



**UNIVERSIDAD NACIONAL
PEDRO RUIZ GALLO**
**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN**



**Unidad de Posgrado de Ciencias
Histórico Sociales y Educación**

PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

Programa de organizadores gráficos basado en la teoría de la acción comunicativa de Junger Habermas para el mejoramiento de la comprensión lectora de los alumnos del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Pública “Mario Vargas Llosa” de Hualapampa Alto. Huarmaca - Piura.

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

AUTORA

Viviana Jacqueline Larrain Vidarte

ASESOR

Dr. José Maquén Castro

LAMBAYEQUE, 2019

**PROGRAMA DE ORGANIZADORES GRÁFICOS BASADO EN LA TEORÍA
DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA DE JUNGER HABERMAS PARA EL
MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ALUMNOS
DEL CUARTO AÑO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
PÚBLICA “MARIO VARGAS LLOSA” DE HUALAPAMPA ALTO.
HUARMACA - PIURA.**

PRESENTADA POR:

VIVIANA JACQUELINE LARRAIN VIDARTE
AUTORA

Dr. JOSÉ MAQUÉN CASTRO
ASESOR

APROBADO POR:

Dr. FELIX LÓPEZ PAREDES
PRESIDENTE:

MSc. WILDER HERRERA VARGAS
SECRETARIO

Dr. MANUEL BANCES ACOSTA
VOCAL

DEDICATORIA

A Gisella y Eduardo,
mis queridos padres,
por su infinito apoyo.

AGRADECIMIENTO

A mi esposo querido Eduardo
por apoyarme siempre
y tenerme mucha paciencia.

A mis hijos Arturo y Bianca
porque son el motor de mis logros.

INDICE

DEDICATORIA.....	3
AGRADECIMIENTO.....	4
RESUMEN	6
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I.....	10
ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO	10
1.1. UBICACIÓN DEL PROBLEMA	10
1.2. CÓMO SURGE EL PROBLEMA	11
1.3. CÓMO SE MANIFIESTA Y QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENE.....	16
1.4. METODOLOGÍA EMPLEADA	18
CAPÍTULO II	20
MARCO TEÓRICO.....	20
2.1. ANTECEDENTES	20
2.2. BASE TEORICA.....	33
CAPITULO III	71
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	71
3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	71
3.2. PROPUESTA TEÓRICA	74
CONCLUSIONES.....	114
RECOMENDACIONES	115
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	116

RESUMEN

El presente trabajo, Influencia de un programa de organizadores gráficos basado en la teoría de la acción comunicativa de Junger Habermas para el mejoramiento de la comprensión lectora de los alumnos del cuarto año de secundaria de la institución educativa pública Mario Vargas Llosa de Hualapampa Alto, Huarmaca-Piura, es una investigación de tipo crítico propositiva.

El problema en torno al cual gira la presente investigación es formulado de la siguiente manera: ¿Cuál es la influencia de un programa de organizadores gráficos basado en la teoría de la acción comunicativa de Junger Habermas en el mejoramiento de la comprensión lectora de los alumnos del cuarto año de secundaria de la institución educativa pública Mario Vargas Llosa?

La IE Mario Vargas Llosa cuenta con un universo de 167 alumnos, con una población de 38 alumnos en el cuarto año de secundaria. Nosotros trabajaremos con dos secciones del cuarto año que cuentan con 17 y 21 alumnos en cada aula, el cuarto A y el cuarto B.

Al respecto, los resultados evidencian deficiencias en comprensión lectora que se expresan en el pretest, en donde el nivel que más problemas presentó para los estudiantes fue el nivel inferencial.

Ante esta situación se propone implementar un programa pedagógico con uso de organizadores gráficos para mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos del cuarto año de secundaria de la institución educativa Mario Vargas Llosa. La hipótesis que nos planteamos es: Si se implementa un programa pedagógico con uso de organizadores gráficos basado en la teoría de la acción comunicativa de Junger Habermas entonces se mejorará el nivel de comprensión lectora.

Palabras clave: comprensión lectora, programa, aprendizajes, organizadores gráficos.

ABSTRACT

The present work, Influence of a program of graphic organizers based on the theory of communicative action of Junger Habermas for the improvement of the reading comprehension of the students of the fourth year of secondary of the public educational institution Mario Vargas Llosa of Hualapampa Alto, Huarmaca-Piura, is a research of a critical and proactive nature.

The problem around which the present investigation revolves is formulated as follows: What is the influence of a program of graphic organizers based on the communicative action theory of Junger Habermas in the improvement of the reading comprehension of the students of the fourth year of high school of the public educational institution Mario Vargas Llosa?

The IE Mario Vargas Llosa has a universe of 167 students, with a population of 38 students in the fourth year of secondary school. We will work with two sections of the fourth year that have 17 and 21 students in each classroom, the fourth A and the fourth B.

In this regard, the results show deficiencies in reading comprehension that are expressed in the pretest, where the level that presented the most problems for the students was the inferential level.

Faced with this situation, it is proposed to implement a pedagogical program with the use of graphic organizers to improve the level of reading comprehension in the students of the fourth year of high school of the Mario Vargas Llosa educational institution. The hypothesis that we propose is: If a pedagogical program is implemented with the use of graphic organizers based on the communication action theory of Junger Habermas, then the level of reading comprehension will be improved.

Key words: reading comprehension, program, learning, graphic organizers.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación trata de la influencia de un programa de organizadores gráficos basado en la teoría de la acción comunicativa para el mejoramiento del nivel de la comprensión lectora de los alumnos del cuarto año de secundaria de la institución educativa pública Mario Vargas Llosa y surge como una respuesta a las deficiencias con respecto a la comprensión lectora percibidas en el alumnado de la IE en cuestión: el alumno no comprende lo que lee y por lo tanto no disfruta cuando lo hace.

Por consiguiente, se precisa como **objeto de estudio** el proceso formativo de los estudiantes.

En ese marco nos propusimos como **objetivo**: determinar la influencia de un programa de organizadores gráficos basado en la teoría de la acción comunicativa para el mejoramiento de la comprensión lectora de los alumnos del cuarto año de secundaria de la institución educativa pública “Mario Vargas Llosa” de Hualapampa Alto, Huarmaca-Piura.

En igual sentido, se delimitan **objetivos específicos**: identificar las dificultades y nivel de comprensión lectora que presentan los alumnos del 4to año de secundaria de la institución educativa pública “Mario Vargas Llosa”; además aplicar un programa de organizadores gráficos basados en la teoría de la acción comunicativa de Junger Habermas, que contribuyan a la superación de las deficiencias de comprensión lectora presentes en los alumnos del 4to año de secundaria de la mencionada IE e identificar, el nivel de logro de comprensión lectora de los alumnos involucrados en el estudio respecto de los que no participaron en él.

De donde se desprende que el **campo de acción** es: Programa de organizadores gráficos en la comprensión lector

El carácter científico de la investigación está presente en la **hipótesis**, la cual se describe de la siguiente manera: Si se implementa un programa pedagógico con uso de organizadores gráficos basado en la teoría de la acción comunicativa de Junger Habermas se mejorará el nivel de comprensión lectora

en los alumnos del cuarto año de secundaria de la institución educativa Mario Vargas Llosa.

En términos de estructura el presente estudio consta de tres capítulos: El Capítulo I ubica al objeto de estudio en su contexto y caracteriza su problemática, en el Capítulo II se da a conocer los antecedentes del estudio y se presenta el marco teórico y conceptual y; finalmente en el Capítulo III se muestran los resultados, el modelo teórico, las conclusiones, recomendaciones y la propuesta de mejoramiento.

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. UBICACIÓN DEL PROBLEMA

La Institución Educativa Pública “Mario Vargas Llosa”, del Centro Poblado de Hualapampa Alto – del distrito de Huarmaca, provincia de Huancabamba, Región Piura, fue creada con Resolución Ministerial N° 4413 de fecha 13 de agosto de 1964, con el nombre de Escuela Primaria de menores; iniciando sus labores educativas con 26 alumnos matriculados con el primer grado, bajo la dirección del profesor Florentino Lamadrid, desde aquel entonces, han pasado en la dirección de la I.E. muchos profesores como: Hipólito Tineo Zeña, Anita Acha Correa, Elmer Carrasco Pacheco, Guzmán Yajahuanca, Nélida Quiñones Carrasco y Elías Calvay Tineo, Francisco Esteban Díaz Rafael y Yimi A. Saona Elera. Este último con vigencia en la actualidad.

Desde el año 2002 se inicia el funcionamiento del nivel secundario, pero como anexo al colegio de “San Isidro”, en el 2003 con la llegada del profesor Elías Calvay Tineo, se retoma el nivel secundario con dos secciones de primer y segundo año y el apoyo de otro docente por parte de la Municipalidad de Huarmaca. Es en el año 2004 que se logra la creación como ampliación a nivel primario con RDR N° 1081 de fecha 13 de abril del 2004.

A partir de esta fecha se independiza administrativamente del colegio de San Isidro para funcionar de manera legal como ampliación del nivel primario. Con nombramiento de dos plazas en las áreas de matemáticas y ciencias sociales. Desde la actualidad viene funcionando el nivel secundario con cinco sesiones den primero a quinto se secundaria con dos profesoras nombradas y seis profesores contratados.

Actualmente contamos con Los Niveles Inicial, Primaria y Secundaria, con 04 docentes nombrados, 09 contratados y una población estudiantil de 25 alumnos en el Nivel Inicial, alumnos en el Nivel Primaria y 83 en el

Nivel Secundaria. Así mismo esperamos nuestra Institución Educativa siga creciendo en bien de nuestros estudiantes, futuro del país.

Nuestro trabajo educativo se está realizando en el complejo educativo inaugurado el 17 de marzo del 2016 que alberga a los tres niveles contando con tres pabellones para cada nivel y diferentes ambientes educativos que facilitan un aprendizaje de calidad.

En esta institución educativa se encontraron problemas en cuanto a comprensión lectora, existen deficiencias en el desarrollo del proceso lector por lo que investigaremos si la estrategia de enseñanza directa logra terminar con este problema que aqueja a la mayoría de las estudiantes.

1.2. CÓMO SURGE EL PROBLEMA

Reflexionar respecto de cómo surge este problema implica referirse a la manera de concebir y estudiar tanto la lectura como la comprensión lectora propiamente dicha a través del tiempo. En tal sentido y siguiendo lo reseñado por Cabanillas Alvarado (2004, p. 36) cabe mencionar que hasta hace muy pocos años la lectura solamente se estudiaba y entendía como un acto meramente mecánico o pasivo, que implicaba bien la decodificación de signos de un texto o, en el mejor de los casos, como un instrumento para la transmisión de informaciones o conocimientos. Sin embargo, al tomarse en cuenta el conjunto complejo de elementos de índole lingüística, psicológica e intelectual que involucra la lectura, así como el papel de ésta en el desarrollo de habilidades del pensamiento – en especial lo que se refiere al pensamiento crítico y el metacognitivo – tal percepción empezó a cambiar.

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

obtención de significados por el lector constituyen aspectos esenciales de la comprensión, pues, precisamente la comprensión es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto.

Por lo que se refiere a la comprensión lectora, cabe señalar que ésta puede ser entendida, según Bauselas Herrera (2007, p. 24), como proceso a la par que producto:

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

Ruiz Rivas (2007, p. 119) sostiene, por su parte, que el objetivo principal de la comprensión lectora es “conseguir que los alumnos y alumnas aprendan y usen determinadas estrategias que le ayuden a comprender diferentes tipos de texto y que les permitan un mejor aprendizaje.” De acuerdo a la dicha autora, los objetivos esenciales que han de adquirir los alumnos y las alumnas son los siguientes:

- Adquirir estrategias básicas para la comprensión.
- Aplicar las técnicas conocidas a distintos tipos de textos.
- Hacer que a través de la lectura se aumenten los conocimientos.
- Ampliar su vocabulario tanto activo como pasivo.
- Comprender, reconocer y analizar distintos tipos de textos.
- Elaborar sus propios textos.
- Ser conscientes de la importancia de la lectura en la sociedad actual.
- Adquirir un hábito lector.
- Disfrutar con la lectura

De otro lado, la comprensión lectora se caracteriza, según Pinzás (1999, p. 69), por ser un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo.

Las reflexiones realizadas respecto de la comprensión lectora en este punto y para la presente investigación se realizan, como es obvio, bajo los parámetros constructivistas. Arriagada Pinochet y otros (2005, p. 90) concluyen que “el constructivismo como modelo de enseñanza – aprendizaje, es un proceso en el cual los alumnos y alumnas desde sus intereses y necesidades interiorizan el conocimiento transformándolo en un aprendizaje significativo.” Ahora bien, ciertamente en el contexto del Constructivismo, en general, como reseña la Editorial Voluntad S.A. (2007, p. 219) “la enseñanza de la lectoescritura ofrece un amplísimo campo de actuación para el maestro/a, que se convierte en un auténtico animador del aprendizaje.”

Mazuera Sánchez (2007, p. 87), reseñando evidentemente a Carretero, menciona que la comprensión de texto se define “como un proceso cognitivo complejo de carácter constructivo, en el que interaccionan características del lector, del texto y de un contexto determinado.” En el contexto de la labor en el aula, tal proceso se lleva a cabo vinculado a estrategias de aprendizaje que se articulan a recursos y procesos cognitivos.

Otro aspecto importante para tomar en cuenta corresponde a los niveles de comprensión lectora existentes en nuestro país, aspecto que ha sido ampliamente discutido tanto desde el ámbito propiamente educativo como político.

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

antepenúltimo en Lenguaje; en lo que corresponde a Lenguaje, se midió la comprensión lectora, la práctica metalingüística y la producción de textos.

Rodríguez Vega (2007, p. 234) reseña la situación de la comprensión lectora en Perú al manifestar lo siguiente:

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

Respecto a los propios docentes, los resultados de la Evaluación Censal según reseña La Nación On Line (2007) en el área lógico matemática arrojaron los siguientes resultados respecto de lo concerniente a comprensión: *“casi el 50% de los docentes que rindieron la evaluación censal obtuvo un nivel intermedio y alto en comprensión lectora, de los cuales el 24.3% registró mayores habilidades en esta área.”*

A nivel mundial la mencionada prueba PISA entrega una muestra del nivel de comprensión lectora existente bajo un peculiar procedimiento, según recoge Swissinfo (2004, p. 40-41):

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

En general, sostiene Playá Mases (2003, p. 93) *“entre los múltiples factores que inciden sobre el rendimiento académico está la calidad del modelo educativo, y en este sentido el último informe de la OCDE-Unesco supone un reconocimiento a los sistemas vigentes en Canadá, Finlandia, Hong Kong, Japón, Corea y Suecia”* A nivel mundial y de acuerdo con el informe de la OCDE, señala este investigador, los cinco primeros países en cuanto a comprensión lectora son *“Finlandia, Canadá, Nueva Zelanda, Australia e Irlanda”* seguidos por Hong Kong. De igual manera, agrega, *“la mayor disparidad en aptitud para la lectura entre alumnos de familias ricas y pobres de un mismo país se dieron en Argentina, Brasil, Estados Unidos, Chile, Israel, México, Perú y Portugal.”*

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

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

1.3. CÓMO SE MANIFIESTA Y QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENE

A lo largo del tiempo que vengo conduciendo la enseñanza – aprendizaje del área de comunicación en la Institución Educativa “Mario Vargas Llosa”, he observado con preocupación que la absoluta mayoría de los estudiantes leen muy poco o casi nunca leen libros y cuando leen lo hacen con muchas dificultades y deficiencias en la comprensión lectora; el alumno no sabe ubicar ideas principales de un texto, las ideas secundarias o resumir el texto. Es decir, no existe arraigado el hábito de lectura, en nuestros estudiantes, pues carecen de criterio, gusto, dedicación y capacidad para leer; lo que se expresa en una baja comprensión lectora cuando por necesidad u obligación impuesta por el requisito de aprobar en un área, deben realizar la lectura de partes, secciones o capítulos de libros u obras literarias.

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

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

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

Así tenemos: Las deficiencias en la enseñanza del área de comunicación, la falta de motivación y promoción de lectura por parte de los docentes de las distintas áreas, la ausencia de talleres de lectura con métodos didácticos adecuados. Es decir, la ausencia de un modelo

didáctico o estrategia metodológica para la enseñanza de la lectura comprensiva en nuestra institución Educativa.

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

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

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

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

1.4. METODOLOGÍA EMPLEADA

Se ha basado en la investigación de tipo crítico propositivo, es decir sólo se aplicará el pre test para diagnosticar el nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes del cuarto de secundaria de la I.E. El instrumento aplicado fue el Test de Comprensión Lectora de Violeta Tapia Mendieta y Maritza Silva Alejos en su versión abreviada – de manera simultánea, el mismo que es parte del anexo de esta tesis.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES

2.1.1. Antecedentes internacionales

Arango, R. (2014, p. 18) en su tesis Los organizadores gráficos: un aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista como propuesta didáctica para la enseñanza de los conceptos de la química abordados en la educación media secundaria.

La cual fue presentada por obtener el grado de Magister en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, la tesis tuvo como objetivo principal, implementar los organizadores gráficos como un aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista y cognitiva como propuesta didáctica para la enseñanza de los conceptos de la química abordados en la educación media secundaria, la investigación fue de tipo cualitativo, presentando estudios de casos. Luego de analizar e interpretar los resultados se obtuvieron las siguientes conclusiones:

Que los organizadores gráficos son las representaciones visuales de conceptos, explicaciones y patrones de información que propician el proceso de enseñanza, además que posibilitan una mayor comprensión de los contenidos programáticos y generan al estudiante una motivación, además de estimular la intención de asistir a clases, considerando que el proceso se hace más agradable y fácil de memorizar los contenidos programáticos, incrementándose el rendimiento económico.

Que luego de realizar ciertas comparativas de la operatividad de los organizadores gráficos entre diferentes grupos de estudiantes, con y sin el uso de estos, se evidenció que con el uso de los organizadores gráficos, los estudiantes demostraron un alto grado de análisis y comprensión en sus trabajos, esto demostró que existe un aprendizaje significativo sustancial y efectivo al aplicar el uso en el aula de clases.

Cabrera, E. (2014, p.26) en su tesis doctoral Proceso y Estrategias Asociados a la Comprensión de Textos Científicos: Evaluación e Intervención.

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

La evaluación de los procesos asociados a la comprensión lectora para así conocer el tipo de estrategias y procesos utilizados por los alumnos universitarios al leer textos científicos. En tal sentido, se procedió al análisis del nivel de comprensión lectora que alcanzan al leer dichos textos y a estudiar la relación existente entre el nivel de comprensión alcanzado y el tipo de proceso y estrategias de autorregulación utilizados en el proceso de lectura.

La propuesta de una mejora de la comprensión lectora del alumnado universitario mediante un entrenamiento estratégico autorregulado y basado en estrategias de organización gráfica y resumen. Se analizará la eficacia de dicha propuesta no solamente en cuanto al nivel de rendimiento lector sino en cuanto a los aspectos cualitativos del proceso de comprensión lectora llevado a cabo por dicho alumnado tras la intervención, tomando en cuenta la aplicación de diversas técnicas y estrategias de lectura entrenadas.

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

Las teorías y modelos explicativos del papel de las estrategias y procesos en la comprensión lectora son diversos, pero muchos de ellos resultan ser complementarios. Tal situación implica que una única teoría no resulta suficiente para poder explicar un fenómeno de tal complejidad como resulta ser la comprensión lectora; consecuentemente, ha resultado necesario que en las propuestas a plantear basadas en las evidencias empíricas obtenidas y en las explicaciones correspondientes a los hallazgos encontrados se incluyan elementos provenientes tanto de supuestos constructivistas como de los enfoque sociocultural y psicolingüístico.

Es necesario tener en cuenta las características estructurales de los textos universitarios, tanto en lo que se refiere a la evaluación como en cuanto a la instrucción, considerando que son más complejos, que sus estructuras textuales pueden encontrarse combinadas con otras y que en la medida en que se trata de códigos de lenguaje distintos se precisará de la participación de procesos cognitivos de distinta naturaleza.

Los estudios acerca de los procesos implicados en la comprensión de textos de ciencias naturales en el ámbito universitario, son escasos y no aportan explicaciones integradas de los procesos semánticos y autorreguladores que tienen que ver en la comprensión lectora.

Existen numerosas evidencias empíricas que confirman que con las estrategias adecuadas la comprensión lectora del alumnado universitario puede mejorar, lo cual se sustenta también en la revisión de la lectura especializada. Sin embargo, debe considerarse la necesidad de analizar la efectividad del uso combinado de distintos tipos de estrategias para el logro de una mayor competencia a nivel lector en el alumnado universitario.

Existe relación entre el nivel de comprensión lectora y el tipo de procesos y estrategias de autorregulación utilizados, resultando con mejor comprensión lectora aquellos estudiantes que tuvieron mayor puntaje en las escalas del instrumento que miden los procesos de autorregulación, en especial en cuanto a las escalas correspondientes a la fase de realización, control o monitorización y la fase de evaluación.

El programa de instrucción propuesto en el estudio evidenció un significativo efecto respecto de los procesos implicados en la comprensión lectora de los estudiantes participantes el programa de instrucción puesto que la comparación del nivel de comprensión lectora de los participantes antes y después de la instrucción así como su comparación con la misma medición en el grupo control, evidencia con claridad la existencia de un efecto de mejora y que este es causado por participación en las actividades y tareas de lectura que incluía el programa de intervención. De otro lado, los estudiantes que obtuvieron mejores puntuaciones en la

prueba de comprensión lectora fueron precisamente aquellos que llevaron a cabo las tareas de lectura con mayor calidad, lo que cual permite asumir un mayor dominio de las técnicas de organización gráfica y resumen por parte de estos. Es claro en tal sentido que aquellos que obtuvieron mejores notas en las tareas de lectura, alcanzaron un mayor nivel de comprensión lectora al final del entrenamiento y por tanto evidenciaron una mejora de su comprensión lectora.

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

Calapaqui, C. (2014, p. 20) Organizadores gráficos y su incidencia en el desarrollo de las habilidades de lectura comprensiva en el idioma inglés de los estudiantes de 2do de bachillerato paralelos "A" y "B", del colegio nacional nocturno "6 de diciembre" Quito, período 2013 -2014.

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

Entre las conclusiones del trabajo de investigación tenemos las siguientes:

Los alumnos del 2° de bachillerato sostienen que el uso de organizadores gráficos les permitirá desarrollar un aprendizaje significativo.

Los docentes carecen de material didáctico adecuado para el desarrollo de la comprensión didáctica.

Los docentes manifiestan estar de acuerdo en que el empleo de organizadores gráficos mejorará el rendimiento académico de los estudiantes.

Los organizadores gráficos se consideran uno de los mejores métodos para enseñar las habilidades de pensamiento.

Arévalo, T. (2015, p. 45) Uso de organizadores gráficos como estrategia de aprendizaje por parte de los estudiantes de sexto grado primaria del colegio Capouilliez.

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

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

El instrumento utilizado fue un cuestionario con respuesta dicotómica, el cual incluyó 20 ítems, orientados a evaluar la concepción de los estudiantes respecto a los organizadores gráficos dentro del proceso de aprendizaje; identificar si los estudiante utilizan los organizadores gráficos como respuesta a lo solicitado por el docente y/o como iniciativa propia para facilitar su aprendizaje; identificar los organizadores gráficos que los estudiantes utilizan con mayor frecuencia y registrar los beneficios que los

estudiantes consideran adquirir al utilizar los organizadores gráficos como estrategia de aprendizaje.

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

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

Toscano, Z. (2016, p. 32). Realizó una investigación titulada La utilización de organizadores gráficos y el aprendizaje significativo de los estudiantes de quinto año de educación básica de la Unidad Educativa Federico González Suárez del Cantón Salcedo Provincia de Cotopaxi.

La investigación tuvo como objetivo, fomentar la aplicación de los Organizadores Gráficos en el proceso de enseñanza aprendizaje en la Institución, el trabajo se realizó bajo un enfoque del paradigma crítico con carácter cuantitativo y cualitativo, siendo una investigación de campo no experimental, porque fue realizada dentro de la Institución Educativa "Federico González Suarez", además de ser una investigación bibliográfica, tuvo un nivel descriptivo y explicativo. Con relación a la población y muestra, esta estuvo conformada por 39 estudiantes y 6 docentes del 5to Año de Educación Básica de dicha institución educativa. Luego del análisis e interpretación de los resultados, se llegaron a las siguientes conclusiones:

Que, de acuerdo a las respuestas ofrecidas por los estudiantes en las encuestas, se evidenció que desconocen la utilidad de los organizadores

gráficos, ya que los profesores no los utilizan, en cambio al mencionarles los mapas conceptuales, manifestaron que son bien útiles y que si les ayuda a una mayor comprensión de las clases, así como en las tareas, lo cual les ha permitido obtener buena calificación.

Que los estudiantes no confían en la capacidad de investigar a través del auto aprendizaje, porque la metodología que utilizan los docentes no logra desarrollar esa habilidad, ya que usan la estrategia de lectura comentada, explicación clara, trabajos en grupo, el uso de las TIC's, sin embargo, al utilizar los organizadores gráficos, es notorio el interés y el rendimiento académico es mucho mejor.

Cañizares, J. (2016, p.10) Tesis de la Universidad Central del Ecuador, la cual fue titulada "El uso de los Organizadores Gráficos en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje "PEA" de la asignatura de Biología bloque 3 del Segundo año de BGU en el Colegio Menor de la Universidad Central del Ecuador durante el período 2015-2016.

Trabajo presentado para optar al grado de Licenciada en Ciencias de la Educación, su objetivo esencial, fue implementar el uso de los organizadores en la asignatura y salón antes mencionado, el tipo de investigación corresponde a una documental – bibliográfica, la población y muestra, en el estudio se tomó en cuenta a los 122 estudiantes del 2do año de bachillerato unificado del Colegio Menor de la Universidad Central de Ecuador, además de entrevistar a 3 profesores de dicha institución. Por ser pequeña la población no fue necesario calcular la muestra, ya que la cantidad es manejable, ya que no excede de 200 individuos. Se obtuvieron las siguientes conclusiones:

Que el uso de los organizadores gráficos en el proceso de E/A verdaderamente si ayuda al desempeño estudiantil.

Que los métodos aplicados de enseñanza para el bloque 3, de la asignatura de Biología de los estudiantes de 2do año de Bachillerato Unificado del Colegio Menor de la Universidad Central del Ecuador son: aprendizaje significativo, repetitivo, observación y memorístico con menor demanda eso.

Que la investigación dio como parte de los resultados, la elaboración de una guía digital en formato PDF, la cual puede ser consultada por los estudiantes de dicha asignatura, la cual puede acceder y desplegar libros, documentos, videos, evaluaciones todo OnLine, siendo una herramienta bien útil para la población estudiantil.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Quiroz, D. (2015, p. 21). Programa de Comprensión Lectora para Niños de Tercer Grado de Educación Primaria de una Institución Educativa Estatal del Distrito de Chorrillos.

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo sobre la base del problema formulado de la siguiente manera: ¿Qué efectos produce la aplicación de un programa de comprensión lectora en niños de tercer grado de educación primaria de una institución educativa estatal del distrito de Chorrillos? De otro lado, la hipótesis fue la siguiente: Existen diferencias estadísticamente significativas en la comprensión lectora entre los niños de tercer grado del grupo experimental y grupo control antes y después de la aplicación del programa.

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

Córdova, M. (2015, p.17) Organizadores visuales y niveles de comprensión lectora de los alumnos de secundaria de la I.E. "República Federal de Alemania" Puente Piedra – 2012.

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

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

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

Huaman, L. (2015, p. 16-20) La aplicación de organizadores gráficos y su efecto en el logro de la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de la facultad de ciencias de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle - La Cantuta.

La presente tesis tuvo como objetivo comprobar los efectos de organizadores gráficos en el logro de la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle - La Cantuta. Mientras que como variable dependiente figuraron los organizadores gráficos, la comprensión lectora de textos expositivos cumplió el papel de variable dependiente.

El problema general de esta tesis se formuló de la siguiente manera: ¿Qué efectos tiene la aplicación de los organizadores gráficos en el logro de la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle - La Cantuta? De otro lado, la hipótesis general fue la siguiente: La aplicación de organizadores gráficos tiene efectos

significativos en el logro de la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle - La Cantuta. Asimismo, la hipótesis nula fue: La aplicación de organizadores gráficos no tiene efectos significativos en el logro del nivel literal inferencial de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle - La Cantuta.

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

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

Huaman, Y. & Matamoros, E. (2015, p. 37-40) Efectos del uso de Mapas Conceptuales y la Comprensión Lectora en los Estudiantes del V Ciclo del Nivel Primaria de la Institución Educativa N° 6080 Rosa de América del Distrito de Villa el Salvador – 2015.

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

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

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

Torres, M. (2017, p. 26) Organizadores visuales y la comprensión lectora en los estudiantes de 5to año de secundaria en la institución educativa N° 122 Andrés Avelino Cáceres - UGEL 05, San Juan de Lurigancho; 2017

Teniendo como objetivo, determinar la relación que existe entre los organizadores visuales y la comprensión lectora de los estudiantes de dicha institución, la metodología aplicada estuvo centrada en el método hipotético – deductivo, con un enfoque cuantitativo, el tipo de investigación fue descriptiva – correlacional, ya que busco establecer la correlación entre las dos variables, su diseño fue No Experimental – Correlacional Transeccional, la población fue de 398 estudiantes

pertenecientes a la Institución Educativa N° 122 Andrés Avelino Cáceres - UGEL 05, San Juan de Lurigancho, luego de los cálculos la muestra quedo establecida en 132 estudiantes. Se llegó a las siguientes conclusiones:

Que los resultados derivados del proceso estadístico derivaron en la existencia de una relación $r = 0,0550$ entre las variables: Los organizadores visuales y la comprensión lectora. Este grado de correlación indica que la relación entre las variables es positiva y tiene un nivel de correlación moderada. La significancia de $p = 0,000$ muestra que p es menor a 0,05; lo que permite señalar que la relación es significativa; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

Que los resultados derivados del análisis estadístico indican que existe una relación $r = 0,461$ entre las variables: el nivel de relación conceptual y la comprensión lectora. Este grado de correlación indica que la relación entre las variables es positiva y tiene un nivel de correlación moderada. La significancia de $p=0,000$ muestra que p es menor a 0,05 lo que permite señalar que la relación es significativa; por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

Que los resultados derivados del análisis estadístico indican que existe una relación $r = 0,652$ entre las variables: el nivel de inclusividad y la comprensión lectora. Este grado de correlación indica que la relación entre las variables es positiva y tiene un nivel de correlación moderada. La significancia de $p=0,000$ muestra que p es menor a 0,05; lo que permite señalar que la relación es significativa; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis.

Que los resultados derivados del análisis estadístico indican que existe una relación $r = 0,711$ entre las variables: el nivel de jerarquización y la comprensión lectora. Este grado de correlación indica que la relación entre las variables es positiva y tiene un nivel de correlación moderada. La significancia de $p=0,000$ muestra que p es menor a 0,05 lo que permite

señalar que la relación es significativa; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis.

Munayco, A. (2017, p. 22-25) en su tesis titulada Los organizadores gráficos en la comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público Manuel González Prada del distrito de Villa El Salvador, 2016.

La investigación fue de tipo experimental, con un diseño cuasi experimental de Pretest y Posttest, con relación a la población y muestra el grupo de control establecido fue de 18 estudiantes y también un grupo experimental con la misma cantidad, luego los resultados se analizaron en el nivel descriptivo, siendo manejada como estadística. Los resultados luego de interpretados generaron las siguientes conclusiones:

Que de acuerdo a las evidencias reflejadas como resultados en los gráficos y pruebas de hipótesis, se pudo confirmar que los organizadores gráficos si contribuyen de manera efectiva en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución seleccionada, donde se pudo evidenciar que los estudiantes del grupo experimental incrementaron sus calificaciones desde el rango medianamente hasta lograr una aproximación a 36 puntos, que era el valor máximo del test de comprensión lectora diseñado.

Que el mapa semántico utilizado como organizador gráfico en el nivel de literalidad, logró permitir la mejora de forma significativa la comprensión lectora de los estudiantes de la institución objeto de estudio, además que, de acuerdo a las evaluaciones y gráficos presentados, el uso adecuado de este instrumento es de gran importancia para el lector.

Que es concluyente y definitivo, el uso de los mapas mentales como organizador gráfico no contribuye en el nivel de juicio crítico en la comprensión lectora del área de comunicación del Instituto Superior Pedagógico Público Manuel González Prada del distrito de Villa el Salvador. Hay que agregar que este esquema tiene un estilo muy peculiar de construir y redactar la información, y los alumnos si mostraron su interés por mejorar en el nivel crítico, pero fue mínimo.

2.2. BASE TEORICA

2.2.1. Aproximación al constructivismo

¿Qué es el constructivismo?

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

Considerando lo anteriormente expuesto y desde el punto de vista del constructivismo pedagógico se plantea la siguiente definición: Es aquel movimiento pedagógico contemporáneo y teoría que concibe al aprendizaje como una actividad organizadora compleja del alumno, el mismo que construye (elabora) sus nuevos conocimientos propuestos a partir de revisiones, selecciones, transformaciones y reestructuraciones de sus antiguos conocimientos adecuados en un contexto en el cual el maestro y los compañeros le brindan su cooperación. (Gonzales Moreryra, 1998, p. 46)

1. Componentes del constructivismo pedagógico

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

1.1. Concepción gnoseológica y epistemológica constructivista

Se puede considerar aquí no solamente una concepción gnoseológica propiamente dicha sino también epistemológica, siendo evidente que aquellas creencias –o certezas- que se va a tener respecto de la

naturaleza del conocimiento van a influir en la manera de asumir lo educativo.

Los constructivistas, desde un punto de vista gnoseológico:

“Plantean que la realidad objetiva es un supuesto que es necesario rechazar y a ella le contraponen múltiples realidades construidas socialmente. Se apoyan en las teorías de Kant, en las cuales no se parte de la existencia sólo del sujeto y del objeto (o conocedor y realidad objetiva), sino que se sostiene la existencia de tres elementos: el sujeto, el noumeno (o cosa en sí) y el fenómeno. Kant niega la posibilidad de que el ser humano pueda conocer la realidad objetiva ya que sólo puede conocer el fenómeno y no la cosa en sí o noumeno. Para los kantianos el ser humano al interactuar con la realidad sólo puede conocer las manifestaciones fenomenológicas de la misma en una construcción que surge de las interacciones entre el sujeto y el objeto. Como es conocido, los "a priori" de la filosofía kantiana, son categorías innatas, previas a toda experiencia, contenidas en nuestra mente, que son organizadores anteriores de todo conocimiento y resultan impuestas a nuestra experiencia. (Gonzales Moreryra, 1998, p. 52)

Ante la dicotómica concepción respecto del origen del conocimiento –si este existe de forma independiente respecto del aprendiz o si se trata únicamente de ideas construidas en la mente- el constructivismo pedagógico asume al conocimiento como una construcción del ser humano, la misma que se lleva a cabo a partir de los conocimientos previos que la persona ya tiene. En tal sentido y respecto a la ciencia, se considera desde esta posición que “lo que hacen los científicos es construir conocimientos y debido a la concepción epistemológica que han sostenido hasta ahora, han creído haber descubierto en la realidad lo que genialmente han construido. (Gonzales Moreryra, 1998, p. 56)

1.2. Concepción psicológica constructivista

En cuanto a la postura referente a la manera en que aprenden las personas, el constructivismo pedagógico considera que en la medida en que el aprendizaje es una construcción de cada alumno debe modificar

su estructura mental de forma tal que colabore con su desarrollo personal, su instrucción y humanización.

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

A. Teoría de la Asimilación Cognoscitiva

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

“Ausubel distingue entre el aprendizaje repetitivo o memorístico, que se produce cuando los contenidos de la tarea son arbitrarios de manera que no se pueden establecer relaciones significativas entre ellos; y el aprendizaje verbal significativo que tiene lugar cuando el contenido a aprender puede relacionarse de modo sustantivo, no arbitrario con los conocimientos previos que tiene el alumno almacenados en sus estructuras cognoscitivas, y de forma además que el alumno dote de significado propio a los contenidos que asimila”. (Oliveros Mejía, 1996, p.29).

B. Psicología del Procesamiento de la Información o Cognitivismo Clásico

Esta corriente psicológica es definida como un conjunto de teorías, modelos e investigaciones de carácter experimental que procuran explicar el funcionamiento cognitivo humano mediante la hipótesis computacional pues consideraba que los procesos cognitivos humanos pueden ser comprendidos como secuencias de operaciones de procesamiento de la información, subrayando además la vinculación entre las conductas de

una persona y su pensamiento o cogniciones.

Los seguidores de esta corriente “destacaron la necesidad de apelar al conocimiento almacenado en la memoria del sujeto para entender el proceso perceptivo. (Oliveros Mejía, 1996, 32)

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

C. Psicología genética

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

Sus estudios, que abarcan más de cuarenta años, incluyen el desarrollo, la formación de los mecanismos mentales en el niño para entender así la naturaleza y funcionamiento de la inteligencia adulta, ya que sostiene que la dimensión genética explica y resuelve los procesos mentales en general. Define a la psicología genética como el estudio del desarrollo de las funciones mentales, en tanto este desarrollo puede ofrecer una explicación de sus mecanismos en el estado terminal. (Oliveros Mejía, 1996, p.56)

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

D. Psicología Culturalista de Vygotsky

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

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

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

La psicología culturalista asume, en relación a la representación y la acción que la primera es puramente mental y que se constituye en una mediación para la acción. De otro lado, considera que el pensamiento

verbal es una evolución a partir de un pensamiento preverbal independiente del lenguaje y de un lenguaje prelógico independiente del pensamiento que finalmente confluyen y se unifican.

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

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

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

De otro lado, la psicología culturista sostiene que la actividad educativa tiene como tarea esencial la organización de la Zona de Desarrollo Potencial (ZDP), es decir la distancia entre el nivel de desarrollo determinado por la aptitud para resolver de forma independiente un problema y un nivel de desarrollo potencial, definido mediante la resolución de un problema ya sea con apoyo de un adulto o de un par más capacitado. Esto implica sumir que, si bien toda persona posee un Desarrollo Real (DR) que constituye todo aquello que puede hacer por su propia cuenta, tiene a su vez un Desarrollo Potencial, que se constituye en todo lo que puede hacer contando con la ayuda de alguien más apto. Siendo evidente el papel que cumple la interacción en la concepción de ZDP -y que esta no se circunscribe únicamente al docente- implica un especial sensibilidad respecto de las posibilidades

de aquel a quien se brinda apoyo y orientación, no implicando ciertamente la dependencia del alumno sino la autonomía e independencia como resultado del aprendizaje, pues tiene como propósito lograr que pueda alcanzar los objetivos y aumentar su potencial de aprendizaje, necesitando cada vez menos el apoyo de otros. (Oliveros Mejía, 1996, p. 38)

1.3. Concepción pedagógica constructivista

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

En efecto:

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

Esta concepción se va desarrollando, considerando una serie de aspectos:

A. Integración de las categorías profesor enseñante – alumno aprendiz

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

B. Autonomía epistemológica de las disciplinas pedagógicas

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

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

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

D. Ejes o ideas que suelen compartir los pedagogos constructivistas

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

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

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

2.2.2. La comprensión lectora

1. Definición de comprensión lectora

¿Qué es leer?

Leer puede ser entendido -en primera instancia- tomando en cuenta las actividades que implica. Bajo tal perspectiva, Mora (2003, p. 83), sostiene que leer es un conjunto de actividades de índole física y mental:

Leer es pasar la vista por o a lo largo de, pasar lista o revista, ver, observar, ojear, mirar, admirar, recorrer con la mirada, contemplar, otear, examinar, considerar, discernir, descifrar, analizar, razonar, reunir, relacionar, entresacar, reconocer, clasificar, distinguir, interpretar, juzgar, comprender, asimilar, explicar, tomar, coger, recoger, escoger, seleccionar, nombrar, apropiarse, seguir, amainar, devanar, costear, llevar anclas, hacerse a la vela, cargar las velas, amainar las velas, recorrer, construir, reconstruir, aproximarse, rastrear, explorar, penetrar, interrogar, investigar, escuchar, enterarse, estudiar, profundizar, descubrir, percibir, acertar, atinar, adivinar, transmitir, discutir, crecer, rebelarse, crear, recrear, inventar, gustar, saborear, cultivarse, ilustrarse, asombrarse, entusiasmarse, interactuar, vivir, legar, delegar... es decir, captar, asir, prender, aprender, aprehender, pensar, entender (intellegere = intus-legere), elegir (legere) y elegir lo mejor (intellegentia - elegantia). (Citado en Bauman, 1990, p.19)

Es evidente también que en el hecho de leer subyace de forma esencial un proceso de comunicación, entendiéndose entonces que se trata de “un proceso de comunicación entre el escritor (texto) y el lector (sujeto) donde el escritor (que en este caso significa persona que escribe) transmite mensajes o información al lector (persona que lee) a través de la escritura de la lengua.

De otro lado, podemos concebir el hecho de leer como una interacción entre texto y lector. Al respecto Gómez (2011) sostiene:

“En la lectura, se necesita dos factores: De una parte el material impreso que contiene los caracteres y signos gráficos pertenecientes a un determinado sistema lingüístico; y de otro, un ente activo sujeto que se

aproxima o enfrenta a este material para percibirlo, captarlo, descifrarlo o interpretarlo. Al primero se denomina el texto, al segundo lector.” (p. 28)

¿Qué es comprensión lectora?

Son diversas las maneras de concebir a la comprensión lectora, pues mientras Sprovera (2004) señala que “es una destreza muy compleja” (p. 3), Escudero y otros consideran que se trata de “un conjunto progresivo de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos desarrollan a lo largo de la vida en distintos contextos y en interacción con sus iguales” (p. 37) y Delgado y otros (2005) nos recuerdan que autores tales como Alliende y Condemarín así como Vieiro y Gómez la entendían como “el proceso por el cual el lector emplea las claves dadas por un autor y utiliza su conocimiento previo para conocer el significado que intenta transmitir el autor. (p. 52)

Como acto específico, leer implica de modo general extraer y otorgar un “significado” a una determinada realidad, asumiendo esencialmente que en el hecho de leer subyace el comprender; consecuentemente Camba (2006, p.42) apunta: “Leer es comprender, siempre que se lee se lo hace para entender sino carecería de sentido”. Sin embargo, es necesario entender que solamente es posible decir que el “lector comprende un texto cuando puede encontrarle significado, cuando puede ponerlo en relación con lo que ya sabe y con lo que le interesa.” Camba, (2006, p.42) y que para poder “construir la representación mental del significado es necesario que, el lector utilice de manera activa su conocimiento previo en interacción con el texto, de tal manera que integre coherentemente lo expresado por el autor con lo que ya conoce al respecto.” (Delgado, 2012, p. 42)

De igual manera, es también gracias a la memoria que el lector puede plantear un significado respecto de lo que lee dado que “tiene en la memoria miles de formas o conjuntos de formas escritas, fruto de aprendizajes que nos permiten aventurar de inmediato un significado”

(Recasens, 2005, p. 20); asimismo, cabe señalar que las

particularidades de cada lector en cuanto a su manera de asumir las cosas repercute en la multiplicidad de interpretaciones que genera un mismo texto en sus lectores ya que como bien señala Camba (2006, p.61). La comprensión se vincula entonces estrechamente con la visión que cada uno tiene del mundo y de sí mismo, por lo tanto, ante un mismo texto, no podemos pretender una interpretación única y objetiva. (Delgado, 2012, p. 90)

En el proceso de comprensión subyace la articulación que el lector realiza de la información presentada por el autor con la información que está ubicada en su propia mente. De dicha vinculación justamente surge el ya mencionado proceso, el mismo que implica reunir el proceso lector con el de captación de nueva información.

Reseñando lo planteado por Santiuste y Marciales (2000, p.20-21) en cuanto a la visión de la comprensión lectora como proceso cabe mencionar que para dichos autores la comprensión de textos resulta ser por encima de todo un proceso que se va complejizando en el transcurso del tiempo debido a la interrelación de una serie de factores cuya vinculación conlleva la realización de comprensiones cada vez más complejas. Denominados *factores dinámicos de la comprensión lectora* por los autores son los siguientes:

- **Factor procesual:** Se recogen los planteamientos de Vigotsky para afirmar que la comprensión de lectura es un proceso; en efecto, recuerdan – de acuerdo con tales ideas - que cuando los niños comienzan a usar las formas de las palabras de un modo aparentemente apropiado, la aparición de palabras nuevas marca el principio más que el final del proceso de desarrollo del significado. Cuando el lector es capaz de leer un nuevo texto y de colocar en sus propias palabras lo que ha comprendido, empieza el proceso.
- **Factor constructivo:** Se entiende que la lectura a la vez que la escritura, precisan de procesos cognitivos generativos, en la medida en que estos últimos crean el significado, construyendo

relaciones entre el texto y el lector; cuando la persona lee, genera

un sentido relacionando las partes del texto entre sí y con su conocimiento previo.

- **Factor Interactivo:** La inferencia de la naturaleza de los conceptos que son desarrollados en los textos surge – según se sostiene - como consecuencia de la interacción con otros textos. Tal proceso tiene lugar en contextos de aprendizaje particulares y en el cual las interpretaciones que se hagan de los conceptos estarán mediadas por:

Los contextos desde los cuales sean leídos e interpretados por los lectores.

La naturaleza y características del texto.

Los conflictos que el texto plantee respecto a las propias creencias y visión de mundo.

- **Factor Mediacional:** Aquello que se lee va a ser concebido – aseveran - como la impresión que las cosas causan, es decir, el modo como aquello que se conoce como "realidad" afecta al lector. Asumiendo ello, manifiestan, es en la impresión y en el afecto, y no en el objeto, donde está el comienzo de la verdad. Consecuentemente, interpretar el mundo en el que vivimos no es sino leer tales impresiones y dichos afectos subjetivos como si fueran signos, es decir, como si lo que dejan en nosotros fuera una escritura que es preciso aprender a descifrar. (Vigotsky, 1979, p. 31)

2. Aspectos generales referidos a la comprensión lectora

Objetivos de la comprensión lectora

El objetivo principal de la comprensión lectora –en cuanto al ámbito escolar al menos- es, según plantea Ruiz (2007) “conseguir que los alumnos y alumnas aprendan y usen determinadas estrategias que le ayuden a comprender diferentes tipos de texto y que les permitan un mejor aprendizaje” (s/p) entendiéndose que el sujeto alcanza el cumplimiento de dicho objetivo cuando respecto del texto “puede encontrarle significado, cuando puede ponerlo en relación con lo que ya sabe y con lo que le interesa.” (Paiz, 2016, p. 13)

Los objetivos esenciales que han de adquirir los alumnos y las alumnas para alcanzar el objetivo principal (Ruiz, 2007, s/p) son los siguientes:

- Adquirir de estrategias básicas para la comprensión.
- Aplicar las técnicas conocidas a distintos tipos de textos.
- Hacer que a través de la lectura se aumenten los conocimientos.
- Ampliar su vocabulario tanto activo como pasivo.
- Comprender, reconocer y analizar distintos tipos de textos.
- Elaborar sus propios textos.
- Ser conscientes de la importancia de la lectura en la sociedad actual.
- Adquirir un hábito lector.
- Disfrutar con la lectura

Rasgos esenciales de la comprensión lectora

Reseñando lo expuesto por Jouni (2005, p. 82), podemos considerar los siguientes rasgos esenciales de la comprensión lectora:

- **La naturaleza constructivista de la lectura:** Se hace necesario –como fundamento esencial para los demás rasgos de la comprensión lectora- que el lector lea las diferentes partes del texto como una totalidad, dándoles interpretaciones personales (significados) mientras que lee. Ello implica que no es pasivo frente al texto, sino que asume la actividad de leer pensando respecto de aquello sobre lo que lee. En conclusión, el lector asume dos momentos fundamentales: el proceso de leer -cuando en el acto mismo intenta dar sentido al texto- y el producto de la lectura, cuando al finalizar el acto de leer se encuentra ante el resultado de dicho acto.
- **La interacción entre el lector y el texto:** Quien se aproxima a un texto para leerlo no lo hace libre de experiencias, opiniones, conocimientos y afectos vinculados de manera directa o indirecta con el tema del mismo o el tipo de discurso que subyace en él. Estos aspectos personales de carácter cognoscitivo, experiencial

y actitudinal evidentemente influyen en cuanto a los significados atribuidos al texto y sus partes, siendo claro que un conocimiento previo amplio en cuanto al tema incidirá favorablemente en su mejor comprensión. Sin embargo, el texto también tiene que ver en cuanto a la mejor o peor comprensión del mismo, siendo claro que la estructura, lógica interna e información que trae consigo facilitarán o no su comprensibilidad por parte del lector.

- **El carácter estratégico de la comprensión lectora:** La comprensión lectora puede ser vista como un proceso de carácter estratégico, en la medida en que el lector va a ir modificando su estrategia lectora -la manera en la que lee- en función a aspectos tales como su familiaridad con el tema, los propósitos que lo animan a llevar a cabo la lectura, el nivel de interés o motivación que tenga, el tipo de texto, etc. Ello implica aspectos de acomodación y cambio de las estrategias de lectura por parte del lector en función a las circunstancias y necesidad personal.

Factores que influyen en la comprensión lectora

El Ministerio de Educación (2009, 24-26) propuso en su Guía para el desarrollo de capacidades comunicativas una serie de factores que se deben tomar en cuenta dado que van a condicionar la comprensión lectora:

- ✓ **Conocimientos previos del lector:** Tanto la experiencia como los saberes previos del lector permiten que la lectura tenga más oportunidades de ser realmente significativa. En los saberes previos se pueden considerar aspectos propios de la vida de la persona como son sus raíces culturales, los distintos ámbitos – físico, social, familiar, académico- que conoce, sus experiencias cotidianas, las lecturas previas, los recursos lingüísticos acerca de la estructura de la oración, el vocabulario que maneja, la ortografía, la lengua, el dialecto que utiliza o conoce, etc.
- ✓ **Objetivos del lector:** Cada lector tiene propósitos particulares

respecto del texto, pero generalmente estos se relacionan a los

intereses, expectativas, metas y motivaciones que poseen, lo cual se evidencia en diferentes actividades vinculadas al proceso lector: redactar un resumen, responder un cuestionario, aprender el contenido de una materia, etc. Es importante mencionar que existen preguntas que pueden facilitar el desarrollo consciente de la tarea lectora: ¿Cuál es el propósito de la lectura elegida? ¿Cuáles son las motivaciones y expectativas para leerla?

- ✓ **El papel del maestro en el desarrollo didáctico de la comprensión lectora:** El rol que desempeña el maestro en el aula resulta muy importante en cuanto a la enseñanza y la puesta en práctica de la lectura comprensiva en los estudiantes. De otro lado, es el docente quien debe ayudar a los estudiantes a conseguir sus objetivos, proporcionándoles apoyo y generando un ambiente que tienda al enriquecimiento en el proceso de aprendizaje. Tomando lo expuesto por Ortiz (2006, p. 88) podemos considerar que, en cuanto al papel del maestro, este debe llevar a cabo acciones concretas tales como las siguientes: proporcionar de forma didáctica las temáticas que faciliten el proceso de aprendizaje (formas de lenguaje, autores, usos de lectura, estilos alternativos de escritura, vocabulario nuevo, temas a desarrollar, objetivos para redactar y captar la atención del público), mantener una postura crítica pero motivadora y participativa respecto de la comprensión lectora de los estudiantes, enseñar y poner en aplicación diversas estrategias didácticas en las que se pueda evidenciar el papel de lector y escritor del propio docente, colaborar en el fortalecimiento de los vínculos entre las lecturas y los estudiantes retroalimentando para ello el proceso de aprendizaje, convertirse en facilitador y guía en cuanto al desarrollo de diversas habilidades relativas a la comprensión y conocimiento en los estudiantes lectores. (p. 23)

Niveles de comprensión lectora

Asumiendo que en el proceso de comprensión lectora se realizan operaciones de diferente tipo diremos que éstas pueden ser objeto de clasificación en una serie de niveles. Ahora bien, siguiendo lo reseñado por Camba (2006, p. 25) al respecto, pasamos a presentarlos a continuación:

- ✓ **Comprensión literal:** En este nivel se recupera la información explícitamente planteada en el texto y se la reorganiza mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis. Dicho nivel puede incluir dos subniveles a su vez:
- ✓ **Lectura literal en un nivel primario (nivel 1):** En el nivel primario el lector se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto, por reconocimiento o evocación de hechos. Dicho reconocimiento puede ser:
- ✓ **De detalle:** identifica nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato
- ✓ **De ideas principales:** la idea más importante de un párrafo o del relato; de secuencias: identifica el orden de las acciones
- ✓ **Por comparación:** identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos; de causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

La lectura realizada en el nivel primario implica realizar una lectura elemental. Ello se orienta a seguir paso a paso el texto, situarlo en determinada época, lugar e identificar (en el caso de un cuento o una novela) personajes principales y secundarios; sin embargo, ello se caracteriza, a su vez, por evitar detenerse en el vocabulario y las expresiones metafóricas. Muchos de los fracasos en la escuela responden al desconocimiento del léxico específico de cada disciplina (por ejemplo el lenguaje matemático) o a la interpretación de ciertos vocablos dentro de determinado contexto. El alumno tiene que adiestrarse en el significado de los vocablos y cuál es la acepción correcta de las que figuran en el diccionario de acuerdo al significado total de la frase en el cual se halla inserta.

- ✓ **Lectura literal en profundidad (nivel 2):** Implica efectuar una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal, realizando cuadros sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes y síntesis. La mayor parte de estas técnicas son más adecuadas para textos expositivos que para textos literarios.
- ✓ **Comprensión inferencial:** En este nivel es posible, utilizando los datos explicitados en el texto, más las experiencias personales y la intuición, realizar conjeturas o hipótesis.
- ✓ **Comprensión crítica:** En este nivel se emiten juicios valorativos;
- ✓ **Comprensión apreciativa:** En este nivel se produce una respuesta emocional o estética a lo leído.
- ✓ **Comprensión creadora:** Este nivel incluye todas las creaciones personales o grupales a partir de la lectura del texto.

Cabe indicar que esta es una de las tantas maneras de presentar los niveles de comprensión lectora. Presentamos aquí un cuadro Smith (2003, P. 44) que resume algunas de estas particulares posturas.

DANILO SÁNCHEZ LIHÓN	BARRET	RUFFINELLI	SÁNCHEZ LOZANO
<ul style="list-style-type: none"> • Creación • Valoración • Interpretación • Inferencia • Organización • Retención • Literalidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciación crítica • Inferencial • Reorganización • Literal 	<ul style="list-style-type: none"> • Informativo • Estilístico • Ideológico 	<ul style="list-style-type: none"> • Literal • Inferencial • Crítico / Valorativo

3. Aspectos que afectan la comprensión lectora

Existen una serie de factores que influyen sobre la capacidad de comprensión lectora. Entre ellos podemos destacar la existencia de una serie de malos hábitos al realizar la lectura y que inciden en la comprensión lectora, los cuales son reseñados en el *Diagnóstico de los hábitos de lectura de los estudiantes de bachillerato del área metropolitana de San Salvador* (Cañas, 2005, p. 24-25)

A. La regresión

Consiste en volver atrás sobre lo leído, antes de terminar el párrafo. Muchas veces, se hace de forma inconsciente. La regresión provoca un efecto negativo sobre la velocidad de lectura y la comprensión de lo leído, porque se divide el pensamiento, se pierde la idea general. Actualmente muchos lectores creen, todavía, que con este medio se reafirma la comprensión de lo leído.

B. La vocalización

Cuando la lectura se acompaña con movimientos labiales, aunque no emita sonidos. Constituye un gran impedimento para la buena lectura porque el lector tiene que estar pendiente de cada palabra y de vocalizarla. Así se distrae la atención de lo fundamental.

C. Movimientos corporales

La lectura es una actividad mental y todo movimiento físico es innecesario, salvo el de los ojos. Algunos lectores se balancean, se sirven del dedo para recorrer las líneas, adoptan malas posturas, cuando el cuerpo debería estar relajado.

D. Vocabulario deficiente

El buen lector tiene a mano y consulta con frecuencia el diccionario. Si el vocabulario es escaso habrá textos en los que descartamos gran cantidad de palabras y expresiones que harán que nuestra lectura sea lenta.

4. Importancia de la comprensión lectora

La importancia de la lectura va de la mano con las exigencias que esta reclama del lector. En efecto:

“El acto lector pasa a ser una actividad creadora a través de la cual el individuo desarrolla todas sus facultades mentales, asumiendo ante los textos un papel activo que implica no solo reconocer los signos, sino, sobre todo, entenderlos, interpretarlos y analizarlos críticamente” (Citado en Margalef, 2000, pág. 6)

En sí misma la comprensión lectora, se vincula con un adecuado aprendizaje y óptimos niveles de rendimiento académico, siendo

evidente como señala Martínez Arellano “su importancia para el desarrollo educativo e intelectual de los individuos” (Ramírez, 2005, pág.

20) considerando que “a través de ella las personas desarrollan sus capacidades intelectuales y están inmersas en un ambiente de continuo aprendizaje que les permite contar con información para tomar decisiones acertadas acerca de asuntos relativos a una persona, una colectividad, un hecho o un fenómeno social” (Rojas, 1998, p. 10)

Un buen lector sabe enfocar una amplia gama de operaciones mentales en función de la estructura del texto trabajado, pues la comprensión lectora implica “el desarrollo del pensamiento y de las capacidades cognitivas superiores como las reflexivas y críticas”. (Maqueo, 2005, pág. 207)

2.2.3. Teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas

Jurgen Habermas trata a Weber, a Durkheim, a Mead y a Parsons como clásicos de la teoría sociológica, es decir como teóricos de la sociedad que tienen todavía algo que decirnos. En su obra Teoría de la acción comunicativa se ocupa en primer lugar de la racionalidad, de los “accesos a la problemática de la racionalidad”. Señala, que dentro de las ciencias sociales es la Sociología la que mejor conecta en sus conceptos básicos con la problemática de la racionalidad. (Habermas, 1998, P. 14)

Jurgen Habermas, se refiere a la necesidad de contar con la Sociología como una disciplina capaz de explicar las modalidades estructurales que determinan el comportamiento de los sujetos, sobre todo a nivel de los planos simbólicos como determinantes de la acción. Asimismo, se refiere a la importancia que tiene la antropología en el análisis de la conformación y el devenir de la cultura, como un factor esencial para explicar la producción y la permanencia de los planos simbólicos. Según este autor, las ciencias sociales básicas son: la economía, la ciencia política, la antropología cultural y la sociología que guardan correspondencia con los subsistemas sociales

que corresponden a espacios comunicativos identificables debido a la presencia de códigos específicos o patrones comunicativos.

Es relevante constatar la relación que el autor establece entre la Sociología y Antropología con la comunidad y el concepto de cultura respectivamente. Habermas diferencia estos espacios en tanto afirma que el espacio comunitario o la vida societal responden a un tipo de acción que se define en la integración societal, es decir en un plano más ampliado a diferencia de la Antropología cultural que si bien se especializa en una forma de relación específica, o en términos de Bourdieu en un campo determinado como es la cultura, ofrece la posibilidad de comprender y analizar los patrones estructurales de los sujetos. En esta idea reside lo que Habermas denomina “mundo de la vida” que se compone de tres aspectos: la sociedad, la cultura y la personalidad, cada uno de los cuales hace referencia a pautas interpretativas o suposiciones sobre como la cultura ejerce una influencia sobre la acción; sobre cómo se van estableciendo pautas determinadas en las interacciones sociales de los sujetos y finalmente, como se estructura un modo de ser de los individuos. (Habermas, 1998, P. 27)

En ese orden de ideas, Habermas sostiene que, a través de este tipo de interacción, logrando la realización y la comprensión de cada uno de estos elementos, posibilita la reproducción de los mundos de la vida de los sujetos y refuerza la cultura como un subsistema de representación de la realización de la vida social. En esta idea está la crítica implícita a la modernidad, ya que, si bien estos componentes han estado presentes desde las sociedades arcaicas, en el devenir de la modernidad se ha tendido a su racionalización, lo que ha implicado la creciente diferenciación entre la cultura, la sociedad y la personalidad. (Habermas, 1998, P. 30-31)

A partir de esta idea base se desarrolla un análisis al concepto de racionalidad y su evolución desde la Hermenéutica clásica. Habermas concibe que uno de los descubrimientos que se constatan en la sociedad moderna tenga que ver con la relación entre el saber y la racionalidad expresada en la acción comunicativa. Existe una

racionalidad propia de este tipo de interacción que permite cuestionar la veracidad de ciertos saberes racionales en las sociedades. En base a esta idea analiza las formas y tipo de argumentación que son posibles de establecer con sus respectivas consecuencias asociadas, y lo aplica para comparar la forma de comprensión mítica con la comprensión moderna del mundo.

En ese sentido, considerando esta crítica, Habermas comienza a referirse sobre los primeros supuestos sobre la filosofía del lenguaje en torno al análisis que sobre las consecuencias y posibilidades que se desprenden en el intercambio de códigos simbólicos en torno a la realización del mundo de la vida. Este está constituido por convicciones de fondo más o menos difusas, pero siempre a problemáticas. El mundo de la vida, en tanto que trasfondo, es la fuente de donde se obtienen las definiciones de la situación que los implicados presuponen como a problemáticas. En torno a este mundo de la vida, plantea la idea de “sistema”, que toma de Talcott Parsons y que representa a hechos comunicativos “externos al sujeto”. (Habermas, 1998, P.42)

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, Habermas he planteado que es necesario que se alcance una pragmática universal, en otras palabras, un conocimiento sobre la Lingüística que permita la integración de estructuras universales que sean válidas en todo contexto comunicativo, siendo el objetivo el individuo. Esta nueva ciencia permitió las condiciones que hoy en día han hecho posible la acción comunicativa y la “racionalidad comunicativa”. Es importante tomar en cuenta que todo esto, está condicionado por las modalidades de acción de los sujetos. Estas razones conlleva a que Habermas, recurriera a una revisión histórica de la Sociología desde Durkheim, dando origen a su formulación denominada la tipologización de la acción social:

- La acción estratégica o teleológica. Es aquella asociada a una finalidad consciente, conduce a la “racionalidad instrumental” y se expresa en la “Teoría de la elección racional”.

- La acción regulada por normas. Es aquella asociada a valores compartidos y legitimados por los sujetos en la vida social.
- La acción dramatúrgica. Asociada a la manifestación plena de la subjetividad individual.
- La acción comunicativa. Es la interacción entre dos sujetos capaces de comunicarse lingüísticamente y de efectuar acciones para establecer una relación interpersonal conduce a la “racionalidad comunicativa”.
- Con respecto a esta última modalidad de acción, la cual permite sintetizar una relación interpersonal, Habermas infiere que es posible encontrar entendimiento, generándose entonces un consenso entre los participantes, donde la crítica es una pretensión válida. Las pretensiones de validez (verdad proposicional, rectitud normativa y veracidad expresiva) caracterizan diversas categorías de un saber que se encarna en manifestaciones o emisiones simbólicas. Cada una de estas acciones están sujetas a modalidades de racionalidad implícitas. Habermas, (1998, P. 45).

Las distintas formas en la que se presenta el racionalismo en la sociedad occidental, han predominado en ciertos tipos de acciones que se deben ejecutar en el ejercicio de la práctica comunicativa. Habermas expone que existen diversos tipos de acción que inciden en la comunicación y que denotan su carácter locucionario (cuando una persona expresa algo); ilocucionario (cuando una persona expresa algo con el fin de ser comprendido); y perlocucionario (cuando una persona expresa algo con el fin de lograr algo). Estos efectos se encuentran inmersos en lo que denomina “elementos pragmáticos formales”. (Habermas, 1998, P. 50)

Las conclusiones derivadas de la teoría de Habermas, señalan que, en la época moderna, las acciones de tipo estratégicas tienen la tendencia de “colonizar” espacios de interacción que pertenecen a la acción comunicativa, lo que entorpece el desempeño de la vida de los sujetos y menoscaba la cultura como un subsistema representativo de

la vida social, empujando al futuro a un enfoque racional, implicando marcadas diferencias entre cultura, sociedad y personalidad.

Con base a lo anteriormente expuesto, la teoría de la acción comunicativa de Jurgen Habermas, este modelo es propicio para el logro de los objetivos de la presente investigación, considerando las aportaciones del autor cuando expone que en los procesos donde está presente la acción comunicativa, más aun en las culturas occidentales como la presente en el contexto de estudio, se han arraigado modelos comunicacionales tipo colonias, donde la interacción entre el docente y el alumno, está prácticamente condicionada a los contenidos programáticos.

Esto ha venido cercenando la expansión del conocimiento universal y la vida social entre los miembros de una comunidad educativa; desde el punto de vista sociológico Habermas considera que esto limita el aprendizaje desde todo punto de vista; es por ello que el proceso de enseñanza aprendizaje debe ser rico en estrategias didácticas, donde los organizadores gráficos presentan una opción innovadora dentro del proceso de aprendizaje, más aun cuando se quiere transformar la comprensión lectora de los alumnos del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa “Mario Vargas Llosa”.

La teoría de acción comunicativa de Habermas, permitirá fortalecer las deficiencias encontradas en el personal docente de la Institución, lo cual mejorara su praxis, ya que desarrollarán habilidades comunicacionales las cuales les permitirán alcanzar la transformación de habito de estudio y la forma de comprender la lectura desde diferentes perspectivas.

Los docentes a través de la acción comunicativa de Habermas, podrán reconocer las falencias existentes hasta el momento en su proceso comunicativo y expandir ese universo de información que permitirá el crecimiento educativo, cultural y social de sus alumnos, también apreciaran que esa transformación es necesaria para llevar la calidad educativa a otro nivel, como sugiere Habermas.

Los organizadores gráficos son un recurso didáctico y pedagógico ideal dentro del proceso de enseñanza, señalado también por Habermas, cuando expone que las manifestaciones del saber pueden ser presentadas en símbolos o cualquier otro recurso que estimule al individuo, por lo tanto, ese recurso educativo propuesto, se presenta como una estrategia novedosa que estimulará la comprensión lectora de los alumnos de 4to año de secundaria de la Institución Educativa “Mario Vargas Llosa”.

2.2.4. Organizadores gráficos de la información

Definición

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

¿Qué hacen los organizadores de la información?

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

Sostiene Arévalo (2015):

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

Origen

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

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

Teoría de la Codificación Dual (Dual Coding Theory)

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

“De acuerdo con esta teoría, la cognición humana implica el funcionamiento de dos subsistemas distintos. Un subsistema Verbal especializado para operar directamente con el lenguaje y 3 otro No-verbal (imágenes) especializado en la operación de imágenes y objetos no lingüísticos.” (Mojardín & Urquidez, 2012, p. 1-2)

Teoría de los Esquemas (Schema Theory)

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

“Un esquema de conocimiento puede ser más o menos rico en información, estar más o menos estructurado, ser más o menos aplicable al conocimiento de la realidad, etc. Los nuevos contenidos aprendidos se almacenan en la memoria mediante su incorporación a uno o varios esquemas. Desde la perspectiva constructivista no tiene sentido considerar los conceptos aisladamente, sino que los hemos de considerar integrados en esquemas, los cuales se conciben como

paquetes de información que incluyen no sólo los conceptos sino también sus procedimientos de utilización.” (Font, 2015) (p. 53)

Teoría de la carga cognitiva (Cognitive Load Theory)

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

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

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

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

Importancia

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

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

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

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

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

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

Representa la estructura textual de los textos, lo cual facilita el reconocimiento por parte de los alumnos de la organización de un texto determinado, así como de sus características esenciales, lo cual incide en cuanto a la codificación y comprensión, permitiendo también recuperar información y producir textos, así como pensar de manera crítica y creativa, así como integrar cada idea nueva a su conocimiento preexistente. Al reproducir mediante sus propias palabras lo aprendido pueden con mayor facilidad apropiarse de las nuevas ideas expuestas ante ellos, asimilándolas e interiorizándolas, lo cual permite por un lado que puedan conectar la información nueva a los conocimientos que ya tienen, relacionar fácilmente conceptos y recordar más rápidamente la información.

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

Principales organizadores gráficos de la información

a) Mapa Conceptual

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

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

Los mapas conceptuales tienen fuertes fundamentaciones psicológica y epistemológica, basándose en la Teoría de la Asimilación de Ausubel (1968, P.69-70) y la Teoría del Aprendizaje de Novak, que explican cómo las personas aprenden nuevas cosas utilizando su conocimiento previo y, en un mayor o menor grado, buscando nuevas formas de integrar nuevo conocimiento y el conocimiento que ya se conoce. Al aprender de forma significativa, la integración de nuevo conocimiento en nuestra estructura cognitiva de conocimiento se lleva a cabo enlazando este nuevo conocimiento a conceptos que ya comprendemos. Así el mapa conceptual es una representación gráfica de estas relaciones entre conceptos en nuestra estructura cognitiva. Vea los documentos complementarios ¿Cómo Aprenden las Personas? para explicación

breve, mientras que el documento Fundamentos Psicológicos del Aprendizaje Humano cubre más detalles sobre la fundamentación teórica de los mapas conceptuales.

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

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

Utilizado con éxito en el caso de temas estructurados, este organizador no es apropiado para mostrar contenidos secuenciales. Facilita conocer las ideas previas que los alumnos poseen respecto de un tema, así como para comprobar el tipo de relaciones que establecerán entre los contenidos planteados; de otro lado, cabe considerar que en la medida en que resume en un esquema de ideas un concepto, dicha representación evidencia esencialmente la interpretación del autor. (Oliveros Mejía, 1996)

b) Diagrama Jerárquico

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

Su utilidad puede circunscribirse en especial a la evaluación formativa y a la sumativa. En tal sentido, es posible utilizar dichas representaciones en las pruebas, tanto bajo la modalidad de ítems que deberán ser

completados –presentando un diagrama incompleto para que lo completen- o bien mediante pruebas de ensayo en cuyo contexto los alumnos deberán elaborar su propio diagrama.

c) Cadena de secuencias

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

d) Mapa del carácter

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

e) Rueda de atributos

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

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

f) El mapa de un cuento

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

g) Esquema

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

h) Mapa de ideas o mapa mental

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

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

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

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

parte, suscitar nuevos pensamientos que serán ubicados como ramales terciarios.

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

i) Telarañas

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

Se distingue de los mapas conceptuales por cuanto no incluyen palabras de enlace entre conceptos que permitan generar preposiciones y de los mapas de ideas por cuanto sus relaciones si son jerárquicas. Preferentemente se emplean para generar lluvia de ideas, organizar información y analizar contenidos de un tema o de una historia.

j) Diagramas causa-efecto

Este organizador es conocido también como diagrama de Ishikawa en homenaje a su creador, diagrama causal, diagrama de Grandal o bien diagrama espina de pescado, por su forma semejante al esqueleto de un pez. Se compone de un recuadro (cabeza), una línea principal (columna vertebral) y cuatro o más líneas que apuntan a la línea principal, formando un ángulo de unos 70° (espinas principales); adicionalmente, estas últimas poseen dos o tres líneas inclinadas (espinas) y así sucesivamente (espinas menores) según se juzgue pertinente en función

a la complejidad de la información que se va a tratar. Kaoru Ishikawa la concibió como una representación gráfica de las múltiples relaciones de causa-efecto existentes entre las diversas variables que intervienen en un proceso.

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

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

k) Líneas de tiempo

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

La elaboración de una línea de tiempo sobre un tema particular implica identificar los eventos y las fechas (iniciales y finales) en que tuvieron lugar, ubicar los sucesos en orden cronológico, escoger los hechos más importantes del tema estudiado con la finalidad de poder determinar los

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

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

l) Organigramas

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

m) Diagramas de Flujo

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

de flujo dado que los símbolos utilizados se conectan en una secuencia de instrucciones o pasos indicada a través de flechas.

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

n) Constelación de palabras

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

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

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

o) Cuadro anticipatorio

Este organizador facilita seguir una lectura o contenido, favoreciendo el desarrollo de la inferencia en el alumno. De manera sintética es se

puede indicar que se lleva a cabo mediante las siguientes acciones: indicar el tema respecto del cual se va a llevar a cabo el organizador gráfico, se indica aquello que se conoce acerca del tema y de forma interrogativa aquello que se desconoce; finalmente, se responde a las preguntas planteadas previamente.

p) Constelación de Ideas

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

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

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

q) Llaves

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

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

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

r) Árbol de problemas

Se trata de un diagrama que es propio del enfoque de marco lógico aplicado a los proyectos. Dicho marco lógico consiste en una matriz que facilita especificar los componentes de un proyecto y sus vinculaciones. Como indica su nombre, simboliza un árbol y constituye una adaptación del diagrama espina de pescado. La elaboración se lleva a cabo partiendo del centro del tallo, debiendo escribirse el problema identificado para el estudio en dicho lugar para luego anotar en sus raíces las causas que lo generan mientras que en los frutos se redactan aquellos efectos que provoca el problema central.

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

La continuidad natural de dicho organizador es el árbol de soluciones, entendiéndose que se ha de elaborar un árbol semejante al anterior, el mismo que reemplazará las consecuencias del problema por

indicaciones de soluciones, pasando así de una visión negativa de los problemas a una visión positiva mediante los objetivos que se deben alcanzar, evidenciando las acciones más importantes a alcanzar.

s) Diagramas de Venn

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

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

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

CAPITULO III

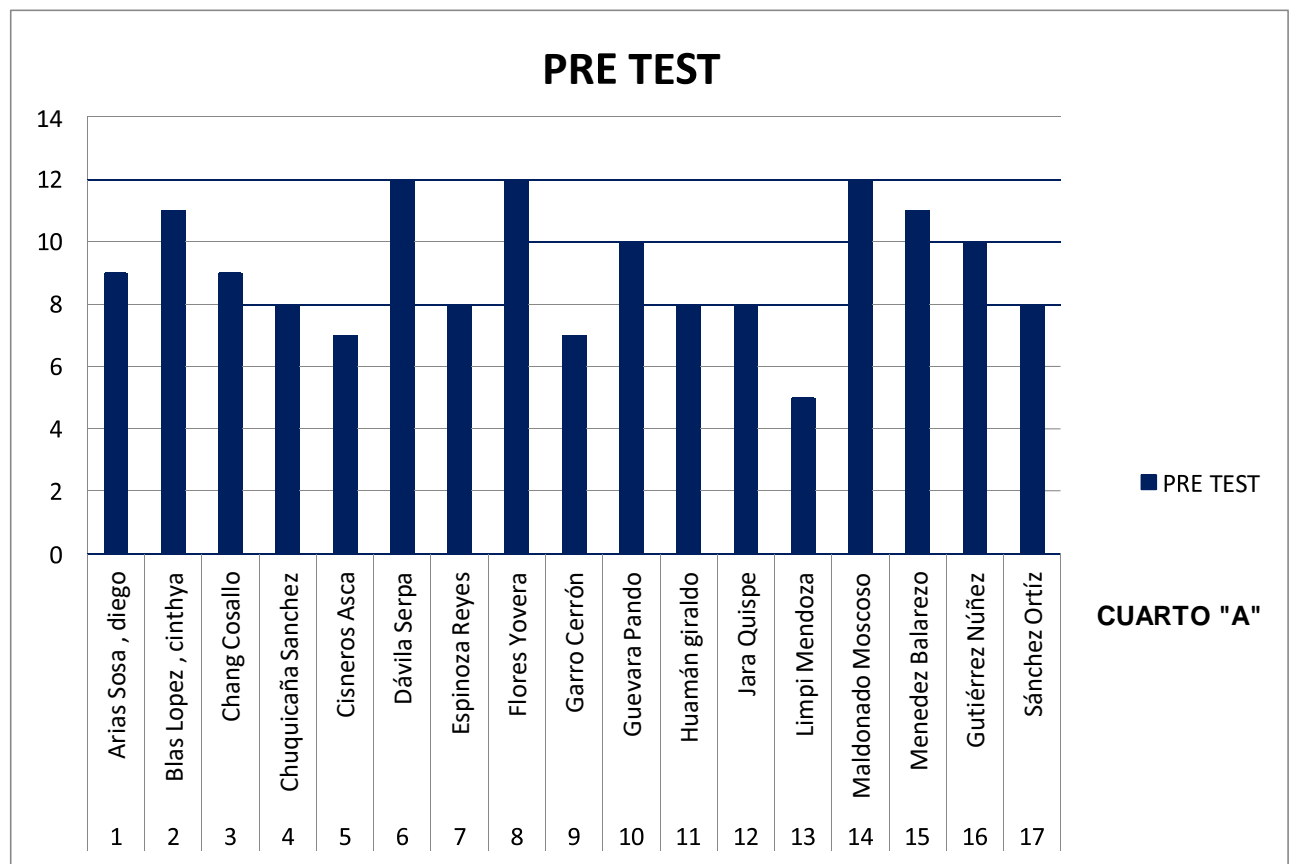
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

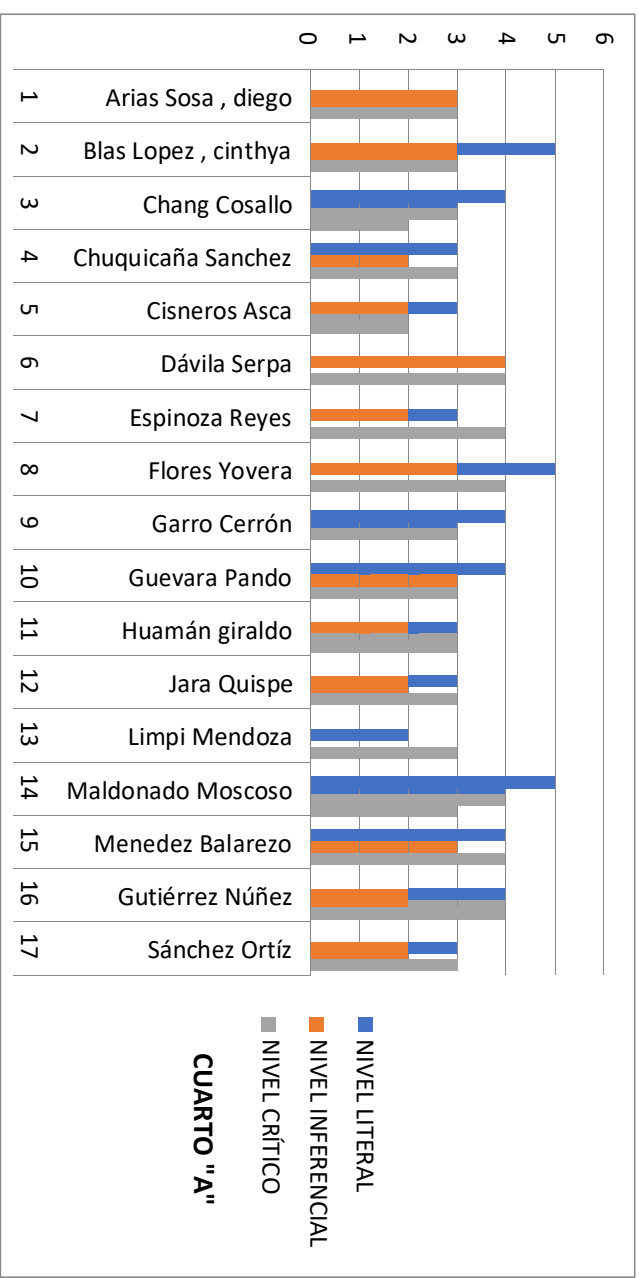
Se ha basado en la investigación de tipo crítico propositivo, es decir sólo se aplicará el pre test para diagnosticar el nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes del cuarto de secundaria sección A y B de la I.E.”Mario Vargas Llosa” Hualapampa Alto, Huarmaca-Piura.

Los resultados muestran niveles bajos alcanzados por los estudiantes de estas dos secciones:

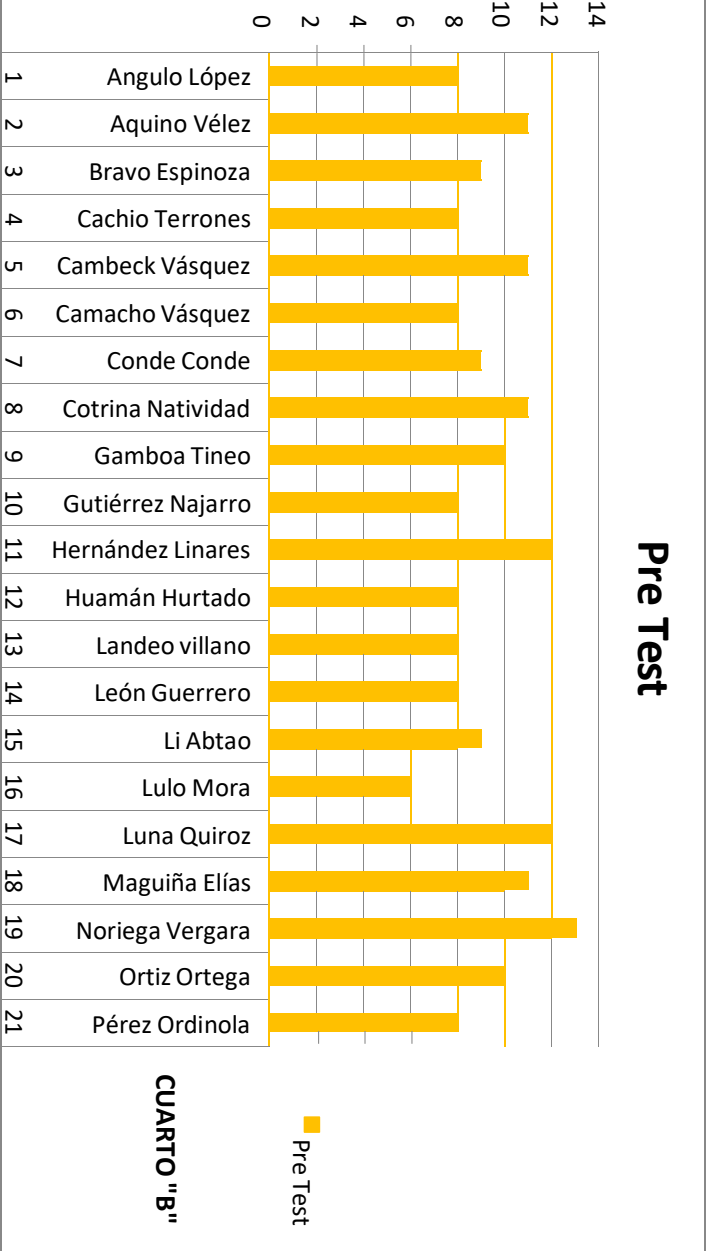
RESULTADOS DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA DE COMPRENSIÓN LECTORA REALIZADA A LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO AÑO “A”



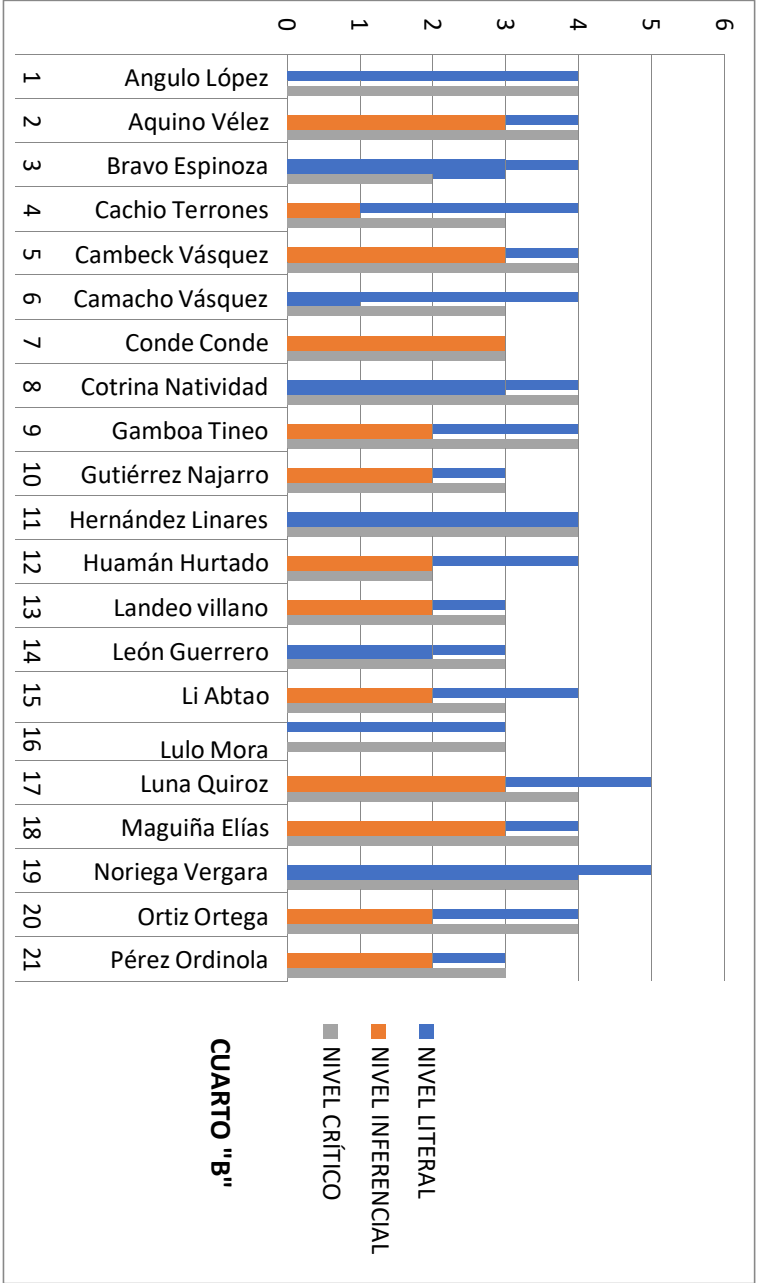
RESULTADOS DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA A LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO AÑO
“A” DETALLADO EN LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA.



RESULTADOS DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA DE COMPRENSIÓN LECTORA REALIZADA
A LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO AÑO “B”



RESULTADOS DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA REALIZADA A LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO AÑO "B" DETALLADO EN NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA.



3.2. PROPUESTA TEÓRICA

Fundamentación del programa

1.- Fundamento filosófico

Desde la perspectiva filosófica el autor Habermas en su propuesta procura siempre impactar los valores fundamentales en los valores universales y procesos de comunicación dentro de la educación, en la perspectiva del positivismo, sin embargo, esas afirmaciones no fueron efectivas ante la forma crítica de la reflexión y por tanto, habían propiciado el cierre de una comprensión y explicación de las posibilidades de la emancipación humana ante las formas veladas del dominio y la represión. (Habermas citado por Labrador, 2015)

En ese orden de ideas Habermas expresa con respecto a la educación fallida, que resulta inadecuado presentar a las ciencias empírico analíticas como un presunto modelo estricto y estándar del conocimiento que se piensa impartir, donde se pretenda incluso denigrar o subvalorar tal forma de conocimiento, a pesar de sus incuestionables rendimientos técnicos, y no obstante esas mismas ciencias, en si mismas son incapaces de dar cuenta de su sentido, logros y efectos; de allí la fundamentación filosófica del programa, considerando que la acción comunicativa, requiere de modelos y soportes que coadyuven en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que rompan el esquema estándar existente y logren una emancipación en los estudiantes de 4to año de secundaria, donde el estímulo hacia la lectura será el punto inicial del logro planteado en este programa.

Según Habermas, es imposible dar sentido a los conceptos de significados, comprensión, interpretación, explicación o validez, excluyendo todo lo que está en el universo cultural, es decir, sino valoramos las pretensiones existentes de nuestros participantes o estudiantes considerando las diversas formas de vida y situación que los impacta en sus entornos, mas aun cuando existe un evidente desapego a la lectura, la cual es la vía expedita a la dotación de conocimientos y crecimiento como ciudadanos, no podemos exigir comprensión e interpretación de contenidos programáticos, mucho menos pedir análisis y

conclusiones, dada las falencias en la comprensión lectora de los estudiantes, es un compromiso ineludible del docente buscar las herramientas que permitan esa emancipación.

El programa se desarrolla teniendo como ideal a un ser humano activo y constructor de su propio aprendizaje.

Cesar Coll destaca por su teoría constructivista, la misma que tuvo gran impacto en la educación, sobre todo a partir de que él asumió un papel protagónico en la reforma educativa española. Las ideas de este autor en lo que respecta a desarrollo curricular se han concretado en su libro: *Psicología y Curriculum* (1987, P. 77), aparte de una serie de ponencias y artículos sueltos.

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

La propuesta que realiza César Coll con respecto a la tipología de contenidos de aprendizaje se ha plasmado en experiencias curriculares actuales y se constituye en un modelo viable para la tecnología del currículum en la actualidad.

De otro lado, Coll considera como idea esencial de la tesis constructivista que el aprendizaje que lleva a cabo el alumno no puede entenderse únicamente a partir de un análisis externo y objetivo de lo que enseña el docente o de cómo éste lo enseña sino, que es necesario tener en cuenta, además, las interpretaciones subjetivas que el propio alumno construye al respecto.

La Epistemología tiene evidentemente una gran vinculación con el currículo. Núñez, citado por Vega y Corral, destaca al referirse a la vinculación entre Epistemología y currículo:

“La idea es que hay que conocer profundamente la naturaleza del conocimiento si se quiere orientar adecuadamente la práctica educativa. La epistemología tradicional se ha ocupado de discutir el proceso del conocimiento y sus fuentes, aportando al currículo elementos importantes para la ordenación y secuenciación de los contenidos, para delimitar el objeto de estudio de las disciplinas, de sus métodos particulares, de sus límites y relaciones con otras disciplinas.”

Siendo el fundamento constructivista ¿cómo se genera el conocimiento científico en función a tal concepción?

En primer lugar, recogemos lo que respecto a al conocimiento señalan Navarro y Peña (2006, P. 212), quienes manifiestan que para el constructivismo *“lo que importa es considerar la misma subjetividad del sujeto, reconociendo que él es quien finalmente construye su propio conocimiento o aprendizaje.”*

En segundo lugar, hacemos presente la duda en muchos sectores intelectuales respecto de la articulación entre constructivismo y conocimiento científico; Laura C. de Gurfinkel opina al respecto que:

“Muchos consideran al constructivismo como una filosofía postmoderna anticiencia, que es una forma de empirismo, que pone énfasis en los pensamientos del que conoce, que ve la búsqueda de la verdad como una ilusión, que no acepta que la idea de la verdad corresponde a la realidad y que considera que la ciencia moderna no nos da la verdad, sino que ofrece una forma para que se interpreten los hechos de la naturaleza (...) los constructivistas como los empiristas son nominalistas y se oponen a aceptar que existe una realidad externa que se puede descubrir.”

Sin embargo, de acuerdo a Camejo (2007, P.15-17), el constructivismo como *“corriente epistemológica válida”*:

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

Siguiendo lo expresado en la Universidad Francisco de Paula Santander (2001) en su PEI (2001–2004) podemos decir que dicho punto de vista asume que:

- El conocimiento no es pasivamente recibido por el aprendiz sino activamente construido por este.
- La cognición tiene una función adaptativa y sirve para organizar el mundo experiencial y no para el descubrimiento de una realidad ontológica.

Podemos hablar de una posición epistemológica subjetivista, orientada a una metodología antipositivista. Es en función a esta concepción, propia del constructivismo pedagógico, que plasmamos el fundamento epistemológico de nuestro programa.

2.- Fundamento psico – pedagógico:

Aunque la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas no hace referencia de forma a problemas educativos, sin embargo, si lo hace de manera indirecta y les da forma transcendental; es tanto así que existe una relación entre la acción pedagógica y la acción comunicativa, tema que es tratado por diversos autores y en esta investigación se toma como modelo para transformacional en la praxis docente, considerando que dicha acción va a permitir una educación emancipadora.

A continuación, la siguiente tabla, muestra el punto de partida para entender la educación desde la perspectiva de Habermas; para tener una mayor comprensión de sus ideas se debe clarificar como es la educación para el autor:

DE LA PERSONA	DE LA EDUCACIÓN	SOBRE LA SOCIEDAD
Se reconoce valioso y apreciado por los demás. Reconoce su ser dialogante. Se ejercita para construir argumentos, basados en la razón comunicativa.	Sujetos dialogantes capaces de participar en la construcción de su aula, sociedad y mundo. Son seres racionales que pueden aprender desde la razón comunicativa. Los motiva a ser capaces de argumentar, colaborar y cooperar.	Es el medio donde converge la diversidad de modos de vida. Esta diversidad la enriquece y con la acción comunicativa es posible llegar a valores y Pensamientos universales. Promueve la participación ciudadana.

La relación de la teoría de Acción Comunicativa y el programa de organizadores gráficos para mejorar la comprensión lectora de los alumnos, se podría afirmar que el lenguaje es el camino idóneo para corregir esa realidad, considerando que la comunicación dentro del aula de clases debe ser dialógica e intersubjetiva, buscando un modelo que se adapte a la verdad, aceptando el dialogo y la comunicación interpersonal entre los autores que conforman el proceso educativo. Por lo tanto, esta teoría ofrece un enfoque de eficacia comunicativa dentro de las instituciones educativas que garantiza la ética de las relaciones humanas.

Considerando el punto de vista del aprendizaje, este proceso no solamente implica informar, sino lograr construir nuevos caminos de acciones comunicativas entre profesores y alumnos, que permitan el aprendizaje significativo; donde informar es instruir, formar es educar, ambos son complementarios; según Habermas, (1971, P. 38-39).

Según Habermas, el proceso educativo debe conducir al desarrollo de la inteligencia cultural, esta se logra cuando los sujetos son capaces de interactuar a través del lenguaje y acción, en relaciones interpersonales con medios verbales y no verbales, donde se establezcan significados con argumentos con diálogos igualitarios y se logren entendimientos en el acto educativo.

Psicológicamente podemos empezar diciendo que Hein (1999, P. 47-48) – tras referirse a la teoría del conocimiento constructivista – manifiesta que existe un segundo componente a tomar en cuenta y que es aquel que *“reúne nuestras creencias acerca de cómo aprenden los individuos, es decir, la sicología del aprendizaje.”*

Sostiene por su parte García Fernández (1999, P. 54-55) al referirse a la posición del constructivismo en lo concerniente al modo como aprenden los individuos: *“Lo que plantea el constructivismo pedagógico es que el aprendizaje sea una construcción de cada alumno, que modifique su estructura mental, que contribuya con su desarrollo personal y que no se limite a la simple acumulación de conocimientos, datos y experiencias aisladas, porque lo importante no es informar sino instruir, desarrollar y humanizar.”*

En cuanto al proceso enseñanza – aprendizaje en el contexto del constructivismo, Frisancho (1998, P. 89-91), citado por Pérez y otros sostiene que:

“... el constructivismo pedagógico es una forma de entender la enseñanza-aprendizaje como un proceso activo, donde el alumno elabora y construye sus propios conocimientos a partir de su experiencia previa y de las interacciones que establece con el maestro y con el entorno.”

El Diseño Curricular Básico (2005, P. 19-21) peruano señala que

“La propuesta curricular propicia una práctica pedagógica que privilegia la participación activa y cooperativa de los estudiantes. En esta tarea, la labor del docente es generar situaciones favorables para la reflexión y la activación de los diversos procesos mentales y socio afectivos de los estudiantes.”

Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales

Los contenidos van a constituir el fundamento en función al cual se programarán las actividades de enseñanza-aprendizaje, teniendo como finalidad alcanzar lo expresado en los objetivos.

Contenidos Conceptuales:

Se componen de:

- Hechos o datos: su aprendizaje es literal en sí mismo, es información descriptiva, tienen alto grado de obsolescencia, es indispensable considerarlos dentro de un contexto más amplio, su valor es ser instrumentos para ayudar al logro de objetivos relacionados con conceptos.
- Conceptos: requieren comprensión y ésta es gradual, ayudan a dar significado a un dato o información, no todos los conceptos son igual de abarcativos hay algunos más importantes que otros, los más abarcativos son las ideas básicas, proporcionan un apoyo para discernir y comprender, ayudan a entender muchos hechos específicos, poseen alto grado de generalidad, son transferibles.

Contenidos procedimentales:

Se definen como un conjunto de acciones ordenadas y orientadas a la consecución de una meta.

Requieren de reiteración de acciones que lleven a los alumnos a dominar la técnica, habilidad o estrategia que el objeto de aprendizaje.

No todos los procedimientos presentan la misma dificultad para lograr adquisición y dominio. Algunos son más sencillos que otros por lo que el tiempo de adquisición varía.

Hay contenidos procedimentales:

a. Generales: Comunes a todas las áreas que se pueden agrupar en:

- Procedimientos para la búsqueda de información.
- Procedimientos para procesar la información obtenida (análisis, realización de tablas, gráficas, clasificaciones etc.)
- Procedimientos para la comunicación de información (elaboración de informes, exposiciones, puestas en común, debates etc.)

b. Algorítmicos: indican el orden y el número de pasos que han de realizarse para resolver un problema. Siempre que se realicen los pasos previstos y en el orden adecuado, los resultados serán idénticos (por ejemplo, copiar, sacar el área de una figura)

c. Heurísticos: son contextuales, es decir, no aplicables de manera automática y siempre de la misma forma (a diferencia de los algorítmicos) a la solución de un problema. (Ejemplo: la interpretación de textos)

Contenidos actitudinales

Los tipos de contenidos actitudinales son:

- Generales: presentes en todas las áreas. (Ejemplos: observación, atención, actitud de diálogo...)
- Específicos: referidos a ciertas áreas. (Ejemplos: curiosidad ante el uso de los recursos informáticos)

Ámbitos de los contenidos actitudinales:

- Referidas a la persona misma. (Ejemplo: respetar su cuerpo, responsabilidad hacia el trabajo)
- Referidas a las relaciones interpersonales. (Ejemplo: respeto hacia las ideas de los demás)
- Referidas al comportamiento del individuo con el medio. (Ejemplo: respeto hacia el medio ambiente)

3.- Fundamento epistemológico:

Para Habermas la elección metodológica implica la práctica de la epistemología como la ciencia que va a dar validez a los procesos, en ese orden de ideas la aplicación de la acción comunicativa donde la interacción estará mediada simbólicamente, siempre estará presente la racionalidad, dos tipos en este caso, una racionalidad cognitivo instrumental, la cual debe asumir un puesto ontológico del mundo y una racionalidad comunicativa que debe asumir la posición intersubjetiva, la cual está conformada por el mundo desde su reconocimiento por parte de una comunidad integrada por sujetos que están inscritos en una misma practica comunicativa, además que sus pretensiones están enmarcadas en un proceso de validez en búsqueda de consenso. (Habermas, 1998, P. 77- 79)

Otro elemento fundamental al que se debe hacer frente epistemológicamente, en la constitución del conocimiento en el programa basado en la accion comunicativa, es en la relación que existe entre el mundo de la experiencia práctica y la experiencia de conocimiento teórico. La determinación de esta vinculación está centrada en la experiencia como evidencia, la cual había sido disociada del concepto intersubjetivo, expresado textualmente por Habermas:

Voy a llamar subjetivista a un programa teórico que conciba la sociedad como un plexo estructurado en términos de sentido; y, por cierto, como un plexo de manifestaciones y estructuras simbólicas que es constantemente generado conforme a reglas abstractas subyacentes. La teoría se plantea como tarea de reconstrucción de un proceso generativo del que brota una realidad social estructurada en términos de sentido; en cambio, llamo objetivista a un programa teórico que entienda el proceso vital que es la sociedad, no desde

dentro como un proceso de construcción, es decir, de generación de estructuras dotadas de sentido, sino desde fuera como un proceso natural que puede observarse en sus regularidades empíricas y explicarse con la ayuda de hipótesis nomológicas, Habermas, (1971, p. 25-26)

En definitiva, el modelo Habermas nos lleva desde la disolución fenomenológica de un concepto ontológico de mundo hasta una definición intersubjetiva del mismo desde la acción socio-comunicativa, es decir, en cuanto experiencia con sentido que puede comunicarse y racionalizarse por mediación del lenguaje, donde los organizadores gráficos y su aplicación para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, viene ser una práctica comunitaria con ese trasfondo.

Sostiene Rea Ravello (1993, P. 27-28) que es objeto de la epistemología *“sin ninguna duda, la ciencia”* a la par que Piscoya (1999, P. 112-113) afirma que *“ésta estudia la validez del conocimiento científico, la estructura de las teorías científicas, la naturaleza del método científico, el lenguaje de la ciencia, etc.”*.

El fundamento epistemológico constructivista es el propio de este programa. En tal sentido, es bueno recordar, como bien señala Castorina (2000, P.85-86), que *“en el pensamiento contemporáneo no hay una sola epistemología constructivista sino varias, se llamen o no de este modo.”* Consecuentemente, diremos que el fundamento epistemológico constructivista que subyace en este programa es de inspiración ausbeliana.

PROGRAMA DE ORGANIZADORES GRÁFICOS BASADO EN LA TEORÍA DE ACCIÓN COMUNICATIVA DE J. HABERMAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ALUMNOS.

I.- DATOS INFORMATIVOS:

- | | |
|------------------------|--------------------------------------|
| 1.1. U.G.E.L. | : HUARMACA |
| 1.2. I.E. | : MARIO VARGAS LLOSA |
| 1.3. Grado y Secciones | : 4º A y B |
| 1.4. Turno | : Mañana |
| 1.5. Año Académico | : 2018 |
| 1.6. Docente | : VIVIANA JACQUELINE LARRAÍN VIDARTE |

II. FUNDAMENTACIÓN:

Este programa es desarrollado debido a que somos conscientes de que el proceso de enseñanza/aprendizaje en el área de comunicación es deficiente, considerando que los estudiantes no están utilizando las técnicas específicas para lograr la comprensión de lo que leen, además de que sean capaces de comprender y apreciar las cualidades de las obras propias de su cultura y de las demás, así como relacionar estas obras con sus propios intereses, y al mismo tiempo aportar estas vivencias personales a cualquier trabajo que ellos mismos creen o simplemente valoren.

La teoría de la acción comunicativa es fundamental en las pretensiones de este programa, ya que el autor fue el primero en plantear las carencias existentes en una dimensión fundamental como lo es la praxis humana, expresada en la acción comunicativa y sus efectos simbólicos, (Habermas, 1976, P. 23).

Entonces se debe considerar en esta nueva praxis planteada por el autor, en la cual podemos encontrar los cimientos de la acción comunicativa, la cual permite integrar el lenguaje con la explicación pedagógica el cual es el fundamento central de este programa que persigue mejorar la comprensión lectora de los alumnos de 4 año de secundaria de la Institución Educativa

“Mario Vargas Llosa” del Centro Poblado de Hualapampa Alto del distrito de Huarmaca, provincia de Huancabamba, Región Piura. 2018.

Es importante destacar que la Teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, (1987, P.108-109), hace mención a la racionalización social en la cual explica su concepción sobre el conocimiento del sujeto, así como también a las dinámicas de interacción en la conformación de la sociedad a partir de una teoría integradora y comprensiva todas estas encaminadas por un modelo de comunicación desde la noción de sistemas.

Ahora bien, todas estas teorías nos permiten discernir que las falencias existentes en los estudiantes de 4to de secundaria de la I.E. “Mario Vargas Llosa”, en lo que respecta a la comprensión lectora, están completamente alejados de la realidad planteada de Habermas, considerando sus grandes limitaciones en la obtención de conocimientos a través de la lectura, lo cual conlleva que su racionalización social dentro de su entorno, por carecer de información oportuna que les permita tener un mundo más amplio y comprensivo sobre las cosas, además que ese mundo que los rodea estará integrado por personas del mismo nivel, sin perspectivas de evolución, inmersos en el mismo sistema que los alimenta el cual posee poca información; todo esto conlleva a que se desenvuelvan en un entorno lleno de limitaciones, sin expectativas de una carrera universitaria que les permita interactuar dentro de un contexto sociocultural adecuado y una educación moderna.

Con relación a las prácticas docentes, Habermas expone muy claramente en la acción comunicativa, que el proceso de transformación requiere una nueva praxis, por lo tanto desde la perspectiva de este programa, los docentes de las distintas asignaturas en el 4to año de secundaria, requieren pasar por un proceso de transformación en la cual la nueva praxis docente que deberán emplear, será la responsable de cambiar la situación actual de esos estudiantes, específicamente la comprensión lectora que está muy limitada y no les permite crecer como individuos y en el futuro como sociedad; es por ello que se requiere poner en práctica este programa que dotara de capacidades

pedagógicas adicionales a los docentes, las cuales requieren la implementación de organizadores gráficos los cuales potenciaran el proceso de enseñanza y estimulara la lectura en dichos alumnos.

En palabras de Habermas, para consumir tales pretensiones es necesario dar un giro desde el horizonte de la filosofía de la conciencia, es decir de la pedagogía educativa, hasta llegar a una interacción que este mediada por simbología (organizadores gráficos), esto hace posible romper el tradicional monologo del sujeto respecto al objeto (docente/alumno) para lograr adentrarse en el universo de la intersubjetividad de lo que algunos especialistas denominan giro lingüístico, es decir, del carácter intersubjetivo dialógico de la acción comunicativa.

La acción comunicativa de Habermas, está relacionada directamente con la concepción del lenguaje y su entendimiento, en sus palabras: “el concepto de acción comunicativa desarrolla la intuición de que al lenguaje le es inmanente el texto del entendimiento” (1978, p. 79).

Por tales razones este programa propone articular en su enfoque central los aspectos prácticos de la acción comunicativa en esta propuesta, tomando en cuenta que el resultado, sería de gran provecho para esa población de estudiantes y las futuras generaciones, haciendo más exitosa la acción social.

Con base a lo anteriormente expuesto, se ha decidido diseñar un programa pedagógico con uso de organizadores gráficos basado en la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas para el mejoramiento de la comprensión lectora con la finalidad de solucionar este problema y desarrollar esta capacidad en el alumno y así él pueda desarrollar el pensamiento crítico y creativo, comprensión, memoria, Interacción con el tema, empaque de ideas principales, comprensión del vocabulario, construcción de conocimiento, elaboración del resumen, la clasificación, la gráfica y la categorización de la

información, todo esto permitirá que emigre de la racionalización social e integre un mundo real o mundo la vida.

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

II. Objetivos:

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

III. EJES CURRICULARES:

IV. CONTENIDOS TRANSVERSALES:

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

V. CAPACIDADES FUNDAMENTALES:

CAPACIDADES FUNDAMENTALES	LOGROS DE APRENDIZAJE (CAPACIDADES ESPECÍFICAS)
PENSAMIENTO CREATIVO	<p>COMPRENSIÓN LECTORA</p> <p>Predice/Identifica</p> <ul style="list-style-type: none"> -El tipo de texto. -El tema central -Las ideas del texto. -La intención del emisor -Los procesos cognitivos de la comprensión lectora.
PENSAMIENTO CRÍTICO	<p>Discrimina /Analiza</p> <ul style="list-style-type: none"> -Recursos lingüísticos -Estructura textual -Cohesión y coherencia <p>Jerarquiza/Recrea</p> <ul style="list-style-type: none"> -Información relevante y complementaria -Hechos y opiniones -Tema central y temas específicos -Ideas principales y secundarias -Tipos de relaciones -Secuencias narrativas
SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	<p>Interpreta/Infiere</p> <ul style="list-style-type: none"> -Significados a partir del contexto -Datos implícitos -Recursos verbales y no verbales -Conclusiones -Mensajes subliminales <p>Organiza/Sintetiza/Elabora</p> <ul style="list-style-type: none"> -Información -Esquemas -Redes conceptuales -Resúmenes -Mapas mentales
TOMA DE DECISIONES	<p>Evalúa /enjuicia</p> <ul style="list-style-type: none"> -La estructura textual -La cohesión y coherencia textual -La originalidad del texto -La consistencia del argumento -Las estrategias metacognitivas.

VI. COMPONENTES DEL ÁREA:

6.1. Comunicación Oral

6.2. Comunicación Escrita

6.3. Comunicación audiovisual

6.4. Literatura

VII. VALORES Y ACTITUDES:

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

VIII. ACCIONES METODOLÓGICAS:

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

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

Activo mixto: estudio dirigido, de descubrimiento.

Activos globalizados: lúdico.

Inductivo – Deductivo

Analítico – Sintético

Técnica: Lluvia de ideas, dinámica grupal, etc.

IX. RECURSOS DE APRENDIZAJE:

Humanos: docente, alumnos, padres de familia.

Materiales:

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

Visuales: pizarra, carteles, etc.

X. EVALUACIÓN:

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

Indicadores:

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

III.- Cartel de contenidos:

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

Jerarquiza		ejercicio			telaraña.	Identifica los pasos a seguir al momento de crear una telaraña.	Lee textos y crea Mapas de ideas.	
Infiere	SESIÓN N° 5 Diagramas Ishikawa	Hojas de ejercicio		Lectura comentada			Elabora el organizador visual: Telaraña.	8hrs
Infiere mensajes subliminales	SESIÓN N° 6 Líneas de tiempo.	Pizarra	Lista de cotejo		Comprende las relaciones entre los efectos y sus causas en un diagrama de Ishikawa.	Identifica las relaciones de los efectos y sus causas.	Crea un Diagrama de Ishikawa.	8hrs
Deduce				Discusión grupal	Elabora y ordena una secuencia de eventos en una línea de tiempo.	Comprende los pasos a seguir para crear una línea de tiempo.	Elabora la construcción de una línea de tiempo novedosa.	8hrs
Evalúa	SESIÓN N° 7 Organigramas	Controles de lectura	Pruebas de comprensión Lectora		Elabora una estructura organizacional en un organigrama.	Comprende como debe construir un organigrama.	Crea Organigramas novedosos por medio de una lectura	

Analiza	SESIÓN N° 8	tizas			Identifica los pasos de un proceso en un diagrama de flujo.	Identifica los pasos a seguir para la elaboración de un Diagrama de flujo.	Elabora diagramas de Flujo.	8hrs
Identifica	Diagramas de flujo.	plumones		Fichas de comprensión lectora		Infiere datos implícitos	Crea Diagramas de Venn por medio de una lectura.	
elabora	SESIÓN N° 9				Representa visualmente una relación entre diversas cosas a través de un Diagrama de Venn.	Infiere mensajes subliminales	Elabora resúmenes o síntesis personales y novedosas sobre el texto.	
Elabora resúmenes	Diagrama de Venn				Organiza de forma jerárquica información mediante un sistema de llaves.	Elabora esquemas para organizar su información	Interpreta significados a partir del contexto.	
	SESIÓN N° 10						Infiere mensajes subliminales	
	Esquemas de llaves						Organiza información mediante un sistema de llaves	

Descripción de los procedimientos didácticos:

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

Relación de los equipos de enseñanza:

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

SESION DE APRENDIZAJE N° 1

I.- DATOS:

TÍTULO:

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

II- COMPETENCIAS:

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

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

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

SESION DE APRENDIZAJE N° 2

I.- DATOS:

TÍTULO: Aprendemos a elaborar Mapas conceptuales y valoramos su utilidad.

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

II- COMPETENCIAS:

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

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

SESION DE APRENDIZAJE N° 3

I.- DATOS:

TÍTULO: Aprendemos a elaborar Mapas de ideas y valoramos su utilidad.

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

II- COMPETENCIAS:

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

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

SESION DE APRENDIZAJE N° 4

I.- DATOS:

TÍTULO: Aprendemos a elaborar Telarañas y valoramos su utilidad.

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

II- COMPETENCIAS:

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

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

SESION DE APRENDIZAJE N° 5

I.- DATOS:

TÍTULO:

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

II- COMPETENCIAS:

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

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

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

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 6

I.- DATOS:

TÍTULO:

Aprendemos a elaborar Líneas de tiempo y valoramos su utilidad.

II- COMPETENCIAS:

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

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

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

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 7

I.- DATOS:

TÍTULO:

Aprendemos a elaborar Organigramas y valoramos su utilidad.

II- COMPETENCIAS:

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

Procedimental	Conceptual	Actitudinal
Aprende qué es un Organigrama Identifica los elementos de los Organigramas. Comprende las habilidades que se desarrollan en la construcción de un Organigrama Elabora Organigramas.	Organigramas. ▪ Definición. ▪ Características. ▪ ¿Cómo construir un Organigrama? ▪ Utilidad.	Valora la importancia de la comprensión de los textos que lee. Asume actitud crítica frente a lo que lee.

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

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 8

I.- DATOS:

TÍTULO:

Aprendemos a elaborar Diagrama de flujo y valoramos su utilidad.

II- COMPETENCIAS:

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

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

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

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 9

I.- DATOS:

TÍTULO:

Aprendemos a elaborar Diagramas de Venn y valoramos su utilidad.

II- COMPETENCIAS:

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

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

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

SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 10

I.- DATOS:

TÍTULO:

Aprendemos a elaborar esquema de Llaves y valoramos su utilidad.

II- COMPETENCIAS:

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

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

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

CONCLUSIONES

- Se asume por “comprensión lectora” al acto de asociar e integrar los elementos del significado y del significante codificado por el escritor en un texto.
- Existe evidencia suficiente para afirmar que el programa pedagógico con uso de organizadores gráficos es efectivo para el mejoramiento de comprensión de lectura de los alumnos del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa “Mario Vargas Llosa” de Hualapampa Alto, Huarmaca-Piura.
- El diagnostico estableció que los alumnos de la Institución educativa “Mario Vargas Llosa”; evidencian deficiencias de comprensión lectora presentes en los alumnos del 4to año de secundaria de la mencionada IE y que se expresan en el pretest, en donde el nivel que más problemas presentó para los estudiantes fue el nivel inferencial.
- Se propone que si se implementa un programa pedagógico con uso de organizadores gráficos basado en la teoría de la acción comunicativa de Junger Habermas se mejorará el nivel de comprensión lectora en los alumnos del cuarto año de secundaria de la institución educativa “Mario Vargas Llosa”,
- La comprensión lectora es reconocida como una habilidad que incide significativamente en el aprendizaje. En tal sentido se considera que debe finalmente expresarse en el mayor o menor rendimiento del educando; la habilidad para comprender el contenido significativo de un texto debe facilitar el dominio de ese contenido.

RECOMENDACIONES

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

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

TEXTOS

- Allende, F., & Condemarín, M. (1986). *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andres Bello.
- Bandura, A., & Walters, R. (1980). *Aprendizaje social y Desarrollo de la personalidad*. Madrid: 5ta ed. Alianza Editorial.
- Bauman, J. (1990). *La comprensión lectora: Cómo trabajar la idea principal en el aula*. Madrid: Visor distribuciones.
- Cabanillas, G. (2004). Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH. *Tesis*. Universidad Mayor de San Marcos, Lima.
- Callahan, K. (1994). *Técnicas de enseñanza: Modernización en el aprendizaje*. Mexico: Limusa.
- Camba, M. (2006). *Comprensión lectora*. Obtenido de http://formacion-docente.idoneos.com/didactica_de_la_lengua/comension_lectora/
- Cañizares, J. (2016). El uso de los Organizadores Gráficos en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje “PEA” de la asignatura de Biología bloque 3 del Segundo año de BGU en el Colegio Menor de la Universidad Central del Ecuador durante el período 2015-2016. *Tesis de Grado*. Universidad Central del Ecuador.
- Cooper, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor distribuciones.
- Delgado, A. (2012). Comparación de la comprensión lectora en alumnos de 4.º a 6.º grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana. *IIPSI*, 51-85.
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mexico: Mc Graw Hill.
- Facundo Anton, L. (1999). *Aprendizaje y calidad educativa. Fundamentos del aprendizaje significativo*. Lima: San Marcos.
- Fernandez, J. (2015). *Atención a la diversidad en el aula de educación infantil*. Madrid: Paraninfo.
- Font, V. (2015). Esquemas cognitivos. Algunos ejemplos de su aplicación a las matemáticas. . *SUMA*, 53.
- Gonzales Moreryra, R. (1998). El constructivismo, sus fundamentos y aplicación educativa. *Psicología actual*.
- Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción Comunicativa, I*. España: Taurus.
- Johnston, P. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor distribuciones.
- Lujan del Valle, A., & Coello Alva, M. (2007). *Nuevo Plan Lector en las Instituciones Educativas*. Lima: Mirbet.
- Maqueo, A. (2005). *Lengua, aprendizaje y enseñanza*. Mexico: Limusa.

- Margalef, J. (2000). *El comentario crítico de prensa en la PAU: Proyecto Mediascopio Prensa: la lectura de la prensa escrita en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación de España.
- Martínez, M. (1997). *Los procesos de la lectura y la escritura*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector: Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Ministerio de Educación. (2009). *Guía para el desarrollo de capacidades comunicativas*. Lima: DIGEBARE.
- Munayco, A. (2017). *Los organizadores gráficos en la comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público Manuel González Prada del distrito de Villa El Salvador, 2016*. Universidad Mayor de San Marcos, Lima.
- Navarro Peña, E., & Soto Alcántara, A. (2006). *Corrientes pedagógicas contemporáneas en el avance científico del conocimiento*. Lima.
- Oliveros Mejía, R. (1996). *El constructivismo pedagógico y las teorías del aprendizaje significativo. Pedagógica*.
- Ortiz, M. (2006). *Propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación básica*. Lima: Fe y Alegría.
- Pinzas, J. (1995). *Leer pensando*. Lima: Asociación de investigación aplicada y extensión Pedagógica.
- Pinzas, J. (1997). *Metacognición y Lectura*. Lima: PUCP.
- Pinzas, J. (1999). *Leer mejor para enseñar mejor. Ejercicios de comprensión lectora para docentes*. Lima: Tarea.
- Puente, A. (1995). *Comprensión de lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- Ramírez, E. (2005). *Lectura: presente, pasado y futuro*. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de Mexico.
- Rojas, E. (1998). *El usuario de la información*. Costa Rica: UNED.
- Ruffinelli, J. (1989). *Comprensión lectora*. Mexico: Trillas.
- Smith, F. (1999). *Comprensión de lectura*. Mexico.
- Smith, F. (2003). *Comprensión lectora*. Mexico: Trillas.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.
- Sovero Hinostroza, F. (2007). *Plan lector. Modelo de un plan de lectura*. Lima.
- Torres, M. (2017). *Organizadores visuales y la comprensión lectora en los estudiantes de 5to año de secundaria en la institución educativa N° 122 Andrés Avelino Cáceres - UGEL 05, San Juan de Lurigancho; 2017. Tesis de maestría*. Universidad Cesar Vallejo, Lima.
- Toscano, Z. (2016). *La utilización de organizadores gráficos y el aprendizaje significativo de los estudiantes de quinto año de educación básica de la Unidad Educativa Federico González Suárez del Cantón Salcedo Provincia de Cotopaxi*. Universidad técnica de Ambato.
- Van Dijk, T. (1996). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos básicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

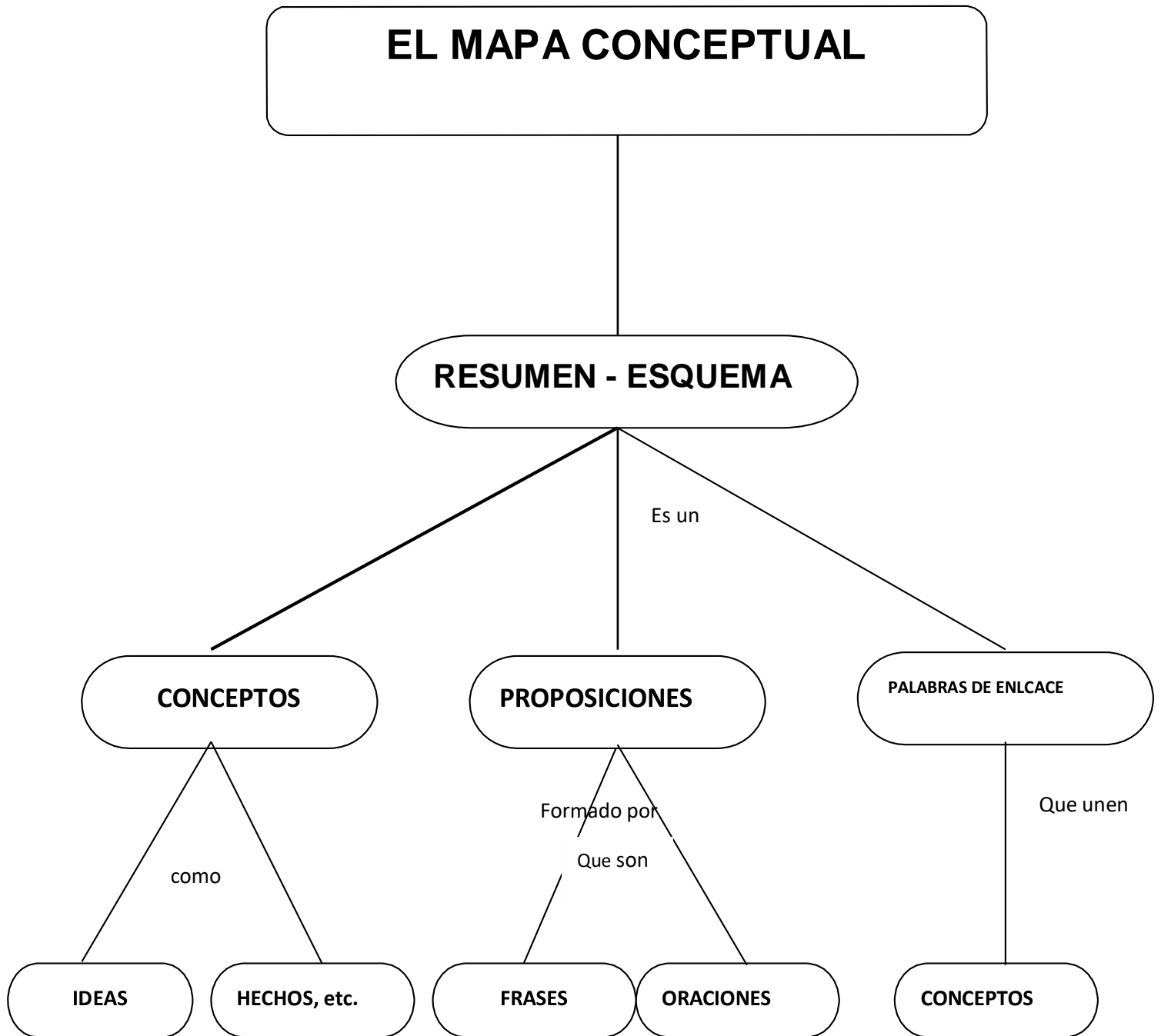
- Arango Gómez, R. (2014). Los organizadores gráficos: un aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista como propuesta didáctica para la enseñanza de los conceptos de la química abordados en la educación media secundaria. *Tesis de maestría*. Universidad Nacional de Colombia, Medellín. Obtenido de <http://www.bdigital.unal.edu.co/46117/1/70136522.2014.pdf>
- Arévalo Rodríguez, T. (2015). Uso de organizadores gráficos como estrategia de aprendizaje por parte de los estudiantes de sexto grado primaria del colegio Capouilliez. *Tesis de grado*. Universidad Rafael Landívar, Guatemala de la Asunción. Obtenido de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/84/Arevalo-Tirza.pdf>
- Cabrera de Reyes, E. (2014). Proceso y Estrategias Asociados a la Comprensión de Textos Científicos: Evaluación e Intervención. *Tesis doctoral*. Universidad de León, León. Obtenido de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=11&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjB0_zsjt_TAhXBSCYKHQ5HA4YQFghUMAo&url=https%3A%2F%2Fbuleria.unil.eon.es%2Fbitstream%2Fhandle%2F10612%2F3679%2Ftesis_ca424a.PDF%3Fsequence%3D1&usg=AFQjCNG1Fg5M1Dhngkl
- Calapaqui Gualle, C. (2014). Organizadores gráficos y su incidencia en el desarrollo de las habilidades de lectura comprensiva en el idioma inglés de los estudiantes de 2do de bachillerato paralelos "A" y "B", del colegio nacional nocturno "6 de diciembre" Quito, período 2013 - 2014. *Tesis de licenciatura*. Universidad Central del Ecuador, Quito. Obtenido de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/4139/1/T-UCE-0010-610.pdf>
- Cañas, G. (2005). Diagnóstico de los hábitos de lectura de los estudiantes de bachillerato del área metropolitana de San Salvador. *Trabajo de investigación*. Universidad Dr. José Matías Delgado, antiguo Cuscatlán, San Salvador. Obtenido de https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwizz8vl6_HTAhUKOIYKHxqIC-sQFgggMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ujmd.edu.sv%2Fimages%2FPDF%2FECC%2FADUD000046.pdf&usg=AFQjCNEJwhJDoScMDoilzi1WfuvnPPXMMg
- Córdova Flores, M. (2015). Organizadores visuales y niveles de comprensión lectora de los alumnos de secundaria de la I.E. "República Federal de Alemania" Puente Piedra – 2012. *Tesis de Maestría*. Universidad Mayor de San Marcos, Lima. Obtenido de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/4415/C%F3rdova_fm.pdf;jsessionid=C638C4D8AA2CA1777E7C7B34191D2FA5?sequence=1
- Huaman Hurtado, Y., & Matamoros Romero, E. (2015). Efectos del uso de Mapas Conceptuales y la Comprensión Lectora en los Estudiantes del V Ciclo del Nivel Primaria de la Institución Educativa N° 6080 Rosa de América del Distrito de Villa el Salvador – 2015. *Tesis de Pre grado*. Universidad Peruana Los Andes, Huancayo. Obtenido de http://repositorio.upla.edu.pe/bitstream/handle/UPLA/130/Eufenia_Tesis_Licenciado_2016.pdf?sequence=3
- Huaman Valle, L. (2015). La aplicación de organizadores gráficos y su efecto en el logro de la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de la facultad de ciencias de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle - La Cantuta. *Tesis doctoral*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima. Obtenido de

<http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/528/TD%201505%20H1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mojardín, A., & Urquidez, M. (2012). *Recursos de la psicología cognitiva para interpretar el aprendizaje mediado por tecnología*. Obtenido de Recuperahttp://sistemanodalsinaloa.gob.mx/archivoscomprobatorios/_12_capitulolibro/508.pdf

Quiroz, D. (2015). Programa de Comprensión Lectora para Niños de Tercer Grado de Educación Primaria de una Institución Educativa Estatal del Distrito de Chorrillos. *Tesis de maestría*. Universidad Ricardo Palma, Lima. Obtenido de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwio1Yeww-bTAhVDfiYKHTSxBo8QFggI0MAA&url=http%3A%2F%2Fcybertesis.urp.edu.pe%2Fbitstream%2Furp%2F739%2F1%2Fquiroz_dp.pdf&usg=AFQjCNEaqwC4gfmqNbAVjrNig6VkJAnACDg

ANEXOS



ORGANIGRAMA

Tema: Estructura Jerárquica de la alcaldía,

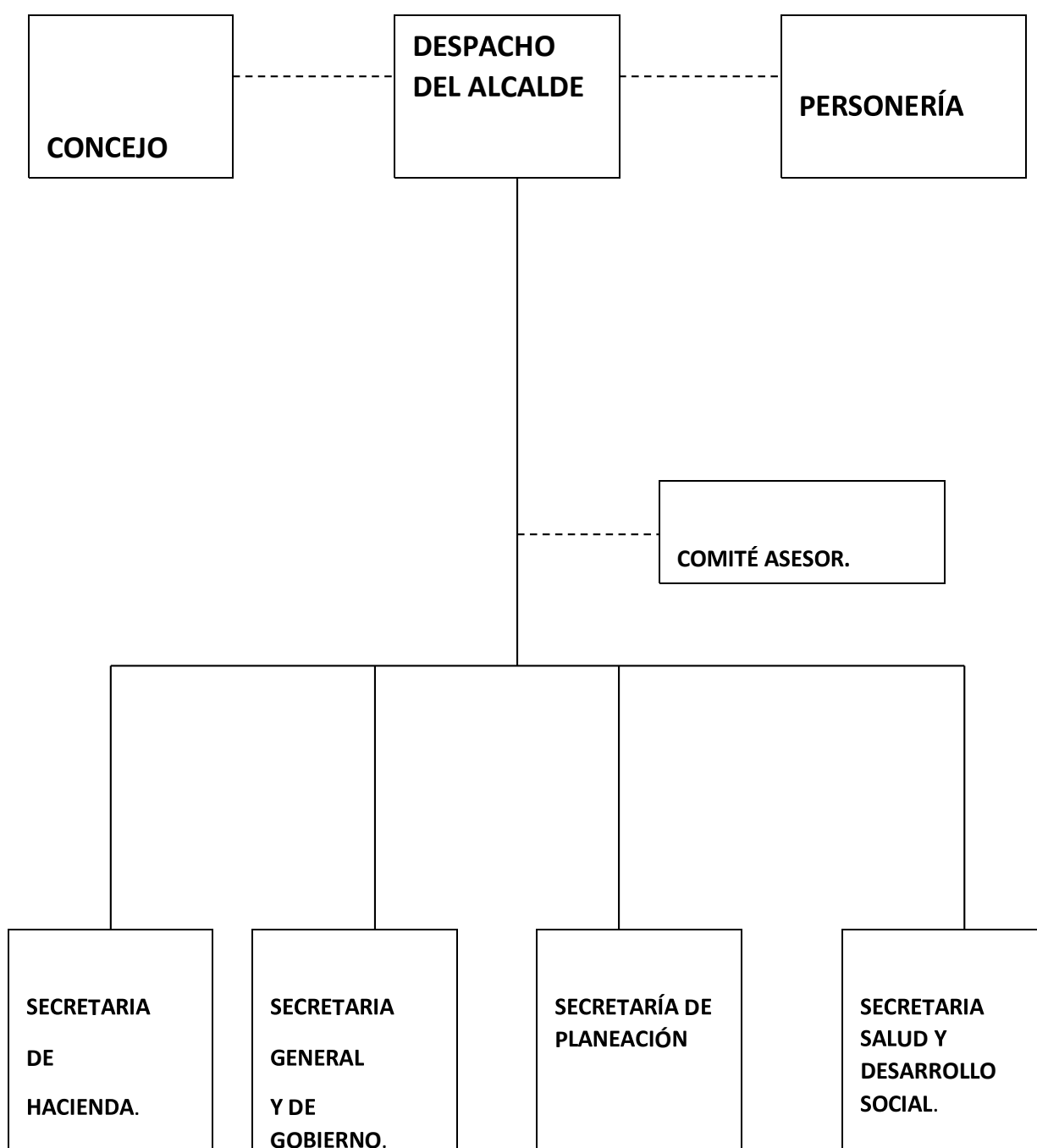
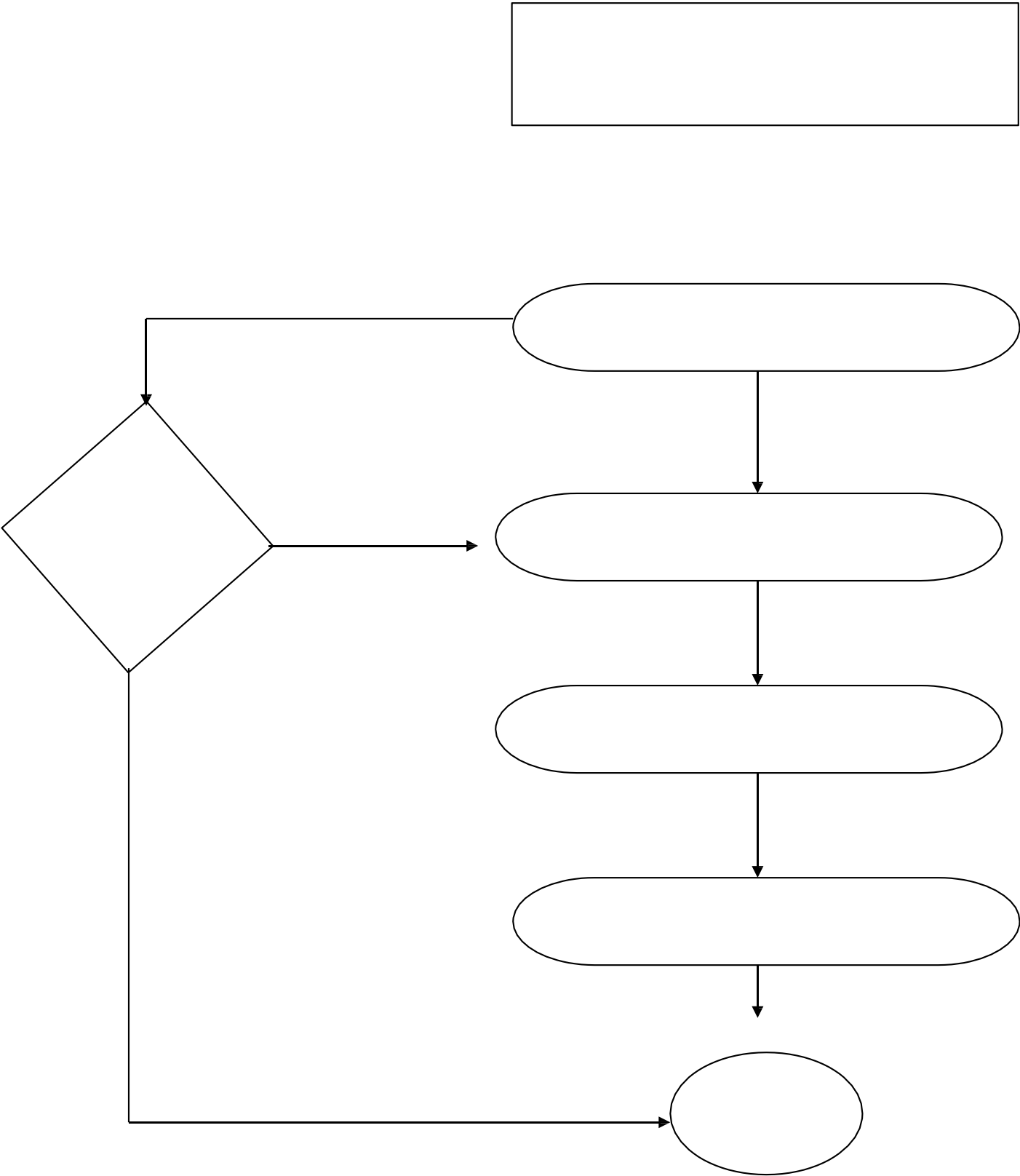
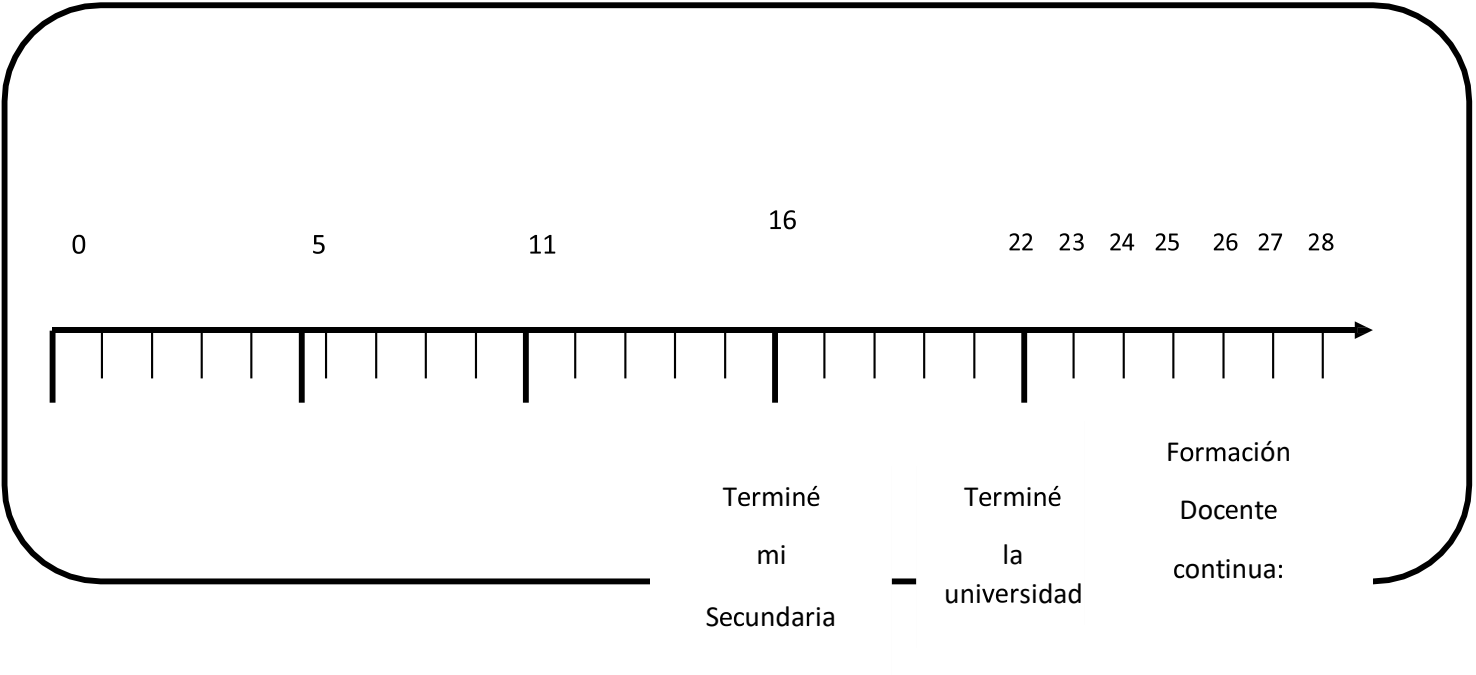


DIAGRAMA DE FLUJO



LINEA DE TIEMPO



TEST DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

VIOLETA TAPIA MENDIETA Y MARITZA SILVA ALEJOS

INSTRUCCIONES

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

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

FRAGMENTO Nº 1

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

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

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

1. La goma se obtiene de :

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

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

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

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

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

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

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

FRAGMENTO Nº 2

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

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

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

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

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

5. Un sistema intrincado es:

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

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

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

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

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

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

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

FRAGMENTO Nº 3

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

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

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

9. En relación con el medio, Ahuanarí representaba:

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

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

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

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

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

12. Sangama es un personaje proveniente de:

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

FRAGMENTO Nº 4

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

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

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

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

13. El primer grupo de sustancias se refiere a:

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

14. Este fragmento versa sobre:

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

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

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

FRAGMENTO Nº 5

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

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

16. un carcinógeno se refiere a:

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

17. Según el autor, existen:

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

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

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

19. A través de la lectura se puede deducir:

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

FRAGMENTO Nº 6

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

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

20. El tema expuesto se ubica dentro de:

- a) Literatura b) economía c) ecología d) ciencias sociales

21. Para el autor, la cultura Peruana significa:

- a) subculturas de limitada expresión
- b) multiplicidad de culturas separadas
- c) uniformidad cultural de los grupos humanos
- d) subculturas de un mismo nivel de desarrollo.

22. La polarización de la colectividad nacional se refiere a:

- a) reciprocidad excluyente de los grupos humanos
- b) sectores diferenciados de trabajadores
- c) grupos humanos contrastados
- d) carácter dual de la colectividad nacional.

23. La idea central del texto versa sobre:

- a) El pluralismo cultural del Perú.
- b) la coexistencia de los grupos humanos en el Perú.
- c) la singularidad de la cultura Peruana.
- d) el dualismo de la cultura Peruana.

FRAGMENTO Nº 7

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

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

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

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

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

25. Una conclusión adecuada sería:

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

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

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

FRAGMENTO Nº 8

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

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

27. El renaco es una planta que crece especialmente en

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

28. El fragmento versa sobre:

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

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

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

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

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

FRAGMENTO Nº 9

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

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

31. Según el autor en América Latina subsiste:

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

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

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

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

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

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

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

FRAGMENTO Nº 10

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

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

35. No existía una verdadera clase burguesa porque:

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

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

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

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

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

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

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

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS.

VIOLETA TAPIA MENDIETA.

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

MANUAL

LIMA - 1982

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

OBJETIVOS.

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

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL TEST DE COMPRENSIÓN DE LECTURA.

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

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

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

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

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

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

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

Rotular: Identificar un título apropiado al texto de lectura.

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

MÉTODO.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Rotular: Ítems N°s. 3, 8, 11, 26, 33.

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

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

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

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

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

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

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

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

RESULTADOS DE La ESTANDARIZACIÓN DEL TEST EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.

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

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

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

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

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

1^o año: varones y mujeres

2^o año: varones y mujeres

3^o año: varones y mujeres

4^o año: varones – 4^o año; mujeres

5^o año: varones y mujeres.

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

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

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

Resultados: Los principales hallazgos fueron:

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

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

Por semestre educativo:

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

Por edad:

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

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

FICHA TÉCNICA.

Nombre : Test de comprensión de Lectura.

Autor : Violeta Tapia Mendieta.

Propósito : Medida de la habilidad general de Comprensión lectora expresada en subdestrezas específicas.

Forma de administración : Colectiva e individual

Usuarios: Sujetos entre 12 – 20 años que cursan Educación Secundaria (III ciclo EBR) y I ciclo de Educación Superior (ESEP).

Tiempo de aplicación : No hay límite de tiempo, normalmente toma entre 50' – 60' incluyendo período de instrucciones.

Corrección : A mano, utilizando la clave de respuestas.

Puntuación : Un punto por respuesta correcta. Puntaje Mínimo: 38

Estandarización: Violeta Tapia Mendieta y Maritza Silva Alejos.

Aspectos normativos : Baremo peruano, en una muestra representativa (Varones y mujeres) de Educación Secundaria y I ciclo de Educación Superior (ESEP). Se incluyen normas según grado de estudio, semestre y edad.

Significación : El puntaje interpretado en función de los baremos percentilares permite apreciar el nivel de rendimiento global del sujeto expresando su posición dentro del grupo, lo cual está valorado a través de rangos.

NORMAS PARA LA APLICACIÓN.

Instrucciones Generales:

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

Instrucciones Específicas:

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

"Ahora volteen la hoja y empiecen con el fragmento de Lectura N° 1.

TEST DE COMPRENSIÓN DE LECTURA.

NORMAS PERCENTILARES PARA CENTROS EDUCATIVOS DE LIMA METROPOLITANA.

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

TEST DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

(Hoja de Respuestas)

Nombre:.....

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

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

I.E:.....Año y sección:.....

Inicio:.....Término:.....

Puntaje:.....

Fragm. Nº1

1. a b c d

2. a b c d

3.a) Países

b) Localización del árbol de la goma

c) Recogiendo la goma

d) Extracción del látex

e) Transformación del látex

f) Vaciando las vasijas

4. a) Recogiendo el látex

b) Mezclando el látex con agua

c) coagulación del látex

d) Extracción del látex

Fragm. Nº2

Fragm. Nº 3

9. a b c d

10. a b c d

11. a b c d

12. a b c d

Fragm. Nº 4

13. a b c d

14. a b c d

15. a b c d

Fragm. Nº 5

16. a b c d

17. a b c d

18. a b c d

19. a b c d

Fragm. Nº 7

24. a b c d

25. a b c d

26. a b c d

Fragm. Nº 8

27. a b c d

28. a b c d

29. a b c d

30. a b c d

Fragm. Nº 9

31. a b c d

32. a b c d

33. a b c d

34. a b c d

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