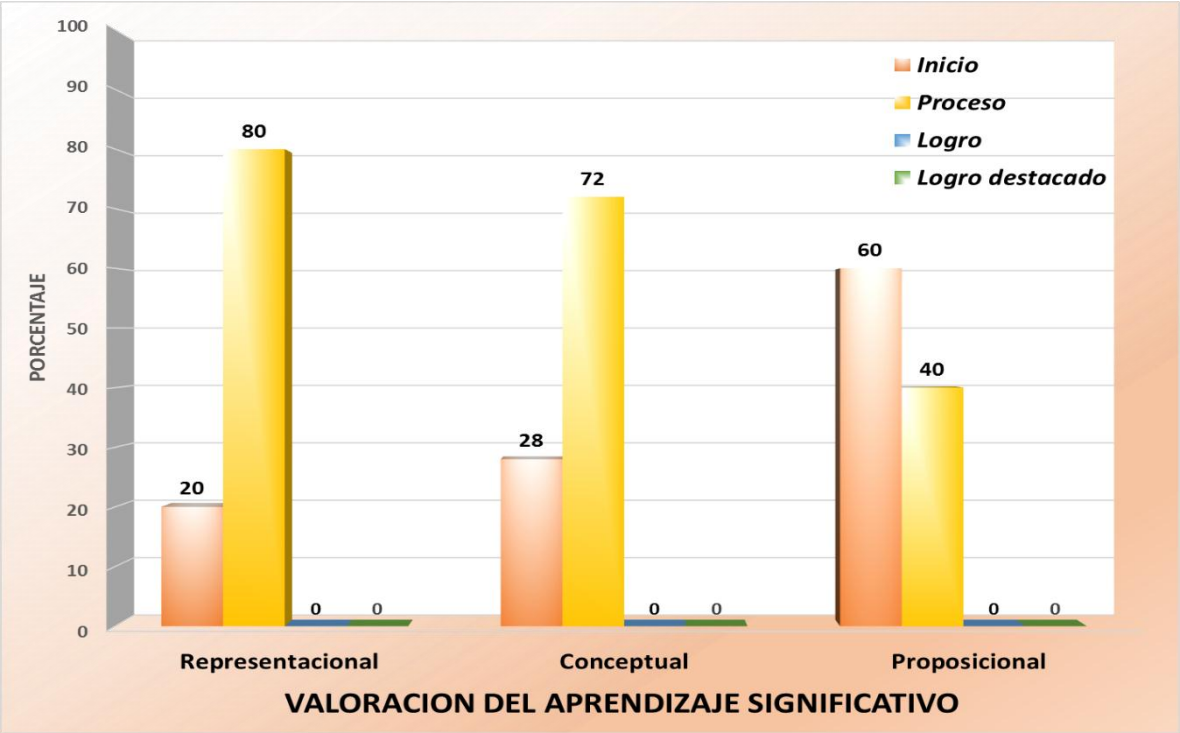


Figura 4: Dimensiones del aprendizaje significativo de la literatura.

Del análisis comparativo de la Tabla 4, sobre las dimensiones definidas como **aprendizaje representacional, conceptual y proposicional** del aprendizaje significativo de la literatura se puede constatar que, en los estudiantes del segundo grado evaluados de acuerdo a los resultados diagnósticos presentan mayores limitaciones en la dimensión proposicional, 60% - nivel Inicio, seguido de las

dimensiones conceptual, 28%, y representacional 20% - en ambas también el nivel Inicio; No obstante, se percibe una relativo avance en la primera y segunda dimensión 80% y 72% obteniendo el nivel En proceso con tendencia al nivel de Logro previsto; lo que no sucede en la tercera dimensión que solo expresa un 60% en este mismo nivel. Por tanto, frente a los resultados que arrojó el instrumento existieron razones suficientes para diseñar y proponer un Modelo teórico basado en la relación texto – contexto.

3.1.3 Análisis de los resultados globales de la variable de estudio: Aprendizaje significativo de la literatura

Tabla 5

Valoración del Aprendizaje significativo de la literatura

Valoración	Grupo de estudio	
	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	1	4
Proceso	24	96.0
Logro	0	0
Logro destacado	0	0
Total	25	100

Fuente: Test de evaluación para analizar el nivel del aprendizaje significativo de la literatura, Jaén – 2018.

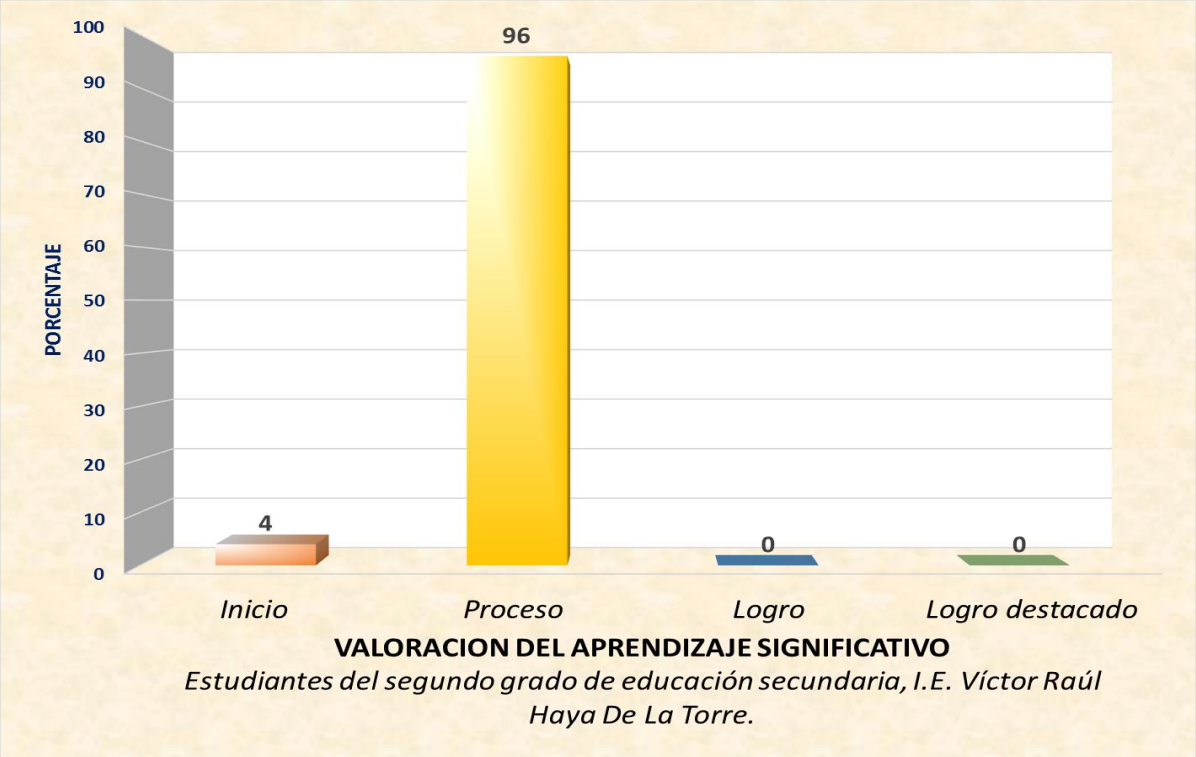


Figura 5: Aprendizaje significativo de la literatura.

Del análisis de la Tabla 6, referidos a los resultados globales se demuestra que los sujetos de estudio en relación al aprendizaje significativo de la literatura comprenden el nivel Inicio 4%, y el 96% se encuentran en el nivel En proceso. Percibiéndose de esta manera la importancia de proponer un Modelo teórico basado en la relación texto – contexto para mejorar los aprendizajes representacionales, conceptuales y

proposicionales de la literatura en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria en la institución educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de Jaén.

Moreira (2010, p. 13), distingue entre tres formas de aprendizaje significativo: representacional (de representaciones), conceptual (de conceptos) y proposicional (de proposiciones); análogamente el autor también propone tres tipos de aprendizaje significativo: por subordinación, por superordenación y de modo combinatorio.

Para Ausubel (1976) lo que se aprende son palabras u otros símbolos, conceptos y proposiciones. Dado que el aprendizaje representacional conduce de modo natural al aprendizaje de conceptos y que éste está en la base del aprendizaje proposicional, los conceptos constituyen un eje central y definitorio en el aprendizaje significativo.

A través de la asimilación se produce básicamente el aprendizaje en la edad escolar y adulta. Se generan así combinaciones diversas entre los atributos característicos de los conceptos que constituyen las ideas de anclaje, para dar nuevos significados a nuevos conceptos y proposiciones, lo que enriquece la estructura cognitiva. Para que este proceso sea posible, hemos de admitir que contamos con un importantísimo vehículo que es el lenguaje: el aprendizaje significativo se logra por intermedio de la verbalización y del lenguaje y requiere, por tanto, comunicación entre distintos individuos y con uno mismo. (Rodríguez, 2009)

Por tanto, el aprendizaje tiene dos vertientes: la incorporación de conceptos y la creación de interrelaciones entre conceptos, lo que les otorga significado y refleja el nivel de comprensión.

3.1.4 Estadísticos de tendencia central y dispersión

Tabla 6
Estadísticos descriptivos.

Parámetros		Dimensiones del aprendizaje significativo			Total
		Representacional	Conceptual	Proposicional	
N	Válido	25	25	25	25
	Perdidos	0	0	0	0
Media		6,2000	6,8800	4,4000	17,4800
Mediana		6,0000	7,0000	4,0000	18,0000
Moda		6,00[a]	7,00	4,00	18,00
Desviación estándar		,76376	,66583	,50000	1,22882
Varianza		,583	,443	,250	1,510
Rango		2,00	2,00	1,00	5,00
Mínimo		5,00	6,00	4,00	15,00
Máximo		7,00	8,00	5,00	20,00
Suma		155,00	172,00	110,00	437,00
Percentiles	25	6,0000	6,0000	4,0000	16,5000
	50	6,0000	7,0000	4,0000	18,0000
	75	7,0000	7,0000	5,0000	18,0000

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.
Fuente: Test de evaluación para analizar el nivel del aprendizaje significativo de la literatura, Jaén – 2018.

Descripción

Los parámetros estadísticos (Tabla 6), en la dimensión **aprendizaje representacional**, de acuerdo a los resultados del test de evaluación, se evidencia una media cuyo valor es 6,2000, de acuerdo a la escala valorativa específica se encuentra entre [06 – 07 puntos], (Ficha técnica - Anexo N° 02) ubicándose en el nivel En proceso; la mediana es de valor 6,0000 manifestando que es el valor que está dividiendo a la mitad de los datos obtenidos según el instrumento aplicado (50%); la moda es 6,00[a], y representa al valor menor que se ha repetido con mayor frecuencia en los puntajes obtenidos, con respecto a la desviación estándar alcanza un valor de ,76376, la misma que expresa la dispersión de los datos obtenidos según los resultados del test de evaluación; el puntaje mínimo y máximo se encuentra entre 5 y 7; por otro lado, la sumatoria de los puntajes para esta dimensión es 155, es decir, es la suma de los 25 sujetos de estudio.

Los parámetros estadísticos, en la dimensión **aprendizaje conceptual**, los resultados del test de evaluación, muestran una media cuyo valor es 6,8800, de acuerdo a la escala valorativa específica se encuentra entre [00 – 06 puntos], (Ficha técnica - Anexo N° 02) ubicándose en el nivel Inicio; la mediana es de valor 7,0000 manifestando que es el valor que está dividiendo a la mitad de los datos obtenidos según el instrumento aplicado (50%); la moda es 7,00, y representa al valor que se ha repetido con mayor frecuencia en los puntajes obtenidos; por su parte, la desviación estándar alcanza un valor de ,66583, la misma que expresa la dispersión de los datos obtenidos según los resultados del test de evaluación; el puntaje mínimo y máximo se encuentra entre 6 y 8; y la sumatoria de los puntajes para esta dimensión es 172, es decir, es la suma de los 25 sujetos de estudio.

Los parámetros estadísticos, en la dimensión **aprendizaje proposicional** según los resultados del test de evaluación, se aprecia una media cuyo valor es 4,4000, de acuerdo a la escala valorativa específica se encuentra entre [00 – 04 puntos], (Ficha técnica - Anexo N° 02) ubicándose en el nivel Inicio; la mediana es de valor 4,0000 manifestando que es el valor que está dividiendo a la mitad de los datos obtenidos según el instrumento aplicado (50%); la moda es 4,00, y representa al valor que se ha repetido con mayor frecuencia en los puntajes obtenidos; en relación a la desviación estándar obtiene un valor de ,50000, la misma que expresa la dispersión de los datos obtenidos según los resultados del test de evaluación; el puntaje mínimo y máximo se ubica entre 4 y 5; y la sumatoria de los puntajes para esta dimensión es 110, es decir, es la suma de los 25 sujetos de estudio.

Los parámetros estadísticos, según los resultados globales del test de evaluación, muestran una media cuyo valor es 17,4800, de acuerdo a la escala valorativa general

se encuentra entre [16 – 20 puntos], (Ficha técnica - Anexo N° 02) ubicándose en el nivel En proceso; la mediana comprende el valor 18,0000 manifestando que es el valor que está dividiendo a la mitad de los datos obtenidos según el instrumento aplicado (50%); la moda es 18,00, y representa al valor que se ha repetido con mayor frecuencia en los puntajes obtenidos; por otro lado, la desviación estándar obtiene un valor de 1,22882, la misma que expresa la dispersión de los datos obtenidos según los resultados del test de evaluación; el puntaje mínimo y máximo se encuentra entre 15 y 20; y la sumatoria de los puntajes para esta dimensión es 437, es decir, es la suma de los 25 sujetos de estudio.

3.2 Propuesta: Modelo teórico basado en la relación texto-contexto para mejorar el aprendizaje significativo de la literatura en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria en la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de Jaén, Región Cajamarca.

3.2.1 Presentación.

El modelo teórico responde a la realidad objetiva que presentan los sujetos de estudio los mismos que, de acuerdo a la evaluación diagnóstica expresan limitaciones en el aprendizaje representacional, conceptual y proposicional de los textos literarios, donde la mayoría se encuentra entre el nivel de Inicio (20%, 28%, y 60%) y En proceso (80%, 72%, y 40%); demostrando sus dificultades para identificar aspectos explícitos o connotativos de las obras literarias; analizar, inferir y deducir características, atributos y regularidades a partir de la lectura; asimismo, demuestran escasa capacidad para interpretar, relacionar y combinar palabras, significados, hechos, etc. implícitos o denotativos. Estos resultados fueron los que motivaron a diseñar la propuesta cuyo propósito se orienta a solucionar esta necesidad objeto de investigación.

Lo que se pretende a través del modelo teórico es configurar un aprendizaje significativo de la literatura a través de la relación dialéctica texto – contexto, donde el estudiante comprenda los significados, conceptos y proposiciones en interacción con sus conocimientos, experiencias y saberes previos, pero además con su contexto social, cultural e histórico. Esta relación va otorgar sentido a la comprensión del texto; así como disfrutar, enriquecer y profundizar el aprendizaje de obras literarias.

La propuesta presenta en su estructura los fundamentos teóricos que garantizan su consistencia científica; establece objetivos; precisa en forma lógica y coherente los principios básicos del modelo; muestra el esquema gráfico del modelo en el cual se visualiza las diferentes interrelaciones con el objeto de estudio; asimismo, describe las orientaciones metodológicas para su implementación y los procesos de evaluación.

3.2.2 Fundamentación.

3.2.2.1 Fundamentación psicopedagógica

El Modelo teórico se fundamente en la relación dialéctica texto – contexto. El texto entendido como la unidad básica para el desarrollo de las competencias literarias y comunicativas en los estudiantes, y el contexto referido al entorno sociocultural, vivencial, así como las experiencias significativas y situaciones comunicativas propias de los estudiantes que rodea al texto. Las interacciones de estos dos componentes del Modelo garantizan el aprendizaje significativo de la literatura.

En relación al primer componente Beaugrande y Dressler, (1997), señalan que el texto carece de significado, sentido y comprensión en sí mismo, sino se asimila o interioriza en el marco de la interacción entre el contenido presentado en la obra literaria y el conocimiento previo almacenado en la memoria de los estudiantes; con respecto al contexto, Morín (1999) en base al principio del pensamiento pertinente establece que para articular y organizar los conocimientos los procesos educativos deben ser contextualizados es decir evidenciar: el contexto, lo global, lo

multidimensional y lo complejo. Por consiguiente, para Morín el contexto se refiere a que el conocimiento y la información deben ubicarse en un contexto para que adquieran sentido y significado.

Además, plantea que “para que un conocimiento sea pertinente la educación debe evidenciar el contexto, El conocimiento de las informaciones o los elementos aislados es insuficiente, para generar aprendizajes desde la práctica docente, hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido” (Morín 1999, p.41).

De acuerdo a la aproximación psicosociológica, el término contexto posee dos sentidos; uno es como entorno semiótico, compuesto por el universo de significaciones, discursos y representaciones. El otro sentido es como situación, es decir, el término contexto designa el marco y las circunstancias en las que se sitúa el encuentro entre los actores y su interacción. Se señala que el contexto se encuentra compuesto por el marco, que es donde se sitúa el encuentro social, es tanto entorno físico, como la temporalidad en la que sucede; la escena, que incluye la relación que une a los actores, y la dinámica, motivos, intenciones que los impulsan al encuentro, así como las estrategias comunicativas empleadas. (Marc y Picard, 1992, p. 22).

Los principios que sustentan y dan consistencia teórica al modelo también expresan procesos integrados y holísticos que se complementan y articulan de manera interdependiente; entre ellos la interrelación dialéctica entre el desarrollo cognitivo y la interacción social; el vínculo entre el conocimiento y el contexto; los procesos de asimilación entre el saber nuevo

con el preexistente; la significatividad del objeto con la actitud o predisposición del estudiante para internalizarlo; y la contextualización tríadica de la enseñanza – aprendizaje y currículo.

El modelo también se fundamenta en las relaciones dialécticas que establecen las diferentes teorías constructivistas entre ellas la de Piaget cuyos postulados expresan que, el desarrollo cognitivo se construye entre los procesos de asimilación, acomodación, adaptación y equilibración en interacción con el medio y la realidad. Es decir, la comprensión de los textos literarios desde esta óptica toma como punto de partida el desequilibrio cognitivo para inducir a la lectura del contenido de la obra literaria sin perder de vista la realidad contextual del estudiante.

Desde la perspectiva kelliana se asume que los estudiantes comprenden los textos literarios a través de la contrastación de sus constructos y la anticipación de eventos; sobre la base de esta reflexión el estudiante antes de empezar la lectura de la obra literaria tiene establecidos algunos constructos o conocimientos (vivencias, experiencias) que probablemente durante la lectura tendrá que compararlos o en todo caso reconstruir, así mismo, para dar sentido a su aprendizaje el docente puede promover estrategias de anticipación de los eventos, sucesos, hechos que puedan suscitarse en la obra literaria.

Por su parte, Johnson-Laird enfatiza la representación de modelos mentales e imágenes como parte de la comprensión cognitiva que pueden variarse, combinarse o recombinarse en el proceso de aprendizaje. En ese sentido, de acuerdo al propósito del modelo teórico los estudiantes presentan

modelos e imágenes mentales previas que deben ser activados significativamente en el desarrollo de la compresión de los textos literarios, construyendo o reconstruyendo un nuevo modelo mental sobre la base de la información contenida en la obra literaria. En conclusión, en este proceso interactúan dialéctica y contextualmente los modelos mentales del estudiante, del autor del texto, y el docente.

En relación a los aportes de Novak, el Modelo teórico se caracteriza por ser dialectico, holístico y humano, sobre este último integra a los procesos de aprendizaje la dimensión afectiva y emocional de los estudiantes. Propone que el análisis y comprensión de los textos literarios no solo es basa en la dimensión cognitiva sino incluye las actitudes, conductas y modos de aprender (estilos) de los sujetos de estudio, por consiguiente, el significado y la motivación por la lectura de la obra literaria está sujeta a la predisposición positiva que presentan los estudiantes. Para Novak, el docente debe promover actividades de aprendizaje que permitan la integración y contextualización constructiva entre las formas de pensar, sentir y actuar de los sujetos.

En base a la teoría de educación de Gowin la propuesta plantea la relación dialéctica entre el docente, texto, contexto y estudiante, agrega además la contextualización del currículo y el proceso de enseñanza aprendizaje, sobre lo primero señala que es necesario diversificar las programaciones curriculares de los docentes teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes; y en cuanto a los segundo, establece que el docente debe realizar una práctica pedagógica significativa

para el estudiante, es decir, los procesos metodológicos deben estar orientados a construir significados en los sujetos generando reciprocidad por parte de ellos.

Sobre la teoría del aprendizaje significativo, el modelo asume cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, asimilación y retención del contenido del texto literario que los docentes del área de comunicación ofrecen al estudiante, de modo que adquiera significado para el mismo. En este proceso el docente debe construir un clima de confianza, promover un lenguaje empático, afectivo, y decidir la obra literaria que han de aprender y trabajar los sujetos de estudio buscando un aprendizaje significativo, asimismo, adaptar su realidad y contexto a los contenidos del texto literario. Además, esto ayudará a vincular los saberes previos con el conocimiento nuevo favoreciendo el aprendizaje significativo de la literatura.

Asimismo, teniendo como referencia el enfoque de Vygotsky plantea que el desarrollo cognitivo de los estudiantes es producto de la interacción dialéctica de los procesos inter e intrapsicológico. Para el modelo los procesos pedagógicos deben estar centrados en el estudiante, utilizando una variedad de situaciones y estrategias para promover que se realicen aprendizajes significativos, participen activamente en su proceso y cooperen entre ellos. El contenido del texto literario debe ser potencialmente significativo y las actividades de aprendizaje que se desarrollen tener en cuenta la realidad del estudiante y el contexto familiar, institucional, social, y cultural.

3.2.3 Objetivos.

3.2.3.1 General

Mejorar el aprendizaje significativo de la literatura en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria en la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de Jaén, a través del diseño de un Modelo teórico basado en la relación texto-contexto.

3.2.3.2 Específicos

a) Fundamentar el Modelo teórico basado en la relación texto-contexto y construir explicaciones teórico – prácticas que sustenten el nivel de influencia que produce en la mejora del aprendizaje significativo de la literatura en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria en la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de Jaén.

b) Determinar los principios teóricos del modelo que sirvan de base para mejorar el aprendizaje significativo de la literatura en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria en la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de Jaén.

c) Establecer la estructura del modelo y las orientaciones metodológicas y significativas que contribuyan al aprendizaje significativo de la literatura en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria en la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de Jaén.

d) Describir los procesos de evaluación del Modelo teórico que contribuyan en el desarrollo integral y sistémico de los aprendizajes representacionales, conceptuales y proporcionales de la literatura en lo sujetos de estudio.

3.2.4 Principios del Modelo teórico.

3.2.4.1 Cognición e interacción

La comprensión del conocimiento literario es un proceso de construcción y desarrollo de estructuras mentales constantes, las cuales reflejan la experiencia social (Anderson et al., 2001). A través de estas estructuras los estudiantes explican y moldean sus experiencias de mundo (Gerrig y Zimbardo, 2005).

Desde el campo de la neuropsicología el modelo asume 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).

Por consiguiente, 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).

3.2.4.2 Conocimiento y contexto

Los enfoques socioculturales y cognitivos del aprendizaje y de la enseñanza establecen que existen vínculos 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). Por tanto, el aprendizaje significativo de la literatura es acción con el contexto 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).

3.2.4.3 Principio de la asimilación

Se refiere a la interacción entre el nuevo material que será aprendido y la estructura cognoscitiva existente originando una reorganización de los nuevos y antiguos significados para formar una estructura cognoscitiva diferenciada, esta interacción de la información nueva con las ideas pertinentes que existen en la estructura cognitiva propician su asimilación.

Por asimilación entendemos el proceso mediante el cual la nueva información es vinculada con aspectos relevantes y pre existentes en la estructura cognoscitiva, proceso en que se modifica la información recientemente adquirida y la estructura pre existente (Ausubel y Novak, 1983, p. 71), al respecto Ausubel recalca: Este proceso de interacción modifica tanto el significado de la nueva información como el significado del concepto o proposición al cual está afianzada. (Ausubel, et al; 1983, p. 120).

3.2.4.4 Significatividad y actitud

Significatividad lógica: donde el texto literario (obra) que presenta el maestro al estudiante debe estar completo, para que se dé una comprensión y construcción coherente de los conocimientos.

Significatividad psicológica del texto literario: el alumno debe conectar el nuevo conocimiento con los conocimientos previos, comprenderlos y asimilarlos, también debe poseer una memoria a largo plazo, porque de lo contrario se le olvidará todo en poco tiempo.

Actitud favorable: ya que el aprendizaje del texto literario no puede darse si el estudiante no tiene una predisposición significativa. Este es un componente de disposiciones emocionales y actitudinales donde el maestro sólo puede influir a través de la motivación (Ausubel y Novak, 2010).

De Posada (1994) complementa al señalar que los requisitos necesarios para que el texto literario se aprenda de modo significativo: éste debe poseer significado en sí mismo, es decir, poseer una lógica intrínseca, y además, ha de tener significatividad psicológica para el alumno, es decir, las nuevas concepciones deben poder ser insertadas de forma no arbitraria en las redes de significados ya construidas en el transcurso de sus experiencias previas de aprendizaje. El alumno ha de poseer ideas inclusoras con las que conectar el nuevo material.

3.2.4.5 Contextualización de la enseñanza

El modelo teórico enfatiza en los docentes la implementación de una enseñanza contextualizada que incluye tomar en cuenta el entorno macro, meso y micro del proceso docente educativo; es decir, la relación con los alumnos; las condiciones institucionales y las influencias nacionales e internacionales que impactan su trabajo. Todo lo anterior para facilitar la identificación de actores, propiciar la colaboración y sinergia entre ellos para

mejorar las condiciones de una docencia a favor del aprendizaje de los estudiantes y la satisfacción del propio docente en su práctica pedagógica.

Tener como referencia la elección del contexto en la enseñanza del docente sería, por tanto, lo que hace que la actividad sea auténtica. Esta elección pasa, así, a ser una enorme responsabilidad para el profesor quien debe tener presente que el aprendizaje de una destreza se produce en el contexto de un proyecto amplio de interés para el alumno, y que el aprendizaje se produce mejor en un contexto de cooperación e interacción, donde la ganancia individual se traduce en ganancia para el grupo.

Coll (1994, citado en Canales, et. al. 2014), propone como necesidad el contextualizar la práctica educativa no sólo en el aula, sino considerar al menos cuatro niveles que configuran la práctica educativa: la organización social, política y cultural; el sistema educativo; la institución educativa y el aula; constituyendo sistemas y suprasistemas en interacción e interrelación.

En consecuencia, tal como lo sugiere Gadanidis (1994), las actividades que se planteen en la clase deberían ofrecer al alumno la oportunidad de anticipar, explorar, criticar, justificar, permitir que el alumno experimente procesos cognitivos de nivel alto, alentar al alumno al discurso, a explicar y justificar su comprensión, permitir el trabajo con otros para que puedan comunicar sus ideas, puedan escuchar las ideas de otros y darles sentido, y permitir que los alumnos reconozcan la importancia de comunicar claramente lo que saben, de enfocar las situaciones en varias perspectivas, de justificar lo que uno sabe y de juzgar su calidad.

En conclusión, el éxito final de todo profesor estaría en la forma en que éste integra la teoría y la práctica, en la forma en que él toma parte en el proceso de aprendizaje y en que sus explicaciones contribuyen a que el alumno estructure sus representaciones, conceptos y proposiciones. También en la forma en que realiza diversas actividades que no constituyen explicaciones pero que contribuyen al aprendizaje, como es la organización de la situación instruccional, la formulación de preguntas, y la ayuda que presta a los alumnos para expresar sus ideas, para describir fenómenos y para ofrecer explicaciones, ayudándolos a centrar su atención. (Sere, 1992)

3.2.4.6 Contextualización del aprendizaje

El contexto donde se producen situaciones de aprendizaje, se refiere al escenario significativo que se implementa en el aula o en el espacio físico de aprendizaje elegido que incluye todos los elementos necesarios para hacer del aprendizaje una actividad rica en creatividad, duradera y abastecedora de nuevas propuestas para lograr modalidades de aprendizaje autónomas. Incluye clima o atmósfera lograda, las actitudes y las emociones transmitidas por el educador, los espacios propiamente dichos, los materiales utilizados y las condiciones y predisposiciones con que vienen los estudiantes a la clase" (Perrone y Propper, 2007).

La contextualización del aprendizaje debe estar dirigida a identificar la relación entre elementos sociales contextuales y los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Se considera que, dado que el aprendizaje involucra aspectos individuales, es necesario estudiar aspectos personales tales como los estilos de aprendizaje, la conducta, las actitudes y

capacidades en diversas áreas. También se concibe como indispensable tomar en cuenta las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes, el contexto familiar y social en que éstos se desenvuelven, las características institucionales y el efecto que ejerce sobre cada uno de ellos la comunidad educativa en su conjunto (Tiana, 2012).

Dentro del el escenario del aprendizaje, también considerar la ubicación geográfica donde se encuentra la institución escolar, así como el nivel educativo y las actividades laborales de la población a la que pertenece (Calvo, et. al. 2005). Las condiciones sociales, económicas y culturales de partida del estudiante y que tienen que ver con su entorno familiar y social; los factores de entrada (o insumo), referidos a aquellas condiciones generales del sistema educativo o del conjunto de la población que inciden en la tarea educativa, pero cuya influencia no se limita a la institución escolar. Y los factores de proceso, referidos a las condiciones institucionales en que se desenvuelven las actividades de enseñanza; en este nivel se incluyen los procesos de centro y de aula, la organización y el funcionamiento del centro escolar y las prácticas de enseñanza (Tiana, 2012).

3.2.4.7 Contextualización curricular

Espinoza (2004) establece que la contextualización curricular implica la toma de decisiones por parte del o los docentes para diversificar, las que a su vez responden a motivaciones explicitas o implícitas, individuales o colectivas que muchas veces están asociadas a la cultura del centro educativo, aunque no todas ellas provienen expresamente de esa fuente, también debemos considerar sus propios modelos iniciales, en este caso de

la enseñanza de las áreas curriculares, y también de la acción pedagógica como tal.

Plantea, además, que la contextualización es un proceso ‘incardinado’, situado, o sea sucede en un tiempo y espacio con determinadas características sociales, económicas, culturales, históricas, políticas, que lo caracterizan y prefiguran de forma específica. (Espinoza, 2004)

Desde esta perspectiva, la contextualización curricular se establece como una estrategia comunicante entre la prescripción curricular central y las necesidades-objetivos propios de la escuela, los docentes y los estudiantes. De modo que se ubicaría en principio en el segundo nivel de concreción del desarrollo del currículum, vale decir, en el ámbito que integran los Proyectos Educativos Institucionales de los centros escolares, ya que es en ese momento-espacio, dónde se toman las primeras decisiones que ajustan la propuesta curricular ministerial a las demandas y propósitos de cada realidad educativa. (Reinoso, 2012, p. 38)

Mallarino, (2007, p. 75) plantea, la contextualización del currículo como la acción de situar el currículo en un espacio de intervención multicultural socialmente complejo, a partir de la articulación de la pedagogía con otras disciplinas; del diálogo de modelos gnoseológicos; de la confrontación de lo aprendido con la realidad en la dinámica de ajuste y transferencia de contenidos, formas de pensar, formas de saber y de hacer, traducidos a discursos particulares y posibles; de la observación y análisis de la realidad para consolidarla o transformarla y de la construcción de

bitácoras conceptuales y contextuales adecuadas, que guíen el acto educativo.

En este sentido, Mallarino (2007, p. 76) propone que la concepción e implementación de un modelo contextual del currículum debe tener en cuenta la caracterización de tres tipos de contextos:

- El contexto de intervención pedagógica: categorizado como horizonte de sentido, en el que se da cuenta de los propósitos, hechos y prácticas educativas, las justifica y las sitúa antropológica, cultural y socialmente. Se pregunta por la naturaleza y relevancia social del conocimiento disciplinar, construye un ideal de hombre y de desarrollo humano y traza la prospectiva educativa del país. El maestro que comprende la complejidad del hombre y del conocimiento, la multifactorialidad que se juega un proyecto educativo como proyecto de desarrollo humano, cuando pone en sus manos la vida y el futuro de los sujetos, está en capacidad de tomar decisiones y construir entornos vinculantes, democráticos y polivalentes que le garanticen a todos aquellos que se educan, la posibilidad futura de construir cultura y país. Definir el horizonte de sentido de la práctica educativa y asignarle una tarea pertinente y coherente a su saber, significa para el maestro, entenderse como gestor curricular.

- El contexto de intervención didáctica - horizonte operativo: caracteriza al sujeto de conocimiento: estilos cognitivos, dimensión intelectual, representaciones mentales, relación sujeto-objeto-conocimiento, espacios, tiempos, y al sujeto mediador del proceso de conocimiento: modelos de enseñanza, estrategias didácticas, metodologías, saberes y

contenidos pertinentes, y procesos de conocimiento implicados en la intervención pedagógica.

Los diferentes enfoques de estudio del pensamiento facultan al maestro en la posibilidad de entender la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva de la naturaleza cognitiva del sujeto que aprende (analítico, inferencial, práctico, visual, narrativo, intuitivo), desde la particularidad del saber que se pone en escena (lógico, lingüístico, cinético, abstracto, conceptual, valorativo), desde las relaciones que establece el sujeto con la realidad (empíricas, pragmáticas, racionales, sensibles, inductivas) y desde la elección de accesos adecuados al conocimiento (estrategias didácticas, mediaciones, facilitación), es decir, hacen realidad la naturaleza contextual del currículo.

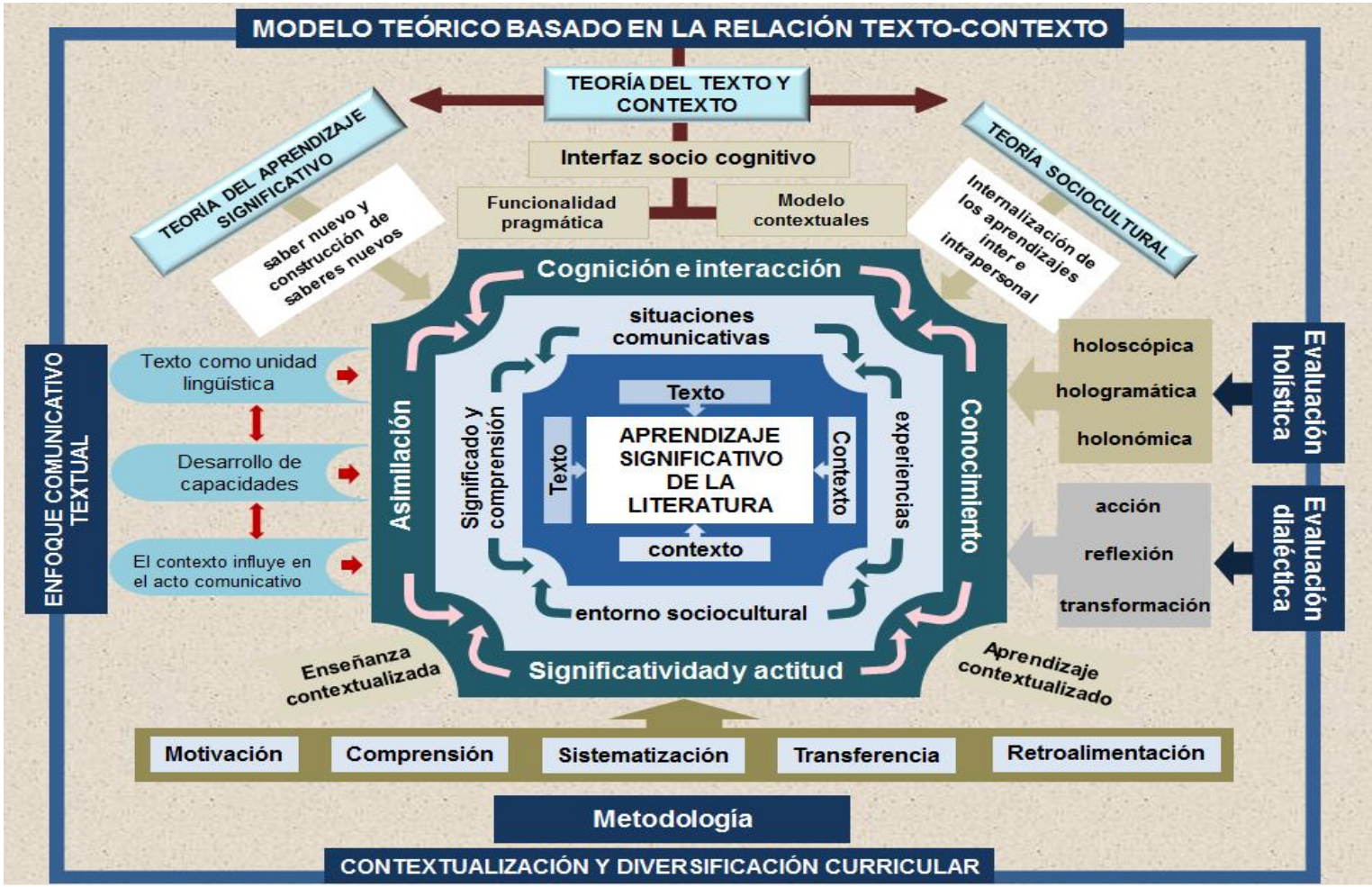
- El contexto de intervención discursivo - horizonte epistemológico: es fundamentalmente un contexto de reflexión y de fundamentación de la postura del maestro frente a su saber profesional y a su saber disciplinar, en donde deviene productor de oportunidades y pretextos de formación, se configura teóricamente y se cultiva para diseñar ambientes, entramados, redes, prospectivas teleológicas y éticas futuribles.

Es la instancia en la cual el docente humaniza los saberes, la ciencia y el conocimiento, porque son para el hombre y están al servicio de su libertad y de su felicidad. El conocimiento de la multidimensionalidad del pensamiento humano en la posibilidad de conocer y de acceder a la información, de las maneras diversas de entender el mundo y de interpretar la realidad, de las posibilidades infinitas de la palabra, el sonido, la forma, la

metáfora, el juego y la creatividad, le otorga al maestro una herramienta privilegiada que le permite tomar decisiones acerca de su hacer y de su saber, que ponen en juego el futuro de aquellos que comparten sus espacios.

Por tanto, la contextualización curricular constituye un proceso a través del cual, las propuestas curriculares se ajustan a los parámetros particulares de los diversos entornos, instituciones y colectivos donde se aplicarán. En dicho proceso, la lógica de lo general, lo estandarizado, lo prescriptivo se contrapone a la lógica de lo local, lo situacional, lo adaptativo. Se trata de una visión de la educación y de la función de las escuelas contraria a la homogeneización y respetuosa con la diversidad. (Zabalza, 2012, p. 1)

3.2.5 Esquema gráfico de la propuesta



Fuente: Sánchez Lluen, Judith Edith (2018). Modelo teórico basado en la relación texto-contexto .

El Modelo teórico basado en la relación texto-contexto para mejorar el aprendizaje significativo de la literatura, desde el campo epistemológico se sustenta en la teoría constructivista. De los aportes de Piaget pone énfasis en el desarrollo de procesos cognitivos del aprendizaje; de la teoría de Vygotsky asume que el desarrollo de la competencia literaria se manifiesta en la interacción del estudiante con el texto y el contexto sociocultural, de igual modo, de los postulados teóricos de Ausubel plantea que, la construcción de los aprendizajes se da en función a los intereses, gustos literarios, motivaciones y expectativas que tienen los sujetos de estudio.

Se apoya además en la teoría del texto y el contexto de Van Dijk, (2001, p. 71) el mismo que considera al texto como una unidad abstracta y discurso el objeto real, concreto; por su parte La teoría del contexto explica cómo los participantes son capaces de adaptar (la producción y la recepción/interpretación) del discurso a la situación comunicativa interpersonal-social.

En base a esta afirmación el aprendizaje de la literatura es un proceso de interfaz socio cognitiva, es decir, se refiere a la comprensión y representación mental del contenido del texto articuladas con situaciones comunicativas socio culturales. (Modelos contextuales de los estudiantes que influyen en el aprendizaje del texto literario).

Van Dijk, (2001, p. 71) indica que los contextos no pueden ser entendidos como un tipo de situación social objetiva, sino más bien como un constructo subjetivo, un modelo mental con base social sobre las propiedades que los participantes consideren relevantes en dicha situación. Esta propuesta de modelo contextual implica afirmar que los usuarios del lenguaje construyen su análisis y su interpretación de forma subjetiva, siendo así los mismos usuarios quienes regulan los procesos de

comprensión y producción de los procesos comunicativos. Tomando como referencia esta teoría socio cognitiva del contexto, el autor describe las relaciones entre el contexto y las propiedades de varios niveles del discurso.

Del Análisis Funcional del Discurso Van Dijk (1990) expone, que tiene dos vertientes, una lingüística, centrada en el estudio de las relaciones gramaticales y funcionales observables en las estructuras y estrategias textuales, y una segunda vertiente interdisciplinar más amplia, que analizaría las relaciones funcionales de dichas estructuras textuales con estructuras contextúales de tipo cognitivo, cooperativo, social y cultural.

Desde esta perspectiva todo texto literario presenta funcionalidad pragmática, cognitiva y social, por tanto, su aprendizaje no se pude restringir a la gramática y psicología lingüística. La propuesta plantea que el aprendizaje significativo de la literatura en la secundaria es posible si el docente no solo toma en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes, sino promueve la valoración pragmática y funcionalidad de los conocimientos que apropia del texto literario. De allí que Van Dijk (1990) propone estudiar las relaciones entre las diversas cláusulas de un texto en términos de tres tipos de funciones textuales, de naturaleza, respectivamente, semántica, pragmática y retórica.

Otro aspecto que asume el modelo es entender que la cotextualidad opera con sus propias informaciones internas prescindiendo del entorno en el que ha sido engendrado el texto. Se opera a este respecto con la representación semántico-intencional. La existencia del aspecto contextual. (Van Dijk, 1980, p. 270- 274) significa que la interpretación de un texto tiene su fundamento en una semántica extensional, lo que implica que las condiciones necesarias y suficientes para el

funcionamiento de la semántica son en parte de naturaleza combinatoria y establecidas por encadenamientos lógicos. El aspecto contextual tiene que ver con la estructura del mundo que emerge del discurso y con ella se intenta dar cuenta del objeto lingüístico, de la estructura comunicativa en la que dicho objeto se encuentra inserto.

El estudio de los aspectos cotextuales y contextúales abarca la totalidad del texto, que es lo que la pragmática lingüística tiene como objeto de estudio, es decir, las relaciones que existen entre las expresiones de lengua natural, los participantes en el proceso comunicativo y el contexto de comunicación (Albaladejo, 1983, p. 4)

También, el modelo comprende las aportaciones de la psicolingüística, como estudio psicológico de los hechos lingüísticos, entendiendo que el fundamento del proceso educativo radica en la comunicación lingüística, en la retroalimentación, en el resultado de hacer agentes activos tanto al emisor como al receptor para que haya una retroalimentación permanente de mensajes y, así, una comunicación didáctica renovable. Aquí el docente es motivador/activo de sus alumnos para que "construyan" sus conocimientos.

Carl Rogers, sobre lo descrito "El profesor dejará que los alumnos sean los propios hacedores de su lenguaje". Es en este momento, cuando entendemos que el profesor tiene también un papel de adaptación al alumno, un papel afectivo (de relaciones), motivador (metodológico), donde la acción se produjo por la propia dinámica enseñanza/aprendizaje, el profesor mediador, dinamizador socio-cultural. (Guerrero y López, 1993, p. 23)

3.2.6 Procesos metodológicos del modelo

El modelo presenta una metodología integrada y holística por procesos lógicos, coherentes e interdependientes, a partir de los cuales se desarrolla el aprendizaje significativo de la literatura. Es decir, toma en cuenta la relación dialéctica entre objetivo - objeto – método; asimismo, la interacción texto – contexto.

Estos procesos se caracterizan por contextualizar, transversalizar y horizontalizar las diferentes actividades que realizan los sujetos estudio en forma consciente y participativa. En ese sentido teniendo en cuenta lo establecido por Fuentes (1988) se establecen los siguientes:

A. Motivación:

La motivación es la etapa inicial del aprendizaje, consiste en crear una expectativa que mueve el aprendizaje y que puede tener origen interno o externo. La motivación se logra activando los significados y expectativas en los estudiantes que tienes de la obra literaria.

Mediante la motivación del contenido se identifica aquella etapa del proceso en la cual se presenta la obra literaria a los estudiantes, promoviendo con ello su acercamiento e interés por el contenido a partir de la obra literaria. En esta etapa la acción del profesor es fundamental, es quien le presenta al estudiante el objeto y el contenido preferentemente como una situación significativa que crea una necesidad de búsqueda de información, donde partiendo del objeto de la cultura, se promueve la motivación en los estudiantes. En esta parte del proceso se da la dialéctica entre objetivo - objeto - método, que el método adquiere la dimensión

de promover la motivación, como síntesis de la relación dialéctica entre en el objetivo y el objeto.

Para que un nuevo contenido cree necesidades, motivaciones, tiene que estar identificado con el contexto social, cultural e histórico, vivencia e interés del estudiante y sólo así creará las motivaciones y valores que le permitan constituir un instrumento de educación. Motivar al estudiante es significar la importancia que tiene para él la apropiación del objeto (obra literaria) de la cultura para la solución de sus expectativas y significados, y establecer nexos afectivos entre el estudiante y el objeto de la cultura, para lo cual, el docente ha de referirse y recurrir a la cultura que el estudiante ya tiene.

Lo anterior requiere que previamente se logren nexos afectivos entre el profesor y los estudiantes y transferir estos al contenido, pues en definitiva el estudiante con lo que trabaja es con el contenido. La motivación como eslabón se caracteriza por lo fenoménico, lo descriptivo, lo externo con que se muestran los objetos, buscando sus relaciones internas con los intereses de los estudiantes.

B. Comprensión

La comprensión es la atención del estudiante sobre lo que es importante y tiene significado para él, consiste en el proceso de percepción de aquellos aspectos que ha seleccionado y que le interesa aprender.

Conjuntamente con la motivación se tiene que desarrollar la comprensión del contenido, pues para que un contenido sea sistematizado se requiere de comprenderlo y comprender las vías para ello. Mediante la etapa de la comprensión del contenido se le explica al estudiante los procesos lógicos y

metodológico que debe seguir para construir el aprendizaje significativo de la obra literaria puede ser a través de estrategias lectoras o aplicando métodos teóricos practico como el inductivo-deductiva, de análisis-síntesis, hipotético-deductiva.

Si bien en la motivación se plantea el peso del profesor en el proceso, en la comprensión hay un mayor equilibrio entre ambos, profesor y estudiantes. En la comprensión del contenido de la obra literaria se desarrolla la dialéctica entre texto –contexto, así como la triada objeto-contenido-método; asimismo, en el desarrollo del análisis de la obra literaria el contenido, debe estructurarse procurando cumplir con:

- Fortalecer el carácter razonable y significativo del contenido que se debe asimilar, lo que exige que los procedimientos que el profesor tenga que emplear sean de carácter esencial y atractivos para el estudiante.

- Los conocimientos a utilizar pueden ser a partir de una explicación por el docente, pero puede plantearse de búsqueda, lo que se lleva a cabo en la propia indagación de los estudiantes a través de la lectura.

El método adquiere una dimensión más, la que lo vincula al sujeto, a su comprensión. Pero al mismo tiempo esta dimensión le confiere al contenido, su vínculo con el sujeto, del cual es inseparable, por ello el contenido como configuración no se agota en el diseño, sino que requiere ser llevado a la dinámica del proceso.

La necesidad de construir significados y empoderarlos en la estructura cognitiva encuentra su realización en la práctica de la lectura, en la explicación,

en el diálogo, en la conversación, como tarea específica a desarrollar conjuntamente por el docente y los estudiantes.

El estudiante mediante su participación que es aún limitada, hace suya la necesidad y comprende, primeramente, en un plano muy general, pero que continúa en un proceso de sistematización, que como una espiral ascendente se va produciendo. De igual forma, la comprensión como proceso se dirige al detalle, a la esencia de los objetos y fenómenos, buscando su explicación. En este sentido la comprensión sigue un camino opuesto al de la motivación, aunque ambos se complementan.

C. Sistematización

La sistematización es la etapa crucial del aprendizaje, aquí es donde el estudiante se apropia de los conocimientos, habilidades y valores. La sistematización se produce cuando el conocimiento nuevo pasa al interior del estudiante (estructura cognitiva) y se perfecciona el aprendizaje (asimilación y apropiación del contenido de la obra literaria).

En esta etapa se realiza un complejo proceso en el que el estudiante desarrolla el dominio del contenido que le fue inicialmente mostrado y que comprendió en un carácter primario, pero que además el proceso ha de ocurrir de forma tal que ese contenido se va enriqueciendo, dicho en otras palabras, en el proceso de aprendizaje el contenido, a la vez que se asimila, se enriquece, lo cual significa que su caracterización no puede ser dada solamente por la asimilación como indicador de la marcha del proceso.

Como en el proceso de enseñanza - aprendizaje el contenido a la vez que se asimila se enriquece, esto significa que la caracterización del proceso no es solo por la asimilación ni por la profundidad por separado sino que ambos indicadores se integran, en un proceso que debe ser capaz de desarrollar capacidades lo cual es posible si logra que el enriquecimiento en el objeto se produzca a medida que el estudiante se enfrente a nuevas situaciones significativas que permitan no sólo asimilar un esquema generalizado o guía para la acción sino que los construya en la medida que se enfrenta a nuevos problemas, cada vez con más riqueza, con más complejidad a la vez que los va asimilando.

En los inicios de este proceso el estudiante ha de contar con el apoyo externo dado por el profesor, que le aporta información a la vez que le crean interrogantes, se promueve la búsqueda gradual, como continuación de la etapa anterior, dado que ninguna etapa tiene frontera rígida, sino que se superponen.

Aquí se tiene en consideración los enfoques psicológicos de la asimilación, donde se plantea que, en una primera etapa el estudiante dispone del apoyo externo real o modelado del objeto para aplicar el contenido en la solución de sus expectativas. En este caso entendemos que han de ser en objetos muy simples y que a medida que se asimilan se van enriqueciendo, a la vez que se pasa a la etapa del lenguaje donde el estudiante sin el apoyo externo pueda enfrentar situaciones conocidas o ligeramente diferentes, hasta llegar a la etapa en que pueda enfrentar situaciones nuevas con sus conocimientos y habilidades.

Esto hay que comprenderlo como un proceso en el cual, se da una relación dialéctica entre la asimilación del contenido por el sujeto y el enriquecimiento en

el objeto (de la cultura), con lo que se va desarrollando la capacidad de aplicar sus conocimientos y habilidades.

El dominio se da en el sujeto (estudiante) cuando asimila un determinado contenido que es expresión del objeto de la cultura, pero que si no tenemos en cuenta cuál es ese objeto, en cuánto el contenido como modelo se acerca al objeto con toda su riqueza, hablar en términos solo de dominio puede ser de nada o de algo tan elemental y simple que no nos permite actuar en la realidad.

Si bien la asimilación es un proceso continuo, que se puede dirigir, el hombre de manera espontánea en su aprendizaje asimila, no ocurre igual en el proceso de profundización y enriquecimiento en el objeto, este proceso es más a saltos y requiere de alcanzar gradualmente determinado dominio en un determinado nivel de profundidad. Para caracterizar la apropiación del contenido, el logro del objetivo, en el proceso de aprendizaje se requiere de una caracterización más integral que la que da la asimilación o la profundidad por sí solos.

El parámetro que caracteriza de manera más completa no es la asimilación, se requiere de la profundidad gradual del objeto, lo que podemos representar en dos ejes, quedando como resultado la sistematización. De un lado la mayor independencia, en el dominio que se va alcanzando y de otra la profundidad, solo la conjunción de ambos conduce a una sistematización, como proceso continuo, determinado fundamentalmente por la asimilación.

Debemos ver la sistematización en dos niveles, aunque en esencia es una, por una parte, de manera ascendente y permanentemente integrando la asimilación y la profundidad, y la que se produce a saltos cuando se integran a los

nuevos contenidos otros anteriores, formándose sistemas más generales y esenciales.

D. Transferencia

La transferencia permite generalizar lo aprendido, que se traslade la información aprendida a varios contextos e intereses. Es la ejercitación y aplicación del contenido asimilado a nuevas y más variadas situaciones significativas.

E. Retroalimentación

La retroalimentación tiene que ver con el desempeño del estudiante, es el proceso de confrontación entre las expectativas y lo alcanzado en el aprendizaje.

En esta etapa se compara el resultado con respecto a las restantes configuraciones del mismo, esto es, el resultado valorado respecto a los objetivos, los significados, al método, al objeto y al contenido y está presente a todo lo largo del proceso. La retroalimentación se efectúa mediante la evaluación del proceso.

La evaluación si es vista de manera estrecha se interpreta como la constatación del grado de cumplimiento o acercamiento al objetivo y se puede identificar como un aspecto dentro del proceso, pero la evaluación en su sentido más amplio debe comprender el grado de respuesta que el resultado da en correspondencia al aprendizaje, al objeto, al contenido y al método, entonces sí se evalúa el proceso en todas sus dimensiones.

En resumen, la evaluación expresa la relación entre el proceso y su resultado (lo real alcanzado), o sea, el acercamiento al logro en sus diferentes dimensiones cognoscitiva, procedimental y actitudinal, que caracterizan lo complejo de este proceso.

La evaluación está presente en todos los procesos; además, como un proceso participativo y desarrollador de capacidades ha de ser dinámica, moviéndose con el propio proceso y se va dando en la misma medida que el estudiante desarrolle su aprendizaje, en la comunicación que se establece en el propio proceso. La evaluación retroalimenta la propia concepción del mismo, la reajusta, la reorienta.

Propuesta de una matriz contextualizada del área de comunicación para la implementación práctica del Modelo teórico

Competencia	Capacidades	Indicadores	Procesos metodológicos	Evaluación
Interactúa con expresiones literarias	Comprende el significado de textos literarios.	Lectura comprensiva del texto literario	• Motivación: • Comprensión • Sistematización • Transferencia • Retroalimentación	• Evaluación dialéctica • Evaluación hologramática • Evaluación holoscópica • Evaluación holonómica
		Análisis textual de la obra literaria: personajes, ideas principales, significado de palabras		
		Rotulación en temas del texto literario.		
	Interpreta textos literarios en relación con diversos contextos	Paralelismo textual-contextual: conflictos		
		Explica los significados de algunos recursos paratextuales y figuras literarias como metáforas, hipérboles y metonimias.		
		Explica las relaciones entre los personajes literarios, sus motivaciones explícitas e implícitas y sus acciones en diversos escenarios		
		Explica el conflicto, el modo en que se organizan las acciones y la tensión en la trama de textos narrativos y dramáticos		
	Se vincula con tradiciones literarias mediante el diálogo intercultural.	Justifica su elección de textos literarios a partir de las características de los personajes literarios, las historias que presentan y el lenguaje empleado.		
		Compara personajes, temas o géneros en textos literarios de distinta procedencia cultural.		
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos literarios.	Opina sobre el tema, las ideas, el propósito y la postura del autor de textos literarios.		
		Explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia		
		Opina sobre el modo en que se articulan los temas, la historia y el lenguaje usado a partir de su experiencia y la relación con otros textos.		

3.2.7 Actividades para el desarrollo de la competencia literaria

3.2.7.1 Provocar la experiencia de la comunicación literaria.

Los estudiantes adquieren competencia literaria en la medida en que la comunicación literaria está presente en su entorno y es utilizada socialmente. Esto implica crear situaciones que permitan percibir la literatura como una situación comunicativa real y como un hecho cultural compartido. Fader (1969) plantea actividades de familiarización donde los lectores puedan compartir experiencias con los demás a partir de los referentes literarios que poseen.

3.2.7.2 Utilizar textos literarios significativos y que ayuden a desarrollar las capacidades comunicativas.

La actividad de selección es compleja, ya que hay que adecuarla a actividades muy variadas, desde la lectura individual y libre hasta la narración oral o la lectura colectiva de textos literarios, y hay que atender también a las variaciones individuales de los gustos y habilidades lectoras. Pero disponer de libros adecuados e interesantes es esencial para el progreso de la competencia literaria.

3.2.7.3 Suscitar la implicación y la respuesta de los lectores.

Si la literatura ofrece una manera articulada de reconstruir la realidad y de gozar estéticamente de ella en una experiencia personal y subjetiva, el papel del docente en este proceso debería ser, principalmente, el de provocar y expandir la respuesta provocada por el texto literario, más

que el de enseñar a ocultar la reacción personal a través del rápido refugio en categorías objetivas de análisis, tal y como sucede habitualmente en el trabajo escolar.

3.2.7.4 4. Construir el significado de manera compartida.

En base a los avances psicopedagógicos actuales la construcción de significado está en función de ponen énfasis en el hecho de que, a pesar de que la lectura literaria se caracteriza por apelar radicalmente a la respuesta subjetiva del lector, la interacción entre la lectura individual y el comentario participativo la enriquece y modifica si se consigue un contexto educativo de construcción compartida. La discusión en el aula, la información suministrada por el enseñante y las referencias -coincidentes o contrastadas, explícitas o implícitas- entre las obras leídas permiten que los alumnos vayan construyendo los modelos del funcionamiento literario. Las propuestas de secuencias didácticas basadas en itinerarios de lectura se inscriben, así, en esta línea de comparación y contraste entre los textos.

3.2.7.5 Ayudar a progresar en la capacidad de hacer interpretaciones más complejas.

Se expresa en permitir que los alumnos construyan personalmente sus interpretaciones textuales. A menudo, el poder de interpretar a través de las pistas textuales no se desarrolla de la mejor manera posible en una escuela que educa en la búsqueda de un sólo significado, muy cercano al literal, en la escuela primaria y revelado por el enseñante en la secundaria. La dificultad escolar de ceder protagonismo a los alumnos se traduce en la

práctica habitual de suministrar información. Esto puede ser necesario, pero hay que ser conscientes de que únicamente es uno de los tipos de ayuda necesarios, y siempre que se inserte en la experiencia de lectura y que los conocimientos implicados rehúyan el tecnicismo o la repetición memorística de nociones prefijadas.

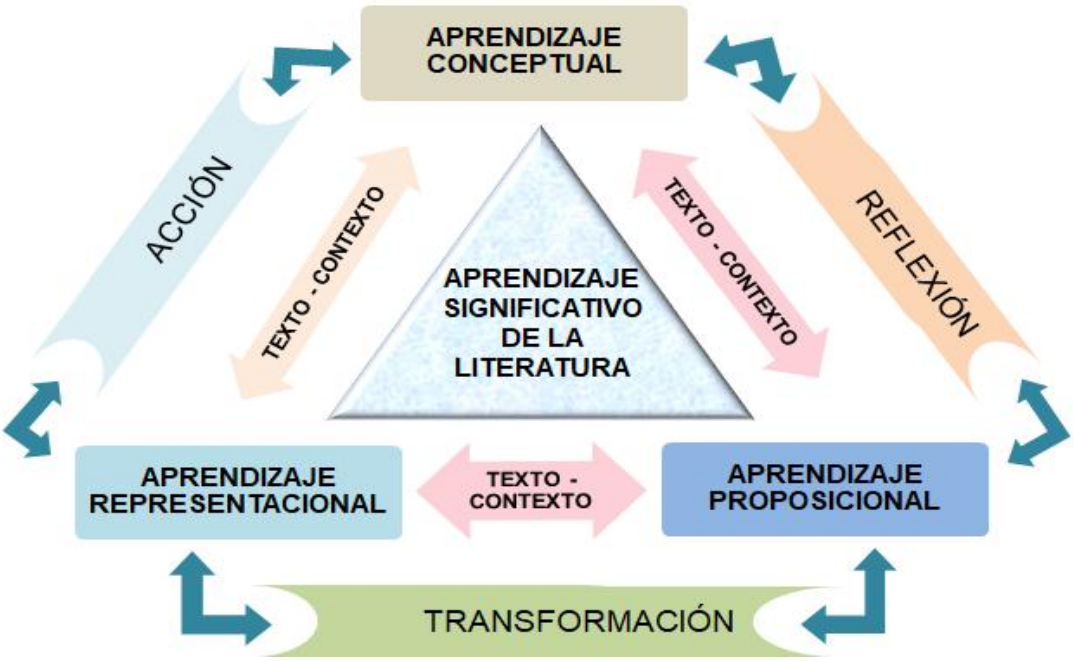
3.2.7.6 Programar actividades que favorezcan todas las operaciones implicadas en la lectura.

Actividades sobre los mecanismos de lectura de textos, desde cómo relacionar la lectura con los conocimientos previos del lector a ejercicios de inferencia, predicción, control de la propia comprensión, etc. La planificación escolar de la enseñanza lectora, debe hacerse con una conciencia explícita sobre su especificidad que no la reduzca al aprendizaje de competencias lectoras -y no culturales, como antes se la redujo a la adquisición de competencias lingüísticas. En este sentido, las actividades sobre ejercitación de mecanismos lectores deberán situarse en el espacio de prácticas de apoyo que le es propio.

3.2.8 Evaluación del Modelo teórico.

Establece una evaluación dialéctica basada en la relación consciente entre el texto – contexto y los procesos de aprendizaje representacional, conceptual y proposicional, los mismos que se expresa en: la ***acción*** para evidenciar cómo se desarrollan los procesos internos del aprendizaje a partir de la interacción social y cultural; la ***reflexión*** para analizar cómo se asimila, adapta e internaliza y se ponen de manifiesto los diferentes procesos que implica la actividades de aprendizaje; y, la ***transformación*** evidencia el equilibrio, la organización jerárquica y acomodación de los conocimientos en las estructuras cognitivas, pero con mayor atención en la transferencia de los aprendizajes por parte de los sujetos y el compromiso de cambio de sus constructos. Este proceso dialéctico, se representa en el siguiente diagrama:

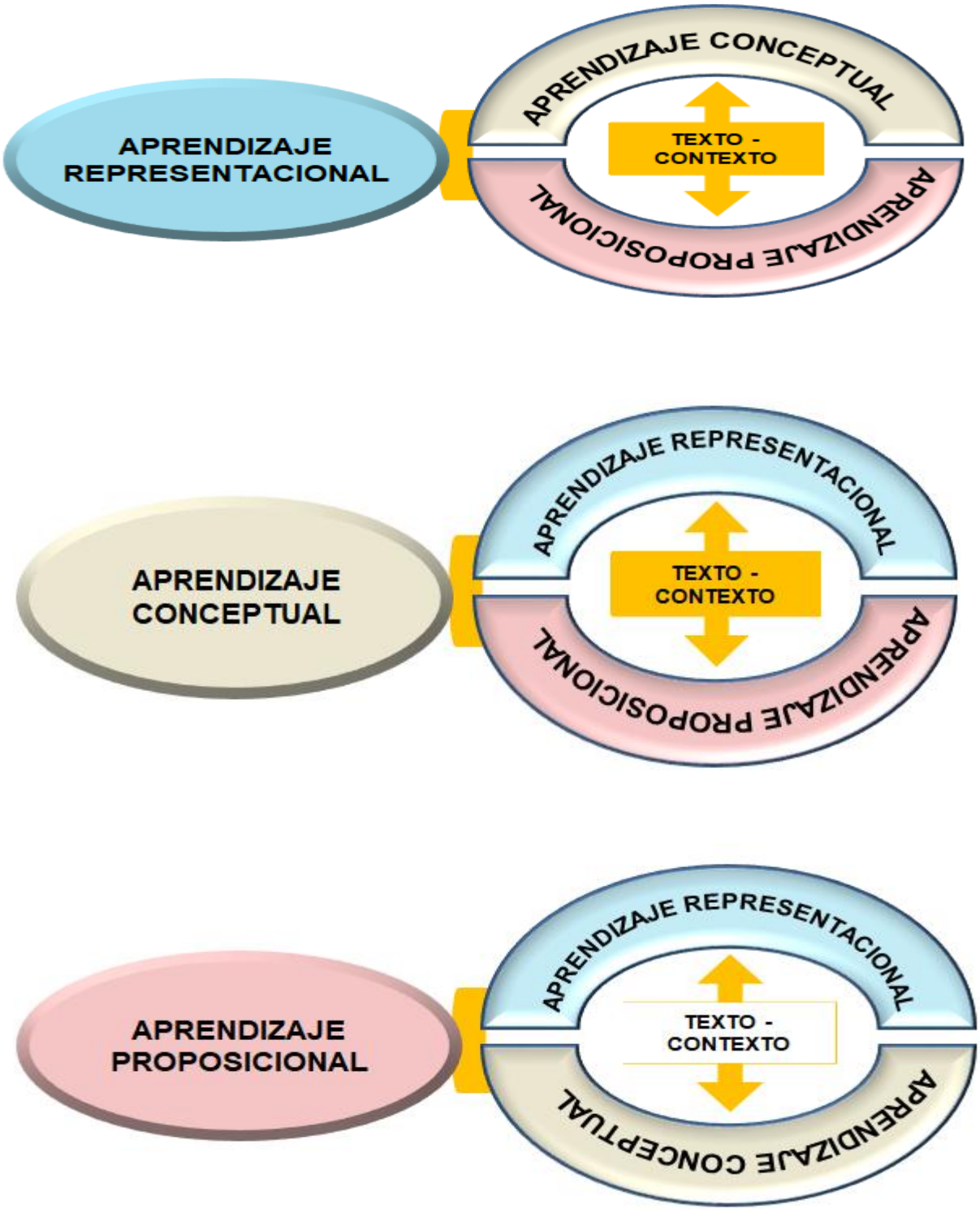
Esquema: Evaluación dialéctica



Propone además la evaluación holística, expresadas en tres modalidades: evaluación ***holonómica*** que involucra los tres procesos del aprendizaje significativo de manera holística configuracional; ***hologramática*** orientada a establecer un sistema relacional dual entre lo objetivo y subjetivo del aprendizaje significativo (conceptual-proposicional; representacional-proposicional, representacional - conceptual) con cada una de sus componentes que los contienen; ***holoscópica*** que establece y configura una triada dialéctica (representacional - conceptual - proposicional), como estas no pueden ser observadas de manera directa, entonces se recoge información de ellas utilizando técnicas de evaluación y observación de desempeños. Asimismo, es importante enfocarse en documentar el desarrollo de los sujetos en cierto tiempo y espacio, enfatizar la fuerza de los sujetos en lugar de las debilidades, considerar los estilos y ritmos de aprendizaje, el desarrollo de sus capacidades comunicativas y lingüísticas, las experiencias socioculturales (contexto), educativas y los logros de aprendizaje, entre otros.

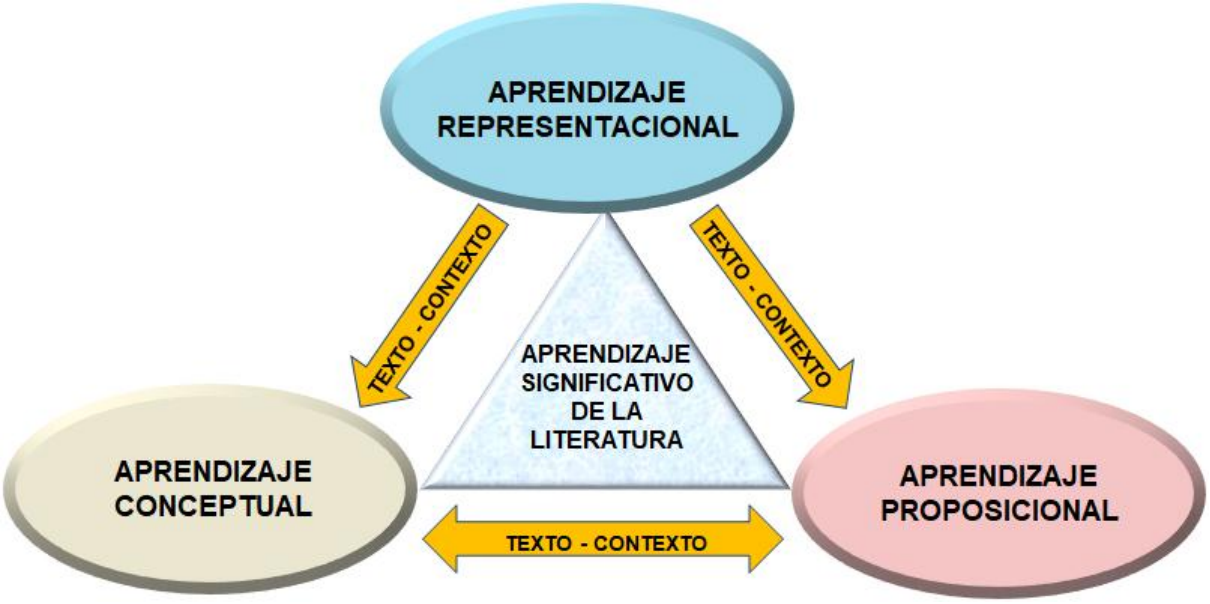
La evaluación hologramática permite tener una visión global del proceso evaluativo, en el que “el todo está en la parte que está en el todo”, es decir, la representación, los conceptos, y proposiciones conforman la evaluación a la vez que ella está presente en cada uno de ellos. Esta evaluación refleja un proceso dual objetivo/subjetivo, da cuenta de los avances de los estudiantes, pero también debe respetar los estilos y formas de aprendizaje, intereses y motivaciones, pero sobre todo su formación. Es “justa” en la medida en que atienda las diversidades particulares y considere los niveles de incertidumbre que son inherentes a todo quehacer humano. (Celin, 2012)

Esquema: Evaluación hologramática



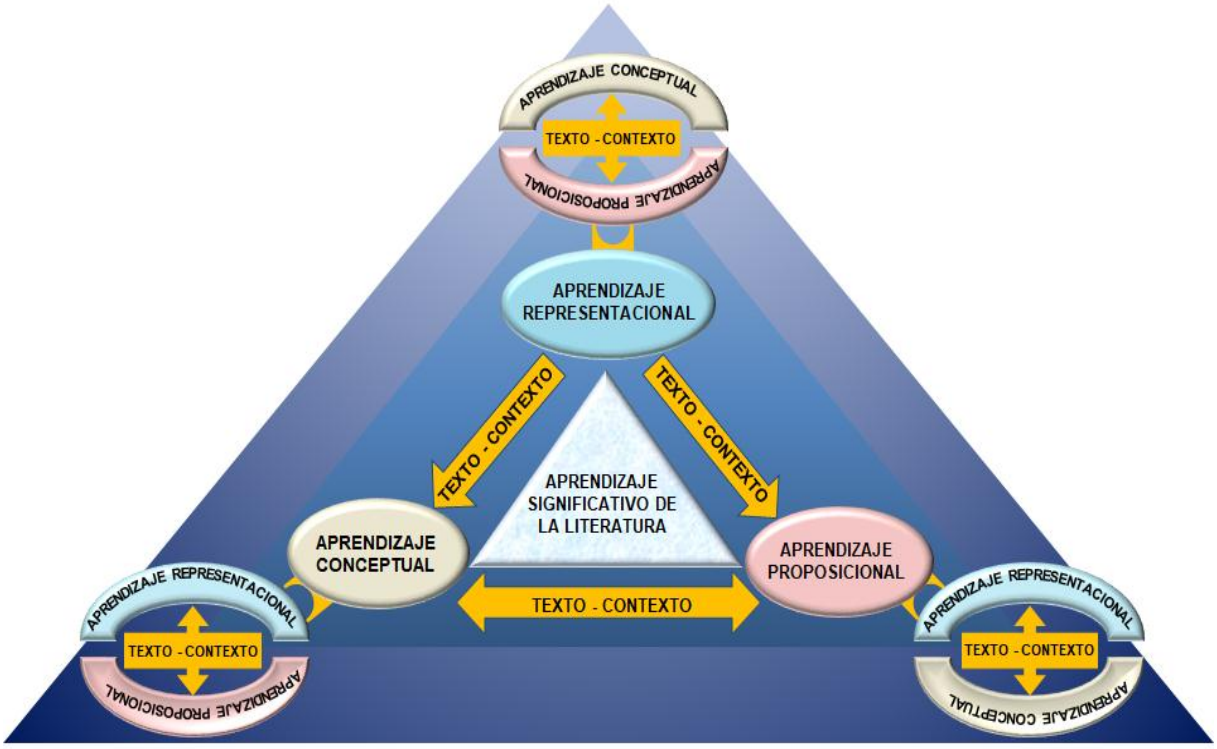
Por su parte, la evaluación holoscópica significa que el todo, es decir el aprendizaje significativo de la literatura puede expresarse tanto en el aprendizaje representacional, conceptual o proposicional; en cualquiera de estos procesos debe estar presente caso contrario carece de significatividad y la evaluación va expresar limitaciones.

Esquema: Evaluación holoscópica



En relación a la evaluación holonómica el modelo propone un sistema integral, configuracional y sistémico de la evaluación de los aprendizajes significativos de la literatura que incluyan la relación del texto contexto, así como la interconexión e interdependencia de los procesos antes descritos; favorece comprobar objetivamente la organización jerárquica de los conocimientos; el desarrollo de capacidades y la construcción de significados en su estructura cognitiva.

Esquema: Evaluación holonómica



Por tanto, la evaluación holonómica (el todo, en tanto que el todo, puede evaluar los diferentes procesos del aprendizaje significativo), hologramática (el todo puede, aproximadamente, estar inscrito o engramado en la parte inscrita en el todo) y holoscópica (el todo puede estar contenido en una representación parcial de un fenómeno o de una situación).

Para llevar a cabo la evaluación, es importante: seleccionar las tareas de evaluación que estén claramente conectadas con cada uno de los procesos de manera holística configuracional; compartir los criterios de evaluación antes de trabajar en ellos; proveer con estándares claros y modelos aceptables que impacten el aprendizaje significativo, comunicar a los sujetos que sus evaluaciones serán comparadas con estándares e indicadores de logro; los instrumentos deben ser validados; y fomentar la auto-evaluación, coevaluación, heteroevaluación.

Las técnicas que pueden articular un sisma de evaluación holística son las siguientes: organizadores cognitivos: mapas mentales, conceptuales; organizadores de procedimiento estadístico; solución de problemas. (ABP); estudio de casos, proyectos; diarios, registros; debate, ensayos y portafolios.

La evaluación holística configuracional constituye un sistema de revisión permanente de los procesos del aprendizaje dado que su estructura contiene enunciados, principios, ventajas, procedimientos y técnicas; que se describen a continuación:

a) Enunciados.

- Refleja la necesidad de la comprensión de textos literarios, aumentando las habilidades comunicativas y la construcción de significado.

- Muestra cómo los sujetos construyen contextualmente sus procesos de aprendizaje y no solamente atienden al proceso de comprensión interna.

- Refleja la puesta en práctica de valores culturales en la interacción con el texto literario.

- Permite desarrollar una visión prospectiva y holística del aprendizaje para afrontar las adversidades y la incertidumbre de manera creativa e innovadora.

- Promueve la transferencia para que se use inteligentemente las herramientas de aprendizaje.

- Requiere que los sujetos comprendan el todo, no sólo las partes.

b) Principios.

Los métodos de evaluación deben evaluar integral y simultáneamente los procesos de aprendizaje significativo, teniendo en cuenta el contexto y cada uno de los procesos cognitivos: experiencias previas, asimilación, organización jerárquica, entre otros. Es importante reconocer el riesgo de inferencia y tomar las medidas necesarias para hacer más objetiva la evaluación.

La evaluación debe identificar las limitaciones y potencialidades para encauzar y guiar el esfuerzo creador de los estudiantes, con el objeto de llevar adelante las acciones establecidas que requiere los diferentes procesos que sirvan de soporte al aprendizaje significativo y pertinente de los sujetos.

Establecer un sistema de evaluación, que implique las acciones que los diversos estudiantes llevan a cabo en la comprensión literaria, así como los procesos del aprendizaje significativo; incluye, además, la labor de seguimiento, mediación y monitoreo del docente, así como la definición de indicadores que posibilite un proceso verificable de evaluación y la generación de ajustes o retroalimentación a las dificultades del aprendizaje.

Seleccionar las técnicas e instrumentos más pertinentes, teniendo en cuenta que estos nos aporten un sistema relacional y multidimensional para el desarrollo eficiente y eficaz en el aprendizaje significativo de la literatura.

c) Ventajas.

- Integración de conocimientos y el contexto sobre contenidos específicos, destrezas, habilidades mentales y ciertas actitudes para lograr la meta.

- Potencia el conocimiento holístico y la integración del conocimiento y, permiten evaluar a cada uno de los procesos del aprendizaje significativo para generar un alto nivel de pensamiento o de lo que espera la sociedad.

- Plantea el reto de desarrollar estrategias de evaluación que respondan, en concreto, a una integración e interpretación del conocimiento y a una transferencia de dicho conocimiento a otros contextos.

- Promueve capacidades comunicativas necesarias para construir aprendizajes significativos por parte de cada uno de los sujetos que interactúan en el proceso docente educativo.

3.2.9 Análisis de un texto literario según la propuesta

TEXTO LITERARIO: “EL SUEÑO DEL PONGO”

Un hombrecito se encaminó a la casa-hacienda de su patrón. Como era siervo iba a cumplir el turno de pongo, de sirviente, en la gran residencia. Era pequeño de cuerpo, miserable de ánimo, débil, todo lamentable; sus ropas viejas.
El gran señor, patrón de la hacienda, no pudo contener la risa cuando el hombrecito lo saludó en el corredor de la residencia.
-Eres gente u otra cosa -le preguntó delante de todos los hombres y mujeres que estaban de servicio.
Humillándose, el pongo no contestó.
Atemorizado, con los ojos helados, se quedó de pie.
- ¡A ver! -dijo el patrón- por lo menos sabrá lavar ollas, siquiera podrá manejar la escoba, con esas sus manos que parecen que no son nada.
- ¡Llévate esta inmundicia! -ordenó al mandón de la hacienda.
Arrodillándose, el pongo besó las manos al patrón y, todo agachado, siguió al mandón hasta la cocina.
El hombrecito tenía el cuerpo pequeño, sus fuerzas eran, sin embargo, como las de un hombre común. Todo cuanto le ordenaban hacer, lo hacía bien. Pero había un poco como de espanto en su rostro; algunos siervos se reían de verlo así, otros lo compadecían. "Huérfano de huérfanos; hijo del viento, de la luna, debe ser el frío de sus ojos, el corazón, pura tristeza", había dicho la mestiza cocinera, viéndolo.
El hombrecito no hablaba con nadie, trabajaba, callado comía. "Sí, papacito; sí, mamacita", era cuanto solía decir.
Quizá a causa de tener una cierta expresión de espanto y por su ropa tan haraposa y acaso, también, porque no quería hablar, el patrón sintió un especial desprecio por el hombrecito. Al anochecer cuando los siervos se reunían para rezar el Ave María, en el corredor de la casa-hacienda, a esa hora, el patrón martirizaba siempre al pongo, delante de toda la servidumbre; lo sacudía como a un trozo de pellejo.
Lo empujaba de la cabeza y lo obligaba a que se arrodillara y, así, cuando ya estaba hincado, le daba golpes suaves en la cara.
-Creo que eres perro. ¡Ladra! -le decía.
El hombrecito no podía ladrar.
-Ponte en cuatro patas -le ordenaba entonces.
El pongo obedecía, y daba unos pasos en cuatro pies.
-Trota de costado, como perro -seguía ordenándole el hacendado.
El hombrecito sabía correr imitando a los perros pequeños de la puna. El patrón reía de muy buena gana; la risa le sacudía todo el cuerpo.
-¡Regresa! -le gritaba cuando el sirviente alcanzaba trotando el extremo del gran corredor.
El pongo volvía, corriendo de costadito. Llegaba fatigado. Algunos de sus semejantes, siervos, rezaban mientras tanto el Ave María, despacio, como viento interior en el corazón.
-¡Alza las orejas ahora, vizcacha!
- ¡Vizcacha eres! -mandaba el señor al cansado hombrecito.
-Siéntate en dos patas; empalma las manos.
Como si en el vientre de su madre hubiera sufrido la influencia modelante de alguna vizcacha, el pongo imitaba exactamente la figura de uno de estos animalitos, cuando permanecen quietos como orando sobre las rocas. Pero no podía alzar las orejas.

Golpeándolo con la bota, sin patearlo fuerte, el patrón derribaba al hombrecito sobre el piso de ladrillo del corredor.
-Recemos el Padrenuestro -decía luego el patrón a sus indios, que esperaban en fila. El pongo se levantaba a pocos, y no podía rezar porque no estaba en el lugar que le correspondía ni ese lugar correspondía a nadie.
En el oscurecer, los siervos bajaban del corredor al patio y se dirigían al caserío de la hacienda.
-¡Vete, pancita! -solía ordenar, después, el patrón al pongo.
Y así, todos los días, el patrón hacía revolcarse a su nuevo pongo, delante de la servidumbre. Lo obligaba a reírse, a fingir llanto. Lo entregó a la mofa de sus iguales, los colonos.
Pero... una tarde a la hora del Ave María, cuando el corredor estaba colmado de toda la gente de la hacienda, cuando el patrón empezó a mirar al pongo con sus densos ojos, ese, ese hombrecito, habló muy claramente. Su rostro seguía un poco espantado.
-Gran señor, dame tu licencia, padrecito mío, quiero hablarte- dijo.
El patrón no oyó lo que oía.
- ¿Qué? ¿Tú eres quien ha hablado u otro? - preguntó.
-Es a ti a quién quiero hablarte -repitió el pongo.
-Habla... si puedes -contestó el hacendado.
-Padre mío, señor mío, corazón mío -empezó a hablar el hombrecito-, soñé anoche que habíamos muerto los dos, juntos; juntos habíamos muerto.
- ¿Conmigo? ¿Tú? Cuenta todo, indio -le dijo el gran patrón.
-Como éramos hombres muertos, señor mío, aparecimos desnudos los dos juntos, desnudos ante nuestro gran padre San Francisco.
- ¿Y después? ¡Habla! -ordenó el patrón, entre enojado e inquieto por la curiosidad. Viéndonos muertos, desnudos, juntos, nuestro Gran Padre San Francisco nos examinó con sus ojos que alcanzan y miden no sabemos hasta qué distancia. A ti y a mí nos examinaba, pesando, creo, el corazón de cada uno y lo que éramos y lo que somos. Como hombre rico y grande, tú enfrentabas esos ojos, padre mío.
- ¿Y tú?
-No puedo saber cómo estuve, gran señor. Yo no puedo saber lo que valgo.
-Bueno sigue contando.
-Entonces, después nuestro padre dijo con su boca: "De todos los ángeles el más hermoso que venga. A ese incomparable que lo acompañe otro pequeño que sea también el más hermoso. Que el ángel pequeño traiga una copa de oro, y la copa de oro llena de la miel de la chancaca más transparente.
- ¿Y entonces? -pregunto el patrón. Los indios siervos oían, oían al pongo, con atención sin cuenta, pero temerosos.
-Dueño mío, apenas nuestro gran Padre San Francisco dio la orden, apareció un ángel brillante, alto como el sol; vino hasta llegar delante de nuestro Padre caminando despacio. Detrás del ángel mayor marchaba otro pequeño, bello, de luz suave, como el resplandor de las flores. Traía en las manos una copa de oro.
- ¿Y entonces? -repitió, el patrón.
-"Ángel mayor: cubre a este caballero can la miel que está en la copa de oro; que tus manos sean como plumas cuando pasen sobre el cuerpo del hombre", diciendo, ordenó nuestro gran Padre. Y así, el ángel excelso, levantando la miel con sus manos, enlució tu cuerpecito todo, desde la cabeza hasta las uñas de los pies. Y te erguiste, solo; en el resplandor del cielo la luz de tu cuerpo sobresalía, como si estuviera hecho de oro, transparente.

-Así tenía que ser- dijo el patrón, y luego preguntó:
- ¿Ya ti?
-Cuando tú brillabas en el cielo, nuestro Gran Padre San Francisco volvió a ordenar.
- "Que de todos los ángeles del cielo venga el que menos vale, el más ordinario. Que ese ángel traiga en un tarro de gasolina excremento humano"
- ¿Y entonces?
-Un ángel que ya no valía, viejo, de patas escamosas, al que no le alcanzaban las fuerzas para mantener las alas en su sitio, llegó ante nuestro Gran Padre; llegó bien cansado, con las alas chorreadas, trayendo en las manos un tarro grande.
- "Oye viejo -ordenó nuestro gran Padre a ese pobre ángel- embadurna el cuerpo de este hombrecito con el excremento que hay en esa lata que has traído; todo el cuerpo, de cualquier manera; cúbrelo como puedas. ¡Rápido!".
-Entonces con sus manos nudosas, el ángel viejo, sacando el excremento de la lata me cubrió desigual, el cuerpo, así como se echa barro en la pared de una casa ordinaria, sin cuidado, Y aparecía avergonzado, en la luz del cielo, apestando.
-Así mismo tenía que ser -afirmó el patrón- ¡Continúa! ¿O todo concluye allí?...

-No, padrecito mío, señor mío. Cuando nuevamente, aunque ya de otro modo, nos vimos juntos, los dos, ante nuestro Gran Padre San Francisco, él volvió a mirarnos, también nuevamente, ya a ti ya a mí, largo rato. Con sus ojos que colmaban el cielo, no sé hasta qué honduras nos alcanzó, juntando la noche con el día, el olvido con la memoria, y luego dijo: "Todo cuando los ángeles debían hacer con ustedes ya está hecho. Ahora ¡lámanse el uno al otro! Despacio, por mucho tiempo". El viejo ángel rejuveneció a esa misma hora; sus alas recuperaron su color negro, su gran fuerza. Nuestro Padre le encomendó vigilar que su voluntad se cumpliera.

Autor José María Arguedas

Sesión de aprendizaje

Analizamos un texto literario

Aprendizajes significativos esperados

Competencia	Capacidades	Indicadores
Comprende textos escritos	Infiere el significado de los textos escritos.	Formula hipótesis sobre el contenido a partir de indicios que le ofrece el texto
Interactúa con diversas expresiones literarias	Interpreta la forma y el contenido de textos literarios en relación con diversos contextos.	Explica el conflicto, el modo en que se organizan las acciones y la tensión en la trama de textos narrativos.
		Explica las relaciones entre los personajes, sus motivaciones explícitas e implícitas y sus acciones en diversos escenarios.
		Opina sobre el tema, la historia y el lenguaje usado a partir de su experiencia y la relación con otros textos.
		Compara personajes y temas en textos literarios de distinta procedencia cultural.

Secuencia didáctica

Motivación

- La docente establece acuerdos con los estudiantes sobre las normas de convivencia necesarias para lograr los propósitos de esta sesión.
- La docente les plantea el propósito de la sesión: **Analizar un texto y contexto literario**: "El sueño del pongo".
- La docente coloca el título del texto en la pizarra: "El sueño del pongo" (Cuento de José María Arguedas)
- Luego de ello, realiza predicciones con las siguientes preguntas:
  - ¿qué es un pongo?,
  - ¿Qué otro significado tendrá?,
  - ¿Cómo lo relacionan en su contexto histórico?,
  - ¿Cómo describes un pongo?,
  - ¿De qué trata el texto?
- La docente **recoge los saberes previos** a través de los aportes que plantea los estudiantes y los registra en la pizarra. Luego de ello les plantea el propósito del texto literario: ¿para qué leeremos este texto?
- Se leerá este texto para disfrutar de otras miradas culturales, comprender y sensibilizarnos ante ellas. A partir de su lectura podremos contextualizarla y podremos valorar lo nuestro.

Comprensión

- La docente modela y/o contextualiza la lectura del texto literario, leyendo los primeros párrafos. Los estudiantes con orientación de la docente, leen el texto.
  - La docente propone algunas estrategias metodológicas para la lectura (antes, durante y después)
  - Los estudiantes sobre las orientaciones planifican la lectura del texto
  - Durante la lectura el estudiante construye significados de las palabras, conceptos y proposiciones combinando conceptos y los asimila en su estructura cognitiva (conocimiento nuevo)
  - Realizan pausas para contextualizar el contenido de la lectura, y contrastan estas con las que ellos formularon al inicio de la sesión.
- La docente acompaña el desarrollo de la lectura e interviene como mediadora frente a dudas e inquietudes que interfieren en la comprensión del texto literario

Sistematización

- Los estudiantes dibujan la parte que más les haya gustado del cuento y comparten de manera voluntaria el por qué.
- Luego de leer el texto literario, la docente solicita que realicen comentarios orales y luego propone una ficha de análisis (Documento de trabajo 1).

- Los estudiantes desarrollan la dicha en parejas. La docente orienta el trabajo de los estudiantes, en base a lo observado da precisiones, aclaraciones y reconoce los logros que ha observado del trabajo realizado y los estimula a superar aquello que aún falta ajustar o mejorar.

- A partir de lo trabajado, el docente en interacción con sus estudiantes define qué es un texto literario y no literario:

Texto literario	Texto no literario
El texto literario es aquel que usa el lenguaje literario, un tipo de lenguaje que persigue un cierto fin estético para captar el interés del lector. El autor de literatura busca las palabras adecuadas para expresar sus ideas de manera depurada y según un cierto criterio de estilo.	Los textos no literarios tratan de reflejar la realidad. Ejemplos de no literarios: la noticia, la crónica, el comentario, el editorial, el texto expositivo, el texto informativo.

- Los estudiantes registran en su cuaderno el tipo de texto abordado.
- Cierra el tema, destacando la situación significativa: El análisis de un texto literario no permite comprender y aprender conocimientos relacionándolo con el contexto histórico, social y cultural.

Transferencia

- La docente les pregunta: ¿para qué les sirve lo que han aprendido? ¿cómo lo utilizarían en su vida diaria? ¿Qué problemas solucionaría?
- Los estudiantes recrean los diversos procesos de análisis en otros textos literarios, asimismo lo aplican en otras áreas curriculares.
- Los estudiantes analizan contextos literarios audiovisuales propuestos por la docente.

Retroalimentación

- Realiza la retroalimentación del trabajo realizado:
  - ¿Evalúan la planificación de su lectura?,
  - ¿realizan procesos metacognitivos y responden ¿cómo aprendieron?, ¿qué dificultades han tenido para aprender?, ¿qué es lo más fácil y mejor que hemos hecho?,
- La docente establece las preguntas: ¿qué necesitan mejorar? ¿en qué les puede ayudar?
- La docente revisa sus productos y realiza una reflexión sobre las potencialidades y limitaciones que se expresan en cada uno de los estudiantes.

Tarea a trabajar en casa

Lee el cuento La posadera y su nieto del Libro de Comunicación (pág. 40-41) e identifican las características del cuento popular. Justifica por qué este cuento está clasificado como cuento popular. Puedes citar ejemplos o partes del texto para ello.

Materiales o recursos a utilizar

Cuaderno, lapiceros, Libro de Comunicación 1, MCL N° 1, anexo 1 y 2.

Documento de trabajo 01

Ficha de análisis literario del texto contexto: "El sueño del pongo"

Nombre: _____
Grado: _____ **Sección:** _____ **Fecha:** _____
Instrucciones: Completa correctamente los siguientes enunciados

A. Del autor

Autor del texto	
Datos biográficos	
Producción literaria	
Características de la producción literaria	

B. Relación texto contexto literario

Género literario	
Especie literaria	
Escenario donde se desarrollan los hechos	
Tiempo al que hace referencia el texto	
Personajes ¿Qué motivaciones o preocupaciones principales expresan?	
¿Cuál es el conflicto que deben enfrentar los personajes en la historia?	
Tema del texto literario.	

Ideas principales	
Ideas secundarias	
Estructura del texto: inicio, nudo y desenlace	
Recursos literarios (explica la intencionalidad)	
Valores que podemos apreciar en los personajes	
Actitudes de los personajes que son cuestionadas o no aprobadas en nuestro contexto	

CONCLUSIONES

1. El análisis de las dimensiones representacional, conceptual y proposicional del aprendizaje significativo según los resultados muestran que los estudiantes del segundo grado de secundaria, presentan los niveles: Inicio (20%, 28% y 60%), y En proceso (80%, 72% y 40%) – Tabla 1, 2 y 3; confirmado que existen dificultades para localizar literalmente información del texto literario; identificar ideas y personajes; reconstruir la secuencia de procesos explícitos; escasa capacidad para formular y comprobar hipótesis; deducir el tema central; describir las características y atributos de los personajes, lugares y tiempo; inferir y relacionar el significado y la función de las palabras; establecer relaciones de causa y efecto. Asimismo, limitaciones, en la interpretación de los propósitos, la enseñanza del texto, arribar a conclusiones; explicar la intención de los recursos literarios; y juzgar el contenido implícito del texto literario bajo un punto de vista personal.

2. El marco teórico describe los antecedentes de estudio cuyas experiencias permitió conocer aportes y propuestas metodológicas de diferentes contextos educativos. Presenta, el análisis reflexivo y crítico de las bases conceptuales de ambas variables, así como de las teorías que sustentan el informe de investigación, además, contiene el modelo teórico de estudio cuya representación gráfica articula en forma dialéctica las diferentes interrelaciones entre las teorías asumidas, con las dimensiones los procesos metodológicos del aprendizaje significativo de la literatura.

3. El diseño Modelo teórico basado en la relación texto – contexto y fundamentado en los aportes de Ausubel, Vygotsky y el enfoque comunicativo es pertinente y funcional para mejorar el aprendizaje significativo de la literatura en el área

comunicación; contribuye en la comprensión, interpretación y reflexión de los significados, conceptos y proposiciones, asimismo, establece espacios de interacción socio cognitiva con diversos contextos y tradiciones literarias mediante el diálogo intercultural.

RECOMENDACIONES

1. Aplicar el Modelo teórico basado en la relación texto-contexto con la finalidad de reorientar el proceso docente educativo y mejorar el aprendizaje significativo representacional, conceptual y proposicional de la literatura de los estudiantes en el área de comunicación.

2. La Directora de la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de Jaén, institucionalizar y valorar el Modelo teórico basado en la relación texto-contexto como un instrumento metodológico y transversal que guie a los docentes en su práctica pedagógica y en el desarrollo de los procesos de aprendizaje significativo de las diferentes áreas curriculares.

3. La Directora de la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de Jaén organizar capacitaciones permanentes sobre el manejo de teorías del aprendizaje y los enfoques educativos por competencias con el propósito de potenciar su desempeño profesional, y garantizar el desarrollo de capacidades comunicativas y lingüísticas en los estudiantes.

4. Los docentes del área de comunicación promover una enseñanza contextualizada desde la compilación amplia y variada de obras literarias pertinentes con su contexto, hasta la elaboración de actividades de aprendizaje significativo. Asimismo, establecer espacios de interacción entre los saberes previos y los conocimientos nuevos, así como planificar los procesos de comprensión, asimilación, interiorización y organización jerárquica de los aprendizajes en favor del desarrollo de las estructuras cognitivas de los estudiantes.

5. A los docentes del área de comunicación incluir en sus programaciones curriculares las orientaciones metodológicas y de evaluación del modelo teórico; así como fomentar permanentemente la práctica de la lectura de textos literarios, como un proceso dinámico, interactivo, contextual y atractivo, para hacer de ella una actividad significativa, deseada y esperada por los estudiantes.

6. Profundizar las investigaciones sobre el aprendizaje significativo representacional, conceptual y proposicional de la literatura ya que es una demanda educativa para alcanzar los estándares de calidad a nivel nacional.

BIBLIOGRAFÍA.

Referencias bibliográficas

Albaladejo, T. (1983). *Componente pragmático, componente de representación y modelo lingüístico-textual*, *Lingua e Stile,* XVII, n. 1, gennaio-marzo.

Altamirano, F. (2013). *El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura*, en Dialogía: revista de lingüística, literatura y cultura, Nº 7, pp. 227-244.

Anderson, L. W., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J. y Wittrock, W. (2001). *Una taxonomía para aprender, enseñar y evaluar: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Austin, L.B. y Shore, B.M. (1995) Usando la asignación de conceptos para la evaluación en física. *Educación Física*, 30 (1), 41-45.

Ausubel, D. (1968). *Psicología de la Educación: Un punto de vista cognoscitivo*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.

Ausubel, D. (1973). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.

Ausubel, D. (1978). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.

Ausubel, D. H. y Novak, J. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. (2 da. ed.). México.: Trillas.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology*: *A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Ausubel, D. P. (1963). *The Psicholgy of Meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México.

Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Ed. Paidós. Barcelona.

Ausubel, D. P; Novak, J. D. y Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A cognitive view*. (2ª ed). New York: Holt, Rinehart and Winston. Traducción castellana: Ausubel, D. P; Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicologia Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Méjico: Trillas.

Ausubel, D. y Novak, J. D. (2010). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo* Editorial, Trillas.

Ausubel, D.P. (1968). *Psicología educativa: una visión cognitiva*. New York, Holt, Rinehart and Winston.

Banco de la República (s.f.). *Lineamientos para la promoción de lectura en la Red de Bibliotecas del Banco de la República*.

Beaugrande R. y W. Dressler (1997) *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.

Bialystok, E. (1978). “A theoretical model of second language learning”. Language Learning 28: 69-83.

Bolívar, A. (2000), *La lectura como un modo de interacción social*. Zona próxima. Venezuela.

Bolte, L. A. (1997). *Assessing Mathematical Knowledge with Concept Maps and Interpretive Essays*. Paper presentado en el Anual Meeting of American

Educational Research Association, Chicago 1997 (ERIC Document Reproduction Service No ED 408 160).

Borja, M; Galeano, A. (2010). Los Conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana. En: *Estudios de literatura colombiana*, (27). p 157-177.

Breen, M. (1984). Process syllabuses for the language classroom. En Brumfit, C. (ed.) General English syllabus design. Oxford: Pergamon Press.

Brockley, T. (2007). *Approaches to ESL Instruction – The Eclectic Paradigm*. [Documento de Internet disponible en http://www.langworks. com/index_files/ESLInstructionTheEclecticParadigm.html]

Calvo, P., García, A., y Marrero, G. (2005). La disciplina en el contexto escolar. España: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En: Jack C. Richards & Richard.

Canale, M. y Swain. M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1. 1, pp. 1-47.

Canales, A. Leyva, Y. Luna, E. y Rueda, M. (2014). Análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la docencia. En J. Rodríguez Macías (coord.). Aportaciones metodológicas a la evaluación a gran escala del aprendizaje y su contexto, (pp. 12-25). México: Editorial Universitaria.

Cárdenas, A (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Cardona, P. y Londoño, D. (2016). *El sentido de la lectura crítica en contexto*. Katharsis, ISSN 0124-7816.

Carney (2014). *Guía metodológica para el desarrollo de la comprensión lectora, a través de la literatura infantil*. Universidad Rafael Landivar. Guatemala.

Caro, N. (2012). *Didáctica de la lengua y la literatura: la didáctica de la lectura, la literatura y la literatura infantil en la escuela*. México: Editorial Académica Española.

Carranza, M. (2017). *Enseñanza y aprendizaje significativo en una modalidad mixta: percepciones de docentes y estudiantes*. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. ISSN 2007 – 7467. Universidad de Guadalajara. México.

Celin, M. (2012). *Evaluar desde el paradigma de la complejidad: Un reto para de la educación del nuevo milenio*. Universidad de Holguín – Cuba.

Cerezo, M (1997): *Texto, contexto y situación*, Barcelona, Octaedro.

Cerrillo, P. (2007). *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.

Cervera, J. (1984). *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.

Colomer, T. (1995). "*La construcción de un nuevo modelo de enseñanza literaria*". Aula de Innovación Educativa. 39, 5-10

Colomer, T. (1996). “La evolución de la enseñanza literaria”. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoz

Cristóbal, R. (2016). *Impacto de la educación literaria basada en canciones en un contexto de AICLE*. Universidad de Granada. España.

Cueva, H. (2012). *Español I*, Trillas, México.

Damasio, A. (2000). *The feeling of what Happens.* Nueva York: Harcourt Brace and Co.

De Posada, J.M. (1994) *Un punto no resuelto en la teoría de Ausubel: la relación entre elementos experienciales y aprendizaje significativo*. En: RIOSECO, M. (Ed.) *Proceedings International Conference Science and Mathematics Education for the 21 st Century: towards innovatory approaches*" 513-516

Díaz F. y Hernández G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. (3ª. Edición). México. Editorial Mc Graw Hill.

Díaz F., Hernández G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Segunda edición. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V. México, D.F.

Díaz, F & Hernández, G. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. 2ª ed. México: Mc Gaw-Hill.

DIDE (2012). *Estudio sobre uso del tiempo. Primeros resultados*. Lima: Ministerio de Educación.

Duff, P. (2002). *The discursive co-construction of knowledge, identity, and difference: An ethnography of communication in the high school mainstream. Applied Linguistics*, 23(3), 289-322.

Echaiz, A. (2001) "*Desarrollo del aprendizaje significativo en la facultad de educación de la universidad San Martín de Porres*" (Tesis de maestría). Universidad de San Martín de Porres, Lima. Perú.

Echaiz, A. (2001) "*Desarrollo del aprendizaje significativo en la facultad de educación de la universidad San Martín de Porres*" (Tesis de maestría). Universidad de San Martín de Porres, Lima. Perú.

Eisenck, M. W. y Keane, M. T. (1994). *Psicología cognitiva: un manual introductorio*. Porto Alegre, Brasil, Artes Médicas.

Enciclopedia encarta. (2009). *Aprendizaje significativo*. Microsoft Student Corporation.

Espinoza, O. (2004) *Prácticas de contextualización curricular de docentes de lengua castellana y comunicación en NM1*. Tesis de Maestría, Santiago: Facultad de Educación, PUC.

Estaire, S. (2009). *El aprendizaje mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen (en imprenta).

Evaluación Censal de Estudiantes (2016). *¿Qué logran nuestros estudiantes en lectura? 2° grado de secundaria*.

Facundo, L. (1999). *Fundamentos del aprendizaje significativo*. Lima: Editorial San Marcos.

Fader, D. N. (1969). *Hooke don book*. Pergamon, citado en M. Benton; G. Fox (1985): teaching Literature Nine to Foirteeen. Londoz: Oxford University Press, 1992.

Faya, I. S. (2015). *Estrategias basadas en la teoría de los esquemas cognitivos para mejorar la comprensión lectora en el área de comunicación, de los estudiantes del quinto grado de la institución educativa n° 16487 "san pedro" del centro poblado de perico – 2015*. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Lambayeque – Perú.

Fernández, I. y Cuadrado, I. (2008). *¿Son conscientes los profesores de secundaria de los recursos comunicativos verbales y no-verbales que emplean en el aula? Revista Iberoamericana*, 46(6), 1-13.

Fernández, S. (2004). "Las estrategias de aprendizaje", "La subcompetencia estratégica" y "Los contenidos estratégicos" en Santos, I y Sánchez Lobato, J (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/ lengua extranjera.* Madrid: SGEL.

Fonseca, A., Espeleta, A. y Jiménez, C. (2009). *El logro de aprendizaje significativo mediante software libre en enseñanza de la matemática en secundaria*. Universidad de Costa Rica. Instituto de Investigaciones en Educación (INIE). Costa Rica.

Fuentes, H. (1988). *Dinámica del proceso docente educativo***.** Santiago de Cuba. Cuba.

Gadanidis, G. (1994) Deconstructing Constructivism. *The Mathematics Teacher* Vol. 87, nº2, 91-94.

Gaitán, A. L. y Mosquera, J. (2015). *Estado de las investigaciones sobre la relación entre literatura infantil y el proceso docente – educativo*. Universidad de la Amazonía, Florencia, Colombia.

Galperín (1974) *Desarrollo de la investigación de las acciones mentales. En la colección: Ciencias Psicológicas de la URSS*. TIM. Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR.

García- Ranz, P. (2000) "Súper lectura para estudiantes". Editorial SELECTOR. Décima Séptima reimpresión. México- Julio del 2000. Pág. 59- 60.

Garza, M. (1998), *Aprender cómo aprender*. Edición, 2. Editor, Trillas, 1998.

Gentner and Stevens, A.L. (eds) (1983). *Modelos mentales*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaun Associates.

Gerrig, R. y Zimbardo, P. (2005). *Psicología y vida*. México: Pearson.

Gómez, G. (2013). *El aprendizaje significativo y el desarrollo de capacidades comunicativas de textos narrativos*. Universidad San Martín de Porres. Lima, Perú.

Gonzales, M. D., Huancayo, S. B. y Quispe, C.E. (2014). "*El material didáctico y su influencia en el aprendizaje significativo en los estudiantes del área Ciencia,*

Tecnología y Ambiente del cuarto grado de educación secundaria en el centro experimental de aplicación de la Universidad Nacional De Educación, Lurigancho – Chosica, 2014". Universidad Nacional de Educación. Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú.

Goswami, U. (2008). *Principles of Learning, Implications for Teaching: A Cognitive Neuroscience Perspective*. Journal of Philosophy of Education, 42 (3-4), 381-399.

Gowin, D. B. (1981). *Educating*. Ithaca, NY, Cornell University Press.

Guerrero, P. y López, A. (1993). La didáctica de la lengua y la literatura y su enseñanza. *Revista. Interuniversitaria de Formación del Profesorado, n 9 18, SepbrelDecbre 1993, pp. 21-27.*

Gumperz, y Hymes 1964. "The ethnography of communication". *American Antropologist* 66. 6. Parte 2

Gutiérrez, C. P. (2011). *La Comprensión lectora inferencial y el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga" de Ica*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima – Perú.

Gutiérrez, J. (2016). *La infografía como estrategia didáctica para el aprendizaje de los estudiantes de educación secundaria*. Universidad Católica. Sedes Sapientiae. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Lima – Perú.

Hagerman, H. (1966). *Un análisis de aprendizaje y retención en estudiantes universitarios y el pez dorado común (Carassius auratus, Lin)*. Tesis doctoral inédita, Purdue University, Lafayette (referida por Novak, J.D. 1998).

Halliday, M. (1994). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. (J. Ferreiro Santana, trad.). Bogotá: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1978).

Hampson, P. J. y Morris, P. E. (1996). *Comprender la cognición*. Cambridge, MA. Blackwell Publishers Inc.

Helms, H y Nokak, J.D. (1983). *Actas del Seminario Internacional sobre Conceptos Erróneos en Ciencias y Matemáticas*. Ítaca: Universidad de Cornell.

Henriquez, P (2000). "*Aspectos de la enseñanza literaria en la escuela común*". En: Hojas de lectura Nº 55.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ta Edición. México, Mc. Graw Hill.

Herrera, L. (2007). *Algunas consideraciones acerca de las bases neuro-psicológicas de las estrategias de aprendizaje*. Pedagogía Universitaria, XII (2), 98-108.

Hymes, D. H. (1971). "*Acerca de la competencia comunicativa*" Título original: "On communicative competence". Traducción al español por Horrillo, P. En: Llobera, M., Hymes, D.H., Hornerberger, N.H., Canale, M., Widdowson, H.G., Cots, J.M., Bachman, L. y Spolsky, B., eds. 1995, pp. 27-46

Johnson-Laird, P. N. (1983). *Modelos mentales*. Cambridge, M.A., Harvard University Press.

Jurado, F. (2001) "La literatura como provocación hacia el conocimiento en la educación". En: *Escritores, profesores y literatura*: ponencias. Foro Internacional UNEDA. Bogotá: Plaza y & Janes; Universidad Nacional de Colombia; Pontificia Universidad Javeriana.

Keil, F.C. (1979). *Semantic and conceptual development: an ontological perspective*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Kelly, G.A. (1963). *La teoría de la personalidad - La psicología de las construcciones personales*. New York, W.W. Norton.

Kuhn, T.S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

Lacasa, P. y Herranz, P. (1988). *Contexto y aprendizaje: el papel de la interacción en diferentes tipos de tareas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

Lázaro, C. (1976), *¿Qué es literatura*?, Santander, Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

Leibrandt, I. (2007). *La didáctica de la literatura en la era de la medialización*. en Espéculo: Revista de Estudios Literarios, Nº 36.

Lloberas. M. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Madrid. Edelsa. 225. (coord.)

Lomas C. (1993) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Long, M. (1984). The Design of Classroom Second Language Acquisition: towards task-based language teaching, en Hyltenstarm, K. y Pienemann, M. (eds.), Instructural and Social Implications of Second Language Acquisition Research, Clevedon, Avon, Multilingual Matters.

Long, M. (1985). “A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-based Language Training” en Hyltenstarm, K. y Pienemann, M. (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, London, Multilingual Matters.

Long, M. y Crookes G. (1992). *Three approaches to task-based syllabus design*. TESOL Quaterly 26/1:27-56.

López, J.C (2014). *Aprendizaje significativo y resolución de problemas de ecuaciones de primer grado*. Facultad de Humanidades. Universidad Rafael Landívar. Quetzaltenango

Lotman (1970), *Estructura del texto artístico*, Akal, Madrid 1988.

Loureda, O. (2003) *Introducción A la tipología textual*. Madrid: Arco Libros.

Machado, A (2000). "*Entre vacas y gansos: escuela, lectura y literatura*". En: Hojas de lectura Nº 55.

Mallarino, C. (2007). *La contextualización del currículo: Cognición y no verbalidad*. Revista Científica Guillermo de Ockham. Vol. 5, No. 1. Enero - junio de 2007 - ISSN: 1794-192X.

Marc, E. y Picard, D. (1992) *La interacción social: cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona: Paidos.

Mayer, R. E. (1983). *Thinking, Problem Solving, Cognition*. New York: W.H. Freeman.

Mejía, L. G. (2017). *Literatura Infantil y Juvenil y Formación de docentes Concepciones sobre la LIJ en dos programas de Formación docente en enseñanza de la lengua y la literatura*. Universidad de Antioquía. Medellín.

Mendoza, A. (2004), *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lectoliteraria*, Málaga, Ediciones Aljibe.

Mendoza, A. (2013). *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*. Universidad de Barcelona. España.

Meza, A. (1987). *Psicología del Aprendizaje*. 2ª ed. Lima: Editora Caribe.

Ministerio de Educación (2009). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Resolución Ministerial N° 0440-2008-ED. Lima – Perú.

Ministerio de Educación (2010). "*Estrategias para la comprensión de textos*". En XIV Seminario Nacional de programas de atención no escolarizada de educación inicial. Perú.

Ministerio de Educación. (2005). *Propuesta Pedagógica para el Desarrollo de las Capacidades Comunicativas*. Edición: Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria – DINEIP. Diseño y diagramación: Imaggio S.A.C. Impreso en el Perú.

Ministerio de Educación. (2015). *Rutas de aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? Área Curricular Comunicación. 1° y 2° grados de Educación Secundaria.* Impreso en el Perú Lima – Perú.

Moreira, M. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Editorial Visor.

Moreira, M. A (2010). *¿Al final, qué es aprendizaje significativo?* Lección Inaugural del Programa de Posgrado en Enseñanza de las Ciencias Naturales, Instituto de Física, Universidad Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010.

Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje Significativo: teoría y práctica*. Ed. Visor. Madrid.

Moreira, M. A. (1988). Mapas conceptuales y aprendizaje significativo en ciencias. *Cadernos do Aplicaçao, Porto Alegre*, 11(2), 143-156.

Moreira, M. A. (1993). *Mapas conceptuales en la enseñanza de la física*. Porto Alegre, Brasil, Instituto de Física da UFRGS, Monografías del Grupo de Enseñanza, Serie Enfoques Didácticos, nº 2.

Moreira, M. A. y Novak, J. D. (1988). Investigación en enseñanza de las ciencias en la Universidad de Cornell: esquemas teóricos, cuestiones centrales y abordes metodológicos. *Enseñanza de las ciencias*, 6(1), 3-18.

Moreira, M.A., Caballero, M.C. y Rodríguez, M.L. (orgs.) (1997). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, España. pp. 19-44. Traducción de Mª Luz Rodríguez Palmero.

Morín, E. (1998). Introducción al Pensamiento Complejo. Barcelona. GEDISA.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. París: UNESCO

Munguía, M. E. (2015). *Los caminos extraviados en la enseñanza de la literatura: posibles puntos de encuentro*. Instituto de Investigaciones Lingüístico-Literarias. Universidad Veracruzana. México.

Murillo, G. (2011a). *Proyectos de Español* $_2$, McGraw-Hill, México.

Novak, J. D. y Gowin, D.B. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge: Cambridge University Press. Edición en castellano: Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martinez Roca.

Novak, J. D. (1981). *Una teoría de la educación*. São Paulo. Pioneira. Traducción al portugués de M. A. Moreira, del original A theory of education. Ithaca, NY, Cornell University Press, 1977.

Novak, J. D. (1988). Learning Science and the Science of Learning. *Studies in Science Education*, 15, 77-101.

Novak, J. D. (1991a). Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender. *Enseñanza de las Ciencias,* 9(3), 215-228.

Novak, J. D. y Musonda, D. (1991). A twelve-year longitudinal study of science concept learning. *American Educational Research Journal*, 28(1), 117-153.

Novak, J. D. y. Gowin, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, España. Martínez Roca.

Novak, J.D. (1987). *Actas del Segundo Seminario Internacional sobre Conceptos Erróneos y Estrategias Educativas en Ciencia y Matemáticas*. Ithaca, Nueva York: Cornell Univeristy.

Novak, J.D. (1988). *Ciencias de la Ciencia y la Ciencia del Aprendizaje*. Estudios en Ciencias de la Educación, 15, 77-101.

Novak, J.D. (1991). *Mapas conceptuales y diagramas Vee: dos herramientas metacognitivas para facilitar el aprendizaje significativo*. Instructional Science, 19 (1), 29-52.

Novak, J.D. (1998). *Aprendizaje, creación y uso del conocimiento: mapas conceptuales como herramientas de facilitación en escuelas y corporaciones*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc. Edición en castellano: Novak, J.D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza Editorial.

Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1984). *Aprendiendo a aprender*. Cambridge, Cambridge University Press.

Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca. Traducción al español del original Learning how to learn.

Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1996). *Aprender a aprender*. Lisboa. Plátano Edições Técnicas. Traducción al portugués, de Carla Valadares, del original Learning how to learn.

Novak. J.D. y Abrams, R. (1993). *Actas del Tercer Seminario Internacional sobre Conceptos Erróneos y Estrategias Educativas en Ciencia y Matemáticas*. Ithaca, Nueva York: Cornell Univeristy.

Nunan, D. (1989) *(Versión en español, 1996)*. El diseño de tareas para la clase comunicativa. Cambridge: ambridge University Press.

Núñez, G. (2015). *Influencia del material didáctico en el aprendizaje del área de comunicación en los niños de la Institución Educativa Inicial "Huaranguillo" del distrito de Sachaca, Provincia - Arequipa, 2015*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Perú.

Nureña, E. y Paredes, N. (2015). *Influencia de los trabajos grupales en el aprendizaje significativo de las alumnas de primero de secundaria, I.E. "Marcial Acharán y Smith"*. Universidad Nacional de Trujillo. Trujillo – Perú.

O'Malley, J. y A. Chamot (1990). *Learning strategies in second language acquisition.* Cambridge, Cambridge University Press.

Ontoria, A.; Gómez, J. & Molina, A. (2003). *Potenciar la capacidad de aprender a aprender*. Lima: Editorial El Comercio S. A.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know.* Rowley, Mass., Newbury House.

Pasmanik V., D. y Cerón, F.R. (2005). *Las prácticas pedagógicas en el aula como punto de partida para el análisis del proceso enseñanza-aprendizaje: un estudio de caso en la asignatura de química*. Estudios pedagógicos, 31(2), 71-87.

Pérez, P (2000). *Psicología Educativa*. Piura: Universidad Nacional de Piura.

Perrone, G. y Propper, F. (2007). *Diccionario de Educación. Buenos Aires*: Alfagrama Ediciones S.R.L.

Piaget, J. (1971). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.

Piaget, J. (1973). *La epistemología genética*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.

Piaget, J. (1977). *Psicología de la inteligencia*. Rio de Janeiro. Zahar Editores.

Plaza, M. (2015). *Canon literario y enseñanza de literatura a estudiantes de ELE: selecciones de textos y modelos de lectura*. Universidad de Vilnius. Lituania.

Portellano, J. (2005). *Introducción a la neuropsicología*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.

Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

Reinoso, J. (2012). *Caracterización del proceso de contextualización curricular para la enseñanza de la química: un estudio de caso*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad De Educación.

Rey, F. (2008). *Utilización de los mapas conceptuales como herramienta evaluadora del aprendizaje significativo del alumno universitario en ciencias con independencia de su conocimiento de la metodología*. Facutad de Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. Universitat Ramon Llull. Barcelona, España.

Rodríguez, L. (2004). *La teoría del aprendizaje significativo*. Tenerife. España: Centro.

Rodríguez, L. (2009). *La teoría del aprendizaje significativo*. Centro de Educación a Distancia (C.E.A.D.). C/ Pedro Suárez Hdez, s/n. C.P. nº 38009 Santa Cruz de Tenerife.

Rodríguez, W. (1967) "*Dirección del aprendizaje*" Pág. 343. Segunda edición.

Rogoff, B. (1997). *Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje*. En J.V. Wertsh, P. del Río y A. Álvarez (Edit.), La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid: Colección Cultura y Conciencia.

Salinas, T. (2003). *Nociones de psicología*. Lima: ADUNK.

Sánchez, J. E. (1999). "*Pedagogía de la Comunicación Literaria. Un diseño de actividad de aprendizaje significativo: Ollantay"*. Clase Magistral para optar la Licenciatura en Educación Especialidad de Lengua y Literatura. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Lambayeque – Perú.

Schau, C.; Mattern, N.; Zeilik, M. y Teague, K.W. (1999). *Seleccionar y completar las puntuaciones del mapa conceptual como una medida de la comprensión conectada de la astronomía introductoria de los estudiantes de pregrado*. Paper presentado en el Anual Meeting de la Asociación Estadounidense de Investigación Educativa (ERIC Document Reproduction Service ED 434 909).

Sere, M-G (1992) *Learning by giving and receiving explanations*. En: DUIT, R.; Goldberg, F.; Niedderer (Eds.) (1992), *Research in Physics Learning: Theoretical Issues and Empirical Studies* IPN: Kiel 259-277.

Shavelson, R.J. Lang, H. y Lewin, B. (1994). *En los mapas conceptuales como posibles evaluaciones "auténticas" en ciencias. Enfoques indirectos para la representación del conocimiento de la ciencia de la escuela secundaria*. (CSE Tech. Rep. No.388). Los Ángeles, CA: Universidad de California, Centro Nacional de Investigación sobre Evaluación, Estándares y Pruebas para estudiantes (CRESST).

Sigcha, D. A. (2013). *La incidencia de las estrategias metodológicas en el aprendizaje de lengua y literatura de los estudiantes del octavo grado de educación básica del colegio "Cardenal Carlos María de la Torre" de la parroquia de el Quinche, cantón Quito, provincia de Pichincha*. Ambato – Ecuador.

Slagter, P. J. (1979). *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Sperber. D. y Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Cambridge. Harvard University Press (2ª ed. 1995, Oxford, Blackwell).

Traducción española de Eleanor Leonetti, *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*, Madrid, Visor, 1994.

Sternberg, R. J. (1996). *Psicología cognitiva*. Forth Worth, TX, Harcourt Brace College Publishers.

Tiana, A. (2012). Analizar el contexto para obtener el máximo beneficio de la evaluación. En Bordón 64 (2), 15-26.

Tirado, F.; Martínez, M.; Covarrubias, P.; López, M. Quesada, R.; Olmos, A.; Díaz, F. (2010). *Psicología educativa*. México: Mc Graw Hill.

Tornero, A. (2007) *Las nociones de interfaz entre texto/contexto y texto/lector de Wolfgang Iser*. Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey, núm. 22, 2007, pp. 123-149 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México.

Torre, J. (2002). *Aprender a pensar y pensar para aprender. Estrategias de aprendizaje.* Madrid: Narcea Ediciones.

Treviño E., Place, K. y Gempp, R. (2013). *Análisis del clima escolar: ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe*? Santiago: OREALC/UNESCO.

Uría, M. (1998). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid: Narcea, S. A. De Ediciones.

Van Dijk, *T A. (1993). Context models in discourse processing. En van Oostendorp, H. y Goldman, S. R. (eds.).* The construction of mental representations during reading. *pp. 123-148. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.*

Van Dijk, T A. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. In: ALED, *Revista latinoamericana de estudios del discurso 1(1), 2001, pp. 69-81*.

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

Van Dijk, T. A. (1980), Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso, Madrid, Cátedra.

Van Dijk, Teun A. *1990. "Issues in Functional Discourse Analysis", en Harm Pinkster e Inge Genee, eds.,* Unity in Diversity: Papers Presented to Simón C. Dik on his 50th Birthday. *Dordrecht: Foris Publications.*

Van Dijk. T. A. (1972 a): *Some Aspects of Text Grammar*. La Haya, Mouton. Van Dijk, Teun A. (1972 b): *Beiträge zur generativen Poetik*. Munich, Bayerischer.

Vásquez, L. A. 2015) *Modelo didáctico comunicativo integral, sustentado en la Teoría Sociocrítica y Lingüístico Textual, para el desarrollo de capacidades comunicativas de los educandos de Educación Primaria, en el área de comunicación, de la ciudad de Jaén 2013*. Universidad Pedro Ruiz Gallo. Lambayeque – Perú.

Vela, G. (2008). "*Aprendizaje para los Educadores*". Pág. 394.Primera Edición.

Villanueva, M.L. (2002). "Los Estilos de Aprendizaje ante los Retos de la Europa Multilingüe", en Miquel, L. Y Sans, N. (Coord.), *Didáctica del Español como Lengua Extranjera: E/LE 5*, Colección Expolingua, Madrid: Fundación Actilibre.

Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. 1º ed. brasileira. São Paulo, Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1988). *La formación social de la mente*. 2ª ed. brasileira. São Paulo, Martins Fontes.

Vygotsky, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, p.136.

Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy,* Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.

Widdowson, H.G. (1978). *Teaching language as communication.* Oxford: Oxford University Press.

Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses.* Oxford: Oxford University Press.

Linkografía

https://revistas.uam.es/tarbiya/issue/viewFile/396/238#page=67
http://cvc.cervantes.es/obref/antologiadidactica/default.htm
http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/default.htm
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf
https://concepto.de/literatura/#ixzz5LqSPobQ9https://concepto.de/literatura/#ixzz5LqNboP9 https://concepto.de/literatura/#ixzz5LqSJZ2NR
https://www.definicionabc.com/general/literatura.php
http://www.definicionabc.com/comunicacion/texto.php#ixzz3ZK3fliBD
http://ww2.educarchile.cl/psu/Resources/pdf/Textos_literarios_1medio.pdf
https://peripoietikes.hypotheses.org/41
https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/7791/1/didactica%20de%20la%20literatura%20-%20educacion%20literaria.pdf
http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/default.htm
http://ortografia.com.es/diferencia-entre-texto-y-contexto/
http://comoescribirbien.com/texto-y-contexto/
http://www.premiereactors.com/diferencia-entre-texto-contexto-y-subtexto/
https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf
http://cfcul.fc.ul.pt/textos/CONCEPTUA[1]...pdf
http://constructivismos.blogspot.pe/
https://es.wikipedia.org/wiki/Literatura#cite_note-2
file:///E:/Documents/Downloads/1534-3582-1-PB.pdf
http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ716759

ANEXOS

ANEXO N° 01

TEST DE EVALUACIÓN PARA ANALIZAR EL NIVEL DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA LITERATURA

Estimado/a estudiante el propósito de la presente evaluación es diagnosticar, evaluar y caracterizar el aprendizaje significativo de la literatura en el área de comunicación en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de Jaén.

INSTRUCCIONES: Lee detenidamente cada pregunta y responde en forma personal la que consideras verdadera:

I. DATOS GENERALES:

1.1 APELLIDOS Y NOMBRES:

_____

1.2 GRADO: Segundo.

1.3 SECCIÓN: "A

1.4 FECHA: _____-_____- 2018

1.5 NIVEL: Secundaria

1.6 SEXO: (M) (F)

1.7 EDAD: _____

OBRA: EL VELERO DE CRISTAL

(José Mauro de Vasconcelos)

— El tiempo pasaba y percibía a cada hora la diferencia entre mis hermanos y yo. Me fui volviendo más triste. Durante la comida, no me gustaba mirar a papá y a mamá. Si por acaso me encaraban, sentía una gran nerviosidad y mis manos no acertaban a llevar la cuchara a la boca. La comida caía por mi barbilla o se derramaba sobre el mantel. Papá se desesperaba. Con habilidad, Anna lo convenció de que yo debería comer en horarios diferentes. Eso fue bueno, porque yo encontraba hermoso a papá, quería ser cariñoso con él, pero no había oportunidad para tanto. Mi cabeza había crecido un poco más y mis piernas parecían cada vez más cortas. Comenzaron a esconderme de los otros, de las visitas. Solamente Anna sabía que yo me daba cuenta de todo y sufría horriblemente.

Calló, pero no podía vencer la emoción de la historia. Aunque muchas veces se la contara a su tristeza, su historia era aquélla y sólo aquélla…

"El Velero de Cristal"- José Mauro de Vasconcelos.

Cuestionario de preguntas:

Dimensión: Aprendizaje representacional

1. En esta historia contada por el protagonista, se menciona que su padre se desesperaba ¿por qué?

A Había mucha diferencia entre él y sus hermanos.

B Se fue volviendo más triste.

C Tenían muchas visitas.

D Se le caía la comida o la derramaba sobre el mantel.

2. En este fragmento, claramente se identifica a la persona que ayuda y comprende al protagonista, esta persona es:

A Sus hermanos

B Ana.

C Mamá.

D El mismo.

3. Identifica las ideas principales (P) y secundarias (S) en las siguientes proposiciones.

☐	Eduardo.
☐	Anna la tía de Edu charlaba en el jardín con María la mujer del jardinero, comentaban la situación del niño y de cómo Anna deseaba que la operación salga bien.
☐	Edu trataba de valerse por sí mismo siempre
☐	María la mujer del jardinero.
☐	Edu decidió hacer una caminata que quería hacer hace tiempo, atravesar el jardín hasta dos árboles cerca del muro.

4. Ordena numéricamente la secuencia lógica de acciones contenidas en el texto literario.

☐	Así nació una amistad entre ellos. Edu seguía maravillado con el velero.
☐	Edu salió a charlar con su amigo el tigre, y comenzó a contarle toda su triste historia.
☐	Edu moría mientras hablaba con su tía, su cabeza cayó y su mano se deslizó.
☐	Edu despertó en el hospital, la operación había sido exitosa, pero la fiebre y los escalofríos se sucedían.
☐	Eduardo viajaba con su tía Anna hacia la casa, era un día muy caluroso pero a él le gustaba el calor porque no sentía dolores como en el invierno, además le gustaba viajar viendo el paisaje.

5. Relaciona correctamente con una flecha cada palabra con su significado

Nerviosidad	Parte de la cara de una persona
Barbilla	Talento para desarrollar alguna tarea
Habilidad	posibilidad para realizar una acción
Oportunidad	Fuerza y actividad de los nervios

Dimensión: Aprendizaje conceptual

6. Marca la hipótesis correcta del texto literario

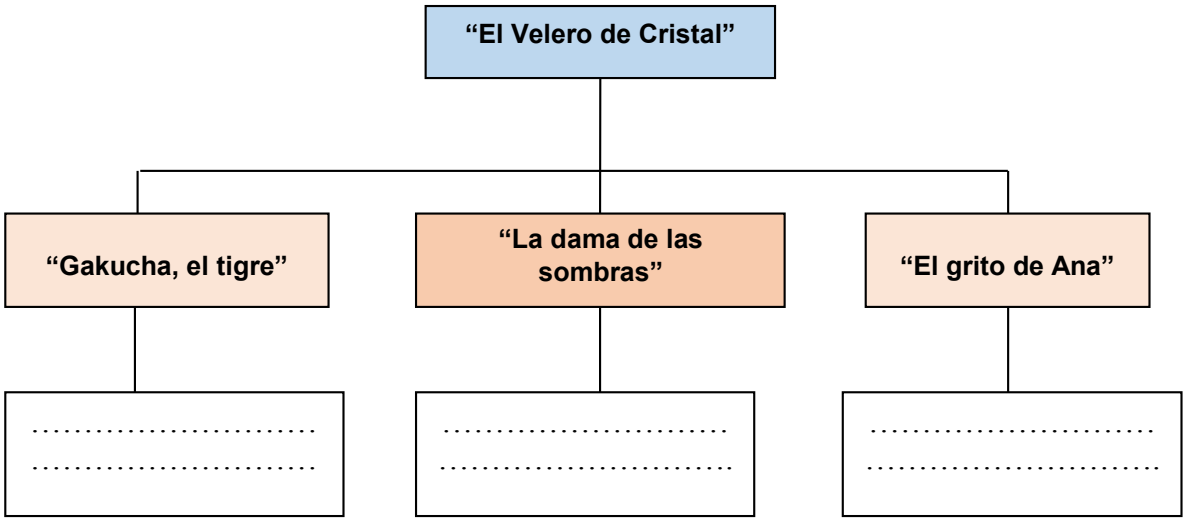
( ) El velero de cristal es un crucero en alta mar que partió del muelle

( ) El velero de cristal es una casa ubicada en la playa cerca del muelle

( ) La enfermedad de Eduardo se curó gracias a su imaginación

( ) La paciencia de los padres de Eduardo influyó en el alivio de su enfermedad.

7. Determina el tema central de los siguientes capítulos de la obra leída



8. Describe las características de los personajes del texto literario.

Personaje	Principal / Secundario	Características

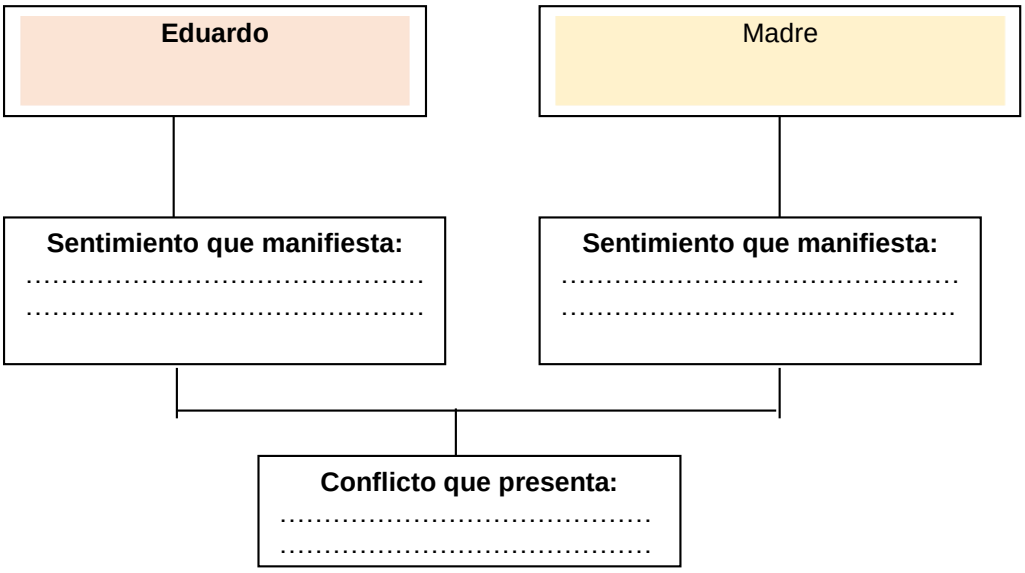
9. Según lo leído, la tristeza del personaje radica en la diferencia existente entre él y sus hermanos. Esta diferencia era de tipo:

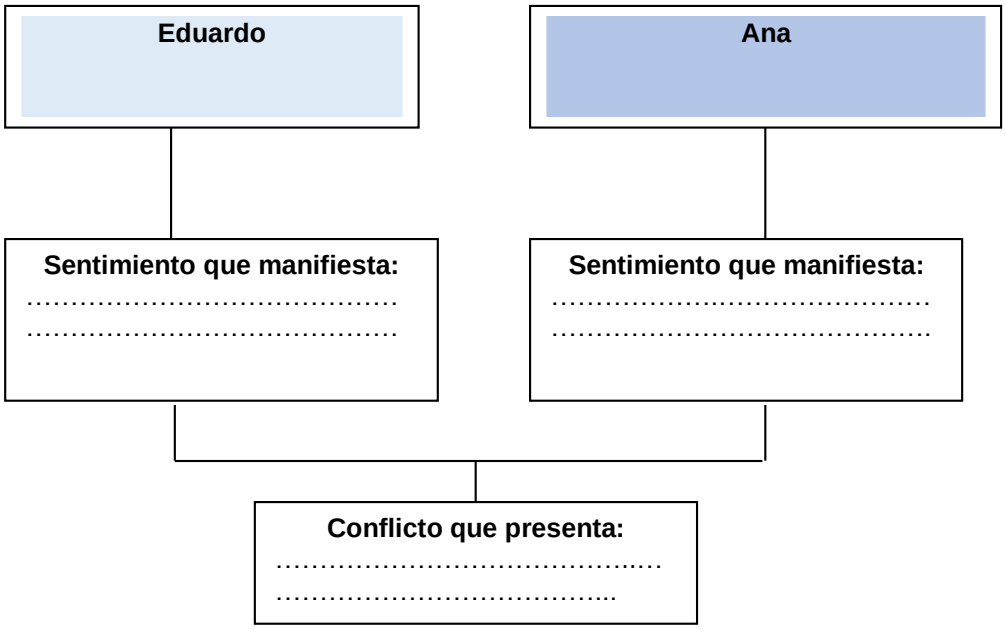
A	Intelectual.
B	Psicológica.
C	Física.
D	No había diferencias.

10. Relaciona las causas con sus efectos ubicando la letra que le corresponde a las descripciones de la columna de la derecha.

a) A él le pareció que no estaba dentro de una casa sino de un barco.		Porque se había desencantado lo cual ocurría martes, jueves y sábados.
b) Edu tenía que permanecer en la casa		Porque ya no podría charlar más con ellos.
c) Doña María Jurandir le habla a Eduardo		Porque hacía varios días que el mar sufría una tempestad.
d) Edu le cuanta a la lechuza que deben partir y que estaba triste		El tigre consiguió el milagro de hacer caminar a Edu
e) La imaginación de Edu.		Porque desde ella se podía ver el mar por todos lado.

11. La obra presenta diferentes conflictos que se pueden apreciar indirectamente entre los personajes. Determina las relaciones de conflicto entre los siguientes personajes. (5 puntos)





Dimensión: Aprendizaje proposicional

12.Complementa detalles que no aparecen en el texto literario

Que profesión crees que tenía la tía Anna y ¿por qué?	…..	
Cuál era la ocupación de los padres de Eduardo, ¿por qué?	…..	
Si la operación de Eduardo hubiese sido totalmente exitosa, que crees que habría pasado en la vida de él	…..	
Al aferrase a la vida Eduardo que quiso demostrarse a sí mismo.	…..	

13.¿Cuál es el mensaje de la lectura? Marca con un aspa (X) la correcta.

A

El amor de los padres de Eduardo para enfrentar la diversidad y adversidad de la vida.

B

No debemos aferrarnos a las tristezas o dificultades que nos pasan en la vida, debemos buscar la manera de sobresalir y no permitir que estas nos afecten en nuestra vida cotidiana.

C

La paciencia de la tía Anna para atender y cuidad a Eduardo como si fuera su propio hijo

D

No debemos abandonar a las personas y familiares que están atravesando por enfermedades difíciles.

14.Reconoce y explica la intención de los recursos literarios que utiliza el autor de la obra.

Recurso literario	Tipo	Intencionalidad
"Edu comenzó a notar que bien le hacia el viaje en el velero de cristal"		
"La estatua del tigre le habló"		
El tigre consiguió el milagro de hacer caminar a Edu		
"mis brazos no acaricien el abandono y mi corazón deje de caminar para siempre en la desesperanza"		

15.¿Por qué la familia empezó a esconder a Eduardo de las visitas? ¿Cómo te sentirías tú?

_____

_____

_____

_____

ANEXO N° 02

Ficha técnica instrumental

1. **Nombre del instrumento:**

   Test de evaluación para analizar el nivel del aprendizaje significativo de la literatura en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria en la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de Jaén, región Cajamarca, año 2018.

2. **Autora del instrumento.**

   Creado por:
   Br. Judith Edith Sánchez Lluen

3. **Objetivo del instrumento.**

   Analizar el nivel representacional, conceptual y proposicional del aprendizaje significativo de la literatura en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria en la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de Jaén, región Cajamarca, año 2018.

4. **Usuarios.**

   Se recogió información de 25 estudiantes de segundo grado "A" de educación secundaria en la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre de Jaén, región Cajamarca, año 2018.

5. **Modo de aplicación.**

   1º La prueba diagnóstica estuvo diseñada en 15 ítems: 05 preguntas se corresponden con la dimensión aprendizaje representacional; 06 preguntas se refieren a la dimensión aprendizaje conceptual; y 04 preguntas pertenecen la dimensión aprendizaje proposicional; los criterios de valoración de acuerdo al baremo de los puntajes alcanzados se relacionan con una escala literal y vigesimal: Inicio, Proceso, Logro, Logro destacado. Los mismos que tienen relación con los indicadores de la variable: **Aprendizaje significativo de la literatura.**

   2º Los estudiantes desarrollaron el test en forma individual y con el acompañamiento o monitoreo de la investigadora, consignando los datos requeridos de acuerdo a las indicaciones para el desarrollo de dicho instrumento de evaluación.

   3º La prueba diagnóstica para medir el aprendizaje de la literatura se aplicó en forma simultánea a los sujetos de estudio antes descritos.

   4º Su aplicación tuvo como duración 50 minutos aproximadamente, y los materiales que utilizaron fueron: 1 bolígrafo, 1 lápiz, y sus respectivas explicaciones por parte de la responsable de la investigación.

6. **Estructura del instrumento.**

Variable: Aprendizaje significativo de la literatura

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Representacional	Localiza información o datos explícitos en el texto.	Ítems 01 y 02
	Identifica ideas y personajes principales.	Ítems 03
	Reconstruye la secuencia de un texto de estructura simple, con imágenes y sin ellas.	Ítems 04
	Reconoce palabras y atribuye significados.	Ítems 05
Conceptual	Interpreta y formula hipótesis de lectura a partir del título, figuras y las compruebas releyendo el texto.	Ítems 06
	Deduce el tema central en el texto literario	Ítems 07
	Describe las características de los personajes, lugares y tiempo de un texto literario.	Ítems 08
	Infiere y relaciona el significado y la función de las palabras en oraciones a partir de las relaciones que establece entre ellas.	Ítems 09
	Establece relaciones de causa y efecto.	Ítems 10 y 11
Proposicional	Complementa detalles que no aparecen en el texto.	Ítems 12
	Reconoce e interpreta el mensaje, propósitos, enseñanza y deduce conclusiones.	Ítems 13
	Explica la intención de los recursos literarios.	Ítems 14
	Juzga el contenido de un texto bajo un punto de vista personal.	Ítems 15

7. **Escala valorativa para evaluar los aprendizajes significativos de la literatura.**

7.1 Escala general.

Valoración	Rango-Baremo	
	Escala valorativa	Escala MINEDU
Inicio	[00 – 15 puntos]	[00 – 10 puntos]
Proceso	[16 – 20 puntos]	[11 – 13 puntos]
Logro	[21 – 26 puntos]	[14 – 17 puntos]
Logro destacado	[27– 30 puntos]	[18 – 20 puntos]

7.2 Escala específica

Valoración	**Rango-Baremo Escala MINEDU***		
	Representacional	**Conceptual**	**Proposicional**
Inicio	[00 – 05 puntos]	[00 – 06 puntos]	[00 – 04 puntos]
En proceso	[06 – 07 puntos]	[07 – 08 puntos]	[05 – 05 puntos]
Logro previsto	[08 – 09 puntos]	[09 – 10 puntos]	[06 – 06 puntos]
Logro destacado	[10 – 10 puntos]	[11 – 12 puntos]	[07 – 08 puntos]

7.3 Descripción de los niveles de logro en la lectura

20-18	Logro destacado: Los estudiantes han logrado con satisfacción los logros esperados en términos de competencia literaria
17-14	Logro previsto. Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes significativos previstos en el tiempo programado.
13-11	En proceso. Cuando el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes significativos previstos, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.
10-00	En inicio. El estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de éstos, necesitando mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo a su ritmo y estilo de aprendizaje.

ANEXOS N° 03

VALIDACIÓN DE EXPERTOS

INFORME DE VALIDACIÓN A JUICIO DE EXPERTO

1. TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN

MODELO TEÓRICO BASADO EN LA RELACIÓN TEXTO-CONTEXTO PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA LITERATURA EN LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA VÍCTOR RAÚL HAYA DE LA TORRE DE JAÉN, REGIÓN CAJAMARCA, AÑO 2018.

2. INSTRUMENTO

TEST DE EVALUACIÓN PARA ANALIZAR EL NIVEL DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA LITERATURA EN LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA VÍCTOR RAÚL HAYA DE LA TORRE DE JAÉN, REGIÓN CAJAMARCA, AÑO 2018

3. EXPERTO (A)

NOMBRES APELLIDOS: Ana Milagros Millones Yamunaqué

INSTITUCIÓN: Universidad Peruana Cayetano Heredia

GRADO ACADÉMICO: Magistar en Educación: Docencia e Investigac. en Educ. Superior

REGISTRO A.N.R: _____

4. INVESTIGADORA

BR. JUDITH EDITH SÁNCHEZ LLUEN

5. VALORACIÓN DE ITEMS

VARIABLE: **APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA LITERATURA.**

CRITERIO	INDICADORES	DEFICIENTE 0 - 20				REGULAR 21 - 40				BUENA 41 - 60				MUY BUENA 61 - 80				EXCELENTE 81 -100			
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje adecuado para su comprensión y análisis.																			X	
VOCABULARIO	Es apropiado a los docente del nivel secundario.																			X	
OBJETIVIDAD	Está expresado en indicadores precisos y claros.																			X	
ORGANIZACIÓN	Presentan los ítems una organización lógica y sistémica.																			X	
PERTINENCIA	Los ítems se corresponden con el objeto de estudio que pretende avaluar.																				X
INTENCIONALIDAD	Evalúa el nivel de desarrollo de los aprendizajes significativos de la literatura.																			X	
CONSISTENCIA	El instrumento se fundamenta en las teorías de Ausubel, Vygotsky y el enfoque educativo textual.																				X
COHERENCIA	El instrumento presenta relación entre ítems, indicadores, dimensiones y variable.																			X	
METODOLOGÍA	El instrumento presenta procesos metodológicos coherentes con el propósito de la investigación.																				X

6. SUGERENCIAS

Expresa coherencia lógica.

7. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

Demuestra relación lógica con los indicadores y dimensiones y se puede proceder a aplicar.

8. PROMEDIO DE VALIDACIÓN: 96.67 %

9. LUGAR Y FECHA:

FIRMA:

INFORME DE VALIDACIÓN A JUICIO DE EXPERTO

1. TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN

MODELO TEÓRICO BASADO EN LA RELACIÓN TEXTO-CONTEXTO PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA LITERATURA EN LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA VÍCTOR RAÚL HAYA DE LA TORRE DE JAÉN, REGIÓN CAJAMARCA, AÑO 2018.

2. INSTRUMENTO

TEST DE EVALUACIÓN PARA ANALIZAR EL NIVEL DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA LITERATURA EN LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA VÍCTOR RAÚL HAYA DE LA TORRE DE JAÉN, REGIÓN CAJAMARCA, AÑO 2018

3. EXPERTO (A)

NOMBRES APELLIDOS: Ramiro Soto Fernandez

INSTITUCIÓN: Universidad Peruana Cayetano Heredia

GRADO ACADÉMICO: Magister en Educación: Docencia e Investigación en Educ. Superior

REGISTRO A.N.R: _____

4. INVESTIGADORA

BR. JUDITH EDITH SÁNCHEZ LLUEN

5. VALORACIÓN DE ITEMS

VARIABLE: **APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA LITERATURA.**

CRITERIO	INDICADORES	DEFICIENTE 0 - 20				REGULAR 21 - 40				BUENA 41 - 60				MUY BUENA 61 - 80				EXCELENTE 81 -100			
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje adecuado para su comprensión y análisis.																			X	
VOCABULARIO	Es apropiado a los docente del nivel secundario.																				X
OBJETIVIDAD	Está expresado en indicadores precisos y claros.																				X
ORGANIZACIÓN	Presentan los ítems una organización lógica y sistémica.																				X
PERTINENCIA	Los ítems se corresponden con el objeto de estudio que pretende avaluar.																			X	
INTENCIONALIDAD	Evalúa el nivel de desarrollo de los aprendizajes significativos de la literatura.																			X	
CONSISTENCIA	El instrumento se fundamenta en las teorías de Ausubel, Vygotsky y el enfoque educativo textual.																			X	
COHERENCIA	El instrumento presenta relación entre ítems, indicadores, dimensiones y variable.																				X
METODOLOGÍA	El instrumento presenta procesos metodológicos coherentes con el propósito de la investigación.																				X

6. SUGERENCIAS

Acompañar a los estudiantes frente a dificultades.

7. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

El instrumento es pertinente con el objeto de estudio y puede aplicarse

8. PROMEDIO DE VALIDACIÓN: 97.77 %

9. LUGAR Y FECHA:

FIRMA:

ANEXOS N° 04

INFORME DE VALIDACIÓN - MODELO ALFA DE CRONBACH

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	25	100,0
	Excluido[a]	0	,0
	Total	25	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.
Fuente: *Recolección de datos, para validar cuestionario del aprendizaje significativo*

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,926	15

Fuente: *Recolección de datos, para validar cuestionario del aprendizaje significativo*

Estadísticas de elemento

	Media	Desviación estándar	N
IT01	1,1200	,33166	25
IT02	1,1200	,33166	25
IT03	1,0800	,27689	25
IT04	1,0800	,27689	25
IT05	1,0800	,27689	25
IT06	1,2800	,45826	25
IT07	1,2400	,43589	25
IT08	1,2800	,45826	25
IT09	1,3200	,47610	25
IT10	1,1200	,33166	25
IT11	1,3200	,47610	25
IT12	1,1600	,37417	25
IT13	1,0800	,27689	25
IT14	1,1600	,37417	25
IT15	1,1200	,33166	25

Fuente: *Recolección de datos, para validar cuestionario del aprendizaje significativo*

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
IT01	16,4400	13,923	,562	,924
IT02	16,4400	13,673	,669	,921
IT03	16,4800	13,760	,772	,919
IT04	16,4800	13,760	,772	,919
IT05	16,4800	13,760	,772	,919
IT06	16,2800	13,377	,548	,926
IT07	16,3200	13,310	,605	,923
IT08	16,2800	13,293	,575	,925
IT09	16,2400	13,357	,529	,927
IT10	16,4400	13,673	,669	,921

IT11	16,2400	12,607	,766	,918
IT12	16,4000	13,417	,681	,920
IT13	16,4800	13,760	,772	,919
IT14	16,4000	13,417	,681	,920
IT15	16,4400	13,507	,741	,919

Fuente: *Recolección de datos, para validar cuestionario del aprendizaje significativo*

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
17,5600	15,423	3,92726	15

Fuente: *Recolección de datos, para validar cuestionario del aprendizaje significativo*

ANEXOS N° 05

BASE DE DATOS

N°	Representacional					Puntos	Nivel	Conceptual						Puntos	Nivel
	IT01	IT02	IT03	IT04	IT05			IT06	IT07	IT08	IT09	IT10	IT11		
1	1	1	1	1	2	6	Proceso	2	1	1	1	1	1	7	Proceso
2	1	1	2	1	2	7	Proceso	1	1	1	1	2	2	8	Proceso
3	1	1	2	2	1	7	Proceso	1	1	1	1	2	2	8	Proceso
4	1	1	1	1	2	6	Proceso	2	1	1	1	1	1	7	Proceso
5	1	1	1	1	1	5	Inicio	1	1	1	1	1	2	7	Proceso
6	1	1	1	2	2	7	Proceso	1	1	1	1	1	1	6	Inicio
7	1	2	2	1	1	7	Proceso	1	1	1	1	1	1	6	Inicio
8	1	1	2	1	1	6	Proceso	1	1	1	1	1	1	6	Inicio
9	2	1	1	1	1	6	Proceso	1	1	1	1	1	2	7	Proceso
10	1	1	1	2	1	6	Proceso	2	1	1	1	1	1	7	Proceso
11	2	1	1	2	1	7	Proceso	1	2	1	1	1	1	7	Proceso
12	1	1	2	1	2	7	Proceso	1	1	2	1	1	2	8	Proceso
13	1	1	1	1	1	5	Inicio	2	1	1	1	1	1	7	Proceso
14	1	1	1	1	1	5	Inicio	1	1	1	1	1	1	6	Inicio
15	1	2	1	1	1	6	Proceso	2	1	1	1	1	1	7	Proceso
16	1	2	1	2	1	7	Proceso	1	2	1	1	1	1	7	Proceso
17	2	1	2	1	1	7	Proceso	1	1	1	1	1	1	6	Inicio
18	1	1	2	1	1	6	Proceso	1	1	1	1	1	1	6	Inicio
19	1	1	1	2	1	6	Proceso	2	1	1	1	1	1	7	Proceso
20	2	1	1	2	1	7	Proceso	1	1	1	1	1	2	7	Proceso
21	1	1	1	1	1	5	Inicio	2	1	2	1	1	1	8	Proceso
22	2	1	1	1	1	6	Proceso	1	1	2	1	1	1	7	Proceso
23	1	1	1	1	1	5	Inicio	1	2	1	1	1	1	7	Proceso
24	1	1	1	1	2	6	Proceso	1	1	1	1	1	1	6	Inicio
25	2	1	2	1	1	7	Proceso	2	1	1	1	1	1	7	Proceso
Xmed	1.24	1.12	1.32	1.28	1.24	6.20		1.32	1.12	1.12		1.08	1.24	6.88	
S	0.44	0.33	0.48	0.46	0.44	0.76		0.48	0.33	0.33		0.28	0.44	0.67	
CV%	35.15	29.61	36.07	35.80	35.15	12.32		36.07	29.61	29.61		25.64	35.15	9.68	

Fuente: *Test de evaluación para analizar el nivel de aprendizaje significativo de la literatura – 2018.*

Proposicional				Puntos	Nivel	Baremo	Total
IT12	IT13	IT14	IT15				
1	1	1	1	4	Inicio	17	Proceso
1	1	1	1	4	Inicio	19	Proceso
1	1	1	1	4	Inicio	19	Proceso
1	1	1	1	4	Inicio	17	Proceso
1	1	1	1	4	Inicio	16	Proceso
1	2	1	1	5	Proceso	18	Proceso
1	1	1	1	4	Inicio	17	Proceso
1	1	1	1	4	Inicio	16	Proceso
2	1	1	1	5	Proceso	18	Proceso
1	1	1	2	5	Proceso	18	Proceso
1	1	1	1	4	Inicio	18	Proceso
1	1	1	2	5	Proceso	20	Proceso
1	1	1	1	4	Inicio	16	Proceso
1	1	1	1	4	Inicio	15	Inicio
1	1	2	1	5	Proceso	18	Proceso
1	1	1	1	4	Inicio	18	Proceso
1	1	1	1	4	Inicio	17	Proceso
1	1	1	1	4	Inicio	16	Proceso
2	1	1	1	5	Proceso	18	Proceso
1	1	2	1	5	Proceso	19	Proceso
1	1	1	1	4	Inicio	17	Proceso
1	2	1	1	5	Proceso	18	Proceso
1	1	1	1	4	Inicio	16	Proceso
2	1	1	1	5	Proceso	17	Proceso
1	1	2	1	5	Proceso	19	Proceso
1.12	1.08	1.12	1.08	4.40		17.48	
0.33	0.28	0.33	0.28	0.50		1.23	
29.61	25.64	29.61	25.64	11.36		7.03	

Fuente: *Test de evaluación para analizar el nivel de aprendizaje significativo de la literatura – 2018.*