



**UNIVERSIDAD NACIONAL
PEDRO RUIZ GALLO**



**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES
Y EDUCACIÓN**

Unidad de Posgrado

Ciencias Histórico Sociales y Educación

**PROGRAMA DE MAESTRÍA
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA DESARROLLAR LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO
GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I.E. JUAN MANUEL
ITURREGUI**

Tesis

Para optar el grado académico de Maestro en Ciencias de la Educación, con
mención en Investigación y Docencia

AUTORA

Bach. CARLOS HUMBERTO SANTISTEBAN LA CHIRA

ASESOR

M. Sc. JOSÉ FERNÁNDEZ VÁSQUEZ

Lambayeque, Noviembre del 2018

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA DESARROLLAR LA COMPRESIÓN
LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA DE LA I.E. JUAN MANUEL ITURREGUI
PRESETADA POR:

Bach. Carlos Humberto Santisteban La Chira

AUTOR

M. Sc. Evert Fernández Vásquez

ASESOR

APROBADO POR:

Dr. Dante Alfredo Guevara Servigón
PRESIDENTE

Dr. Wilder Herrera Vargas
SECRETARIO

M. Sc. Juan Carlos Granados Barreto
VOCAL

Diciembre 2018

DEDICATORIA

*A Dios por permitirme llegar hasta donde
hoy me encuentro, a mis amadas hijas
por ser el motor de mi vida.*

Carlos.

AGRADECIMIENTO

Mi agradecimiento eterno a la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, por la formación académica recibida y los docentes del programa de maestría de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales. Agradecer también a los estudiantes que participaron de esta experiencia, por su tiempo y compromiso brindado. Agradezco también a mi asesor de tesis, por sus sugerencias y revisiones que me ayudaron en culminar este trabajo y finalmente agradecer a todas las personas que me brindaron su apoyo en el desarrollo del presente estudio. A todos gracias.

El autor

ÍNDICE

	Pág.
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Resumen	vii
Abstract	viii
Introducción	ix
Capítulo I: Análisis del objeto de estudio	13
1.1. Ubicación	14
1.2. Planteamiento del problema	17
1.3. Características del problema	18
1.4. Metodología	19
Capitulo II: Marco teórico	21
2.1. Antecedentes del problema	22
2.2. Teorías que sustentan la investigación. El modelo Bottom up o ascendente	29
2.3. Estrategias de aprendizaje	31
2.3.1. Aprendizaje	31
2.3.2. Enfoques sobre el aprendizaje	32
2.3.3. El aprendizaje como adquisición de respuestas	33
2.3.4. El Aprendizaje como adquisición de conocimiento	34
2.3.5. Los procesos psicológicos superiores	35
2.3.6. Definiciones de estrategias de aprendizaje	37
2.3.7. Características	40
2.3.8. Funciones	41
2.4. Estrategias metacognitivas de aprendizaje y de pensamiento	42
2.4.1. Definición del término metacognición	42
2.4.2. Componentes y tendencias: taxonomía de Flavell	46
2.4.3. Interrogantes y problemas concernientes a la metacognición	51
2.4.4. Clasificación de las estrategias de aprendizaje	55
2.4.5. Componentes de las estrategias metacognitivas	57
2.5. Comprensión lectora	61
2.5.1. Teorías sobre la comprensión lectora	62

Capitulo II: Resultados	67
3.1. Resultado del diagnóstico de las estrategias de aprendizajes (IHEA)	68
3.2. Resultados de la evaluación de la comprensión lectora	70
3.3. Propuesta del modelo teórico	75
3.3.1. Fundamentación	75
3.3.2. Modelo a desarrollar	76
Conclusiones	79
Recomendaciones	80
Referencias bibliográficas	81
Anexo 1. Instrumento Inventario HEA (Pre – Post Test)	83
Anexo 2: Hoja de respuestas de Inventario HEA	86
Anexo 3. Baremo del inventario	88
Anexo 4: Prueba de comprensión lectora (Pre y Post test)	92
Anexo 5. Programa educativo desarrollado	99

RESUMEN

La presente investigación titulada: “Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la I.E. Juan Manuel Iturregui”; es un estudio de tipo descriptivo explicativo, que busca alcanzar una propuesta para desarrollar estas variables. A pesar del gran esfuerzo que se realiza para alcanzar y superar los objetivos vinculados al desarrollo de la comprensión lectora dentro del sistema educativo nacional; aún no se puede cumplir en alcanzar estos objetivos trazados en el Diseño Curricular Nacional.

El objetivo del estudio es plantear una estrategia que permita aportar a la solución de este vínculo y sobre todo desarrollar en los estudiantes mejores competencias para el aprendizaje de la comprensión lectora. Los métodos de investigación utilizados fueron el inductivo – deductivo y el analítico – sintético; entre otros no menos importantes. Así mismo el análisis documental, los cuestionarios y la observación fueron las técnicas que permitieron recopilar y sistematizar la información.

Los resultados iniciales de la calificación de la variable: comprensión lectora muestran grandes deficiencias en los estudiantes que necesitara ser superadas de forma continua y ordenada para ello se deberá seguir un protocolo el cual deberá ser desarrollado por el docente de acuerdo al diagnóstico realizado; cabe señalar que las características que presenta esta institución son propias y distintas de otros centros educativos, sumando a ello que pertenecen al nivel de educación básica alternativa. Por último con la finalidad de contribuir al sistema educativo en general hago de manifiesto que es necesario desarrollar mayores programas de esta naturaleza donde el principal beneficiado es el estudiante.

Palabras Clave: Estrategias, metacognición, comprensión lectora y educación.

ABSTRACT

The present research entitled: "Metacognitive strategies to develop reading comprehension in secondary school students of the I.E. Juan Manuel Iturregui "; is a descriptive study that seeks to reach a proposal to develop these variables. Despite the great effort that is made to reach and overcome the objectives linked to the development of reading comprehension within the national education system; still can not meet in achieving these objectives outlined in the National Curricular Design.

The objective of the study is to propose a strategy that allows contributing to the solution of this link and, above all, to develop in the students better skills for the learning of reading comprehension. The research methods used were the inductive - deductive and the analytical - synthetic; among others no less important. Likewise, the documentary analysis, the questionnaires and the observation were the techniques that allowed to collect and systematize the information.

The initial results of the qualification of the variable: reading comprehension show great deficiencies in the students that will need to be overcome in a continuous and orderly manner. For this, a protocol must be followed, which must be developed by the teacher according to the diagnosis made; It should be noted that the characteristics of this institution are its own and different from other educational centers, adding that they belong to the level of alternative basic education. Finally, in order to contribute to the education system in general, I make it clear that it is necessary to develop more programs of this nature where the main beneficiary is the student.

Keywords: Strategies, metacognition, reading comprehension and education.

INTRODUCCIÓN

Cada tres años se realiza a nivel internacional un sondeo de capacidades comunicativas para el análisis del rendimiento de estudiantes de los países, relacionado con la comprensión lectora, matemáticas y ciencias naturales, materias relevantes para el bienestar personal, social y económico. PISA, programa internacional para la evaluación de estudiantes, por sus siglas en inglés (Program for International Student Assessment) o Informe PISA; la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico), se encargan de la evaluación cuantitativa con pruebas mundiales estandarizadas a estudiantes de quince años.

En el informe PISA realizado en el 2016 participaron 62 países y en cada país fueron examinados entre 4500 a 10 000 estudiantes. La realidad de nuestro país es por demás alarmante ya que nueve de cada diez niños peruanos no entienden lo que leen; con mayor incidencia en las zonas alto andinas; además se tiene que cada peruano solo lee una obra de 190 páginas al año, en promedio. En nuestro país se viene implementado y desarrollando el denominado Plan Lector para las instituciones educativas, con la finalidad de que los estudiantes a nivel nacional lean mínimamente doce obras al año.

Sin embargo, la organización de un sistema de lectura en las instituciones educativas exige planificación seria y previa con ambientes adecuados, sin desestimar como un gran obstáculo, las enormes diferencias socio económicas existentes entre ellos y sus usuarios; agravado por la permanente protesta de los gremios sindicalizados de docentes que exige mejoras económicas, condiciones que no propician el clima ideal para poder alcanzar este logro educativo.

Se atribuye muchas causas para estar ubicados en últimos lugares en el desempeño académico de los estudiantes, algunas de ellas que no aprendieron técnicas o estrategias de lectura que propicien la comprensión; existencia de distractores externos (televisión, tecnología, ruido, falta de iluminación, situación física, situación laboral, etc.); organización del tiempo, bajos niveles de motivación entre otras.

Bajo estas características que se señalan el papel docente es muy valioso para contrarrestar esta graves deficiencias: el monitoreo permanente, propiciar la

curiosidad por temas de su interés, permitirles la creación de sus propias estrategias para captar aprendizajes, incentivarlos a la lectura, hacerles comprender que entender lo que leen constituye un vehículo para el desarrollo de la inteligencia, la adquisición de la cultura y la educación de la voluntad; y por el contrario, su falta ocasiona formar estudiantes memorísticos, sin capacidad de crítica y análisis, subordinados intelectuales.

Hablar de estrategias metodológicas de aprendizaje es también un problema ya que en la mayoría de los casos las clases se desarrollan sin tener en cuenta cual estrategia se debe de utilizar para lograr mejores resultados; este análisis se tiene que desarrollar por parte del docente y también está en relación directa a un diagnóstico que debe de implementarse en el aula también por parte del docente; con la finalidad de tener un perfil de los estudiantes; esto ayudaría a determinar cuáles son las estrategias que deben de ser priorizadas y que estrategias brindarían mejores resultados.

El **problema** central de la investigación se centra en la siguiente interrogante: ¿en qué medida la aplicación de un programa de estrategias metacognitivas mejorará la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria del turno nocturno de la Institución Educativa Juan Manuel Iturregui del distrito de Lambayeque? Esta relación que se esboza en la pregunta conlleva a plantear la **hipótesis** del estudio bajo los siguientes términos: la aplicación de un programa de estrategias metacognitivas, mejorará la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria del turno nocturno de la Institución Educativa Juan Manuel Iturregui del distrito de Lambayeque.

Así mismo el **objeto de estudio** es el proceso educativo desarrollado en su componente de la capacidad de la comprensión lectora; la cual refleja la eficacia y eficiencia que debe de desarrollar el docente en el desarrollo de estas capacidades, reflejando una buena planificación de los hechos y liderazgo para la toma de decisiones académicas que favorezcan el desarrollo educativo de la región y por ende del país. Por otro lado el **campo de acción** está determinado por el proceso educativo docente, en el cual se evidencia la acción directa que se desarrolla por medio de la planificación y la adecuada gestión de los recursos educativos en la institución educativa Juan Manuel Iturregui de la provincia de Lambayeque.

La investigación se justifica en el hecho de que la ejecución y desarrollo de un programa de intervención; que en este caso; el cual es un programa de estrategias de lectura para mejorar el nivel de comprensión lectora contribuye con varias ciencias, entre las que tenemos la psicopedagogía, la pedagogía y la didáctica.

En cuanto a la pedagogía su contribución se central en la metodología, ya que proponemos innovar las tácticas para desarrollar estrategias de aprendizaje en los estudiantes. Existe un consenso universal en cuanto a la necesidad de enseñar a pensar en todos los niveles de educación, pero el cómo hacerlo, se discute intensamente ante la multitud de enfoques, realidades, técnicas que para lograrlo existen en el mundo de la educación.

Asimismo, se contribuye con la psicopedagogía porque aborda un tema como es las estrategias cognitivas y la comprensión lectora, aspectos que en su delimitación de definiciones e influencias una sobre la otra no está clara; y aun las teorías no han quedado del todo demostradas y aceptadas en su totalidad. Con la didáctica se contribuirá porque se esta ofreciendo al docente varios recursos que pueden ser aplicados en el aula para asegurar aprendizajes significativos y ser aprovechados para poderlos aplicar en otras escenarios.

La presente investigación es importante también porque nos ha permitido proponer alternativas de solución frente a la situación académica de los estudiantes de la Institución Educativa y en especial en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria. Es vital señalar que existe la necesidad del desarrollo de habilidades y estrategias de aprendizaje, para que de esta manera se formen estudiantes competentes y con las capacidades desarrolladas que exige la actual sociedad del conocimiento. De esta manera, se dará a conocer la ejecución de una propuesta para que la Institución Educativa cumpla con el encargo social, la de formar hombres íntegros, con una educación para la vida.

Dentro del aporte a la dimensión científica, la presente investigación constituye una verificación de otros estudios similares que se han orientado dentro de la misma línea de desarrollo; que han sido desarrollados en otros países, si bien es cierto bajo otras realidades, pero gracias a la adecuación del contexto hemos podido tener resultados muy significativos en beneficio de los estudiantes. En el aspecto

educacional el desarrollo de esta investigación permitirá a las estudiantes de esta maestría conocer un poco más sobre los procedimientos de investigación en el campo educativo con mención en las líneas de la psicología educativa; y dentro del campo social nuestra contribución está orientada a mejorar la calidad educativa del distrito y que los estudiantes tengan un mayor desarrollo intelectual.

El **objetivo general** del estudio se centra en evaluar los resultados que brinda la aplicación de un programa de estrategias metodológicas de aprendizaje metacognitivas para mejorar de comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado del turno nocturno de la I.E. “Juan Manuel Iturregui” del distrito de Lambayeque.

Los **objetivos específicos** buscan diagnosticar el nivel de estrategias metacognitivas utilizadas por los estudiantes del segundo grado de educación secundaria del turno nocturno de la I.E. “Juan Manuel Iturregui” del distrito de Lambayeque mediante un pretest; así mismo también en base al diagnóstico realizado se podrá diseñar un programa de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora; para luego aplicar dicho programa de estrategias metacognitivas y por ende mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado; lo cual deberá reflejarse en la medición de los resultados de la aplicación de dicho programa de estrategias metacognitivas para lograr la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado del turno nocturno mediante la aplicación de un postest. Finalmente se contrastaran los resultados obtenidos en el pretest y post test con la finalidad de determinar la eficacia y confiabilidad del programa de estrategias metacognitivas así como también comprobar la hipótesis planteada, empleando para ello la prueba estadística adecuada, que centra básicamente en la comparación de los estadísticos de tendencia central.

CAPITULO I
ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

CAPITULO I: ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. Ubicación.

Como docentes consideramos que un aspecto fundamental para lograr un aprendizaje significativo es mejorar la comprensión y producción escrita de los alumnos. Nos hemos percatado que cuando la persona no comprende el sentido global del texto no relaciona los conocimientos nuevos con los previos, es decir, no se lleva a cabo la reorganización del conocimiento y por lo tanto no se aprende significativamente.

¿Aprender a leer o leer para aprender? Éstas son dos ideas de gran relevancia pero distintas entre sí. A la lectura se le confiere importancia a dos niveles: individual y social. Una persona que lee correctamente tiene mayor facilidad para acceder a la cultura, y una sociedad que lee tiene ventajas culturales, políticas y económicas (De Vega, 2010).

La lectura es la única actividad que constituye, al mismo tiempo, materia de instrucción, aunque en el Perú sólo signifique esto en primer grado de primaria, e instrumento para el aprendizaje. Por ello, uno de los múltiples retos que en la escuela debe cumplir es hacer que todos sus alumnos lean correctamente y descubran a la lectura como un medio para lograr otros aprendizajes (Solé, 2005).

Investigaciones realizadas en el campo de la lectura y las evaluaciones nacionales realizadas por el Ministerio de Educación, (2015) coinciden en señalar que el rendimiento en comprensión de lectura de los estudiantes peruanos se encuentra por debajo de lo esperado, de acuerdo al grado que cursan. Así mismo, éstos y otros estudios señalan que tales dificultades se pueden deber a diversas causas: escasos recursos económicos (pobre infraestructura de los centros educativos, poco material didáctico, textos escolares inapropiados, etc.), falta de apoyo de los padres, poca formación de los maestros, deficiencias del proceso enseñanza-aprendizaje, entre otras (Thorne, 2005).

El sistema educativo presenta dos grandes problemas; la cobertura y la calidad, como parte de la calidad, el dominio de la lectura, siendo éste un problema que sobresale. La enseñanza de la lectura y su comprensión se ha planteado en las escuelas como un proceso, sin embargo, enseñar a leer representa toda una estrategia que implica un desarrollo de habilidades lingüísticas, así como la comprensión lectora. Es importante que el niño aprenda, de manera natural la lectura, ayudándole a desarrollar sus habilidades y destrezas con una estrategia práctica, la cual deberá ser un proceso para ellos y, esencialmente, que se diviertan aprendiendo.

Es probable que si a cada estudiante se le cultiva dicha destreza, utilizando una estrategia de comprensión lectora, dándole seguimiento a sus inquietudes, probablemente en un futuro mediano o a largo plazo; pueda sustentar sus habilidades y destrezas, situación que podría hacer sobresalir de los demás.

El aspecto educativo, también debe adecuarse a las exigencias que esta sociedad de la información requiere, ya que la necesidad de una calidad de la educación se hace sentir hoy más que nunca. Dentro de estas demandas encontramos una obligación de poder estar en continuo aprendizaje para lograr como educadores subsistir sin quedar relegados en cuanto al conocimiento, y que a la vez esto nos permita formar un estudiante con la capacidad de crear, analizar y poder desenvolverse en los aspectos de su vida estudiantil y a la vez enfrentar situaciones externas al centro educativo, es decir, ante la sociedad.

Las instituciones educativas tienen presente como una de sus metas la formación o reforzamiento del hábito lector en los estudiantes, sobretodo, el buscar activamente algunas estrategias para mejorar la lectura que es una de las dificultades que más se acentúa en los estudiantes y que las mismas garanticen un aprendizaje significativo en ellos. La preocupación ha sido manifiesta, ya que se habla de una crisis de la lectura. En este momento se ha visto que el alumno no se siente atraído por la lectura de libros, sino influenciado por la tecnología lo que ha provocado sustitución significativa del leer en cuanto a las preferencias y gustos entre los estudiantes.

Además, la lectura y la escritura son elementos básicos en el aprendizaje, no sólo refiriéndose claro está a el área de Comunicación, sino que en todas las

asignaturas en las que al estudiante se le facilita un conocimiento, el cual debe ser reforzado con habilidades que requieran involucrar una serie de actividades que orienten al alumno a replantearse las ideas sobre determinado tema. Pero los estudiantes presentan dificultades en estas áreas y a pesar de dedicárseles espacios en donde los profesores plasman las dificultades, el problema está latente, causando efectos no deseados en cuanto al rendimiento de los estudiantes y esto no sólo en el primer período de iniciación de escolaridad, sino que abarca hasta el nivel universitario.

La institución educativa Juan Manuel Iturregui fue creada por Ley N°. 10262 creado un 27 de Octubre del año de 1945, en la ciudad de Lambayeque, en homenaje al prócer de la Independencia lambayecana. La población escolar creció rápidamente y la necesidad de un nuevo local se hizo imprescindible, por lo que, en 1957 se obtuvieron las partidas necesarias para la construcción de un nuevo local gracias a la gestión del diputado, señor Miguel Oneto García.

En el año 2013 nuevamente se volvió a construir el colegio; pues fue declarado colegio emblemático, sumándose a ello que sus estructuras ya habían cumplido el ciclo útil y existía la necesidad de un nuevo diseño arquitectónico que albergue mayor cantidad de estudiantes, por lo cual se demandó un periodo de construcción bastante amplio que culminó en el mes de junio del 2016.

Los estudiantes que llegan a la institución son mayormente del distrito de Lambayeque; sin embargo también acuden estudiantes de otros distritos aledaños, la institución presenta problemas como todas las instituciones educativas; como la falta de interés de los padres de familia; las limitaciones que tienen las familias para poder gestionar los estudios de sus hijos; sin embargo cabe precisar que la institución educativa cuenta con un turno nocturno; en el cual se desarrollara esta investigación; cuyas características son muy distintas al turno diurno; donde aún son menores de edad. En nuestro caso se trabajara con estudiantes que son mayores de edad y que por problemas diversos se encuentran en la secundaria para terminar con esta etapa de su vida.

1.2. Planteamiento del problema.

De acuerdo a lo observado en los resultados de las evaluaciones que se suscitan en la institución educativa producto del desarrollo académico y a la vez analizar a los estudiantes, en el contexto en el cual se desarrollan; presentan la siguiente problemática:

Desnutrición; es uno de los factores que afecta el desarrollo cognitivo de los estudiantes y que es un problema que se encuentra presente en incluso en ciudades importantes de nuestro país (Huancavelica, Abancay; Puno, entre otras) debido a los niveles de pobreza en la que se vive.

A esto se suma el bajo índice cultural de los padres de familia; ya que no son capaces de priorizar sus acciones para beneficio de sus hijos; como por ejemplo generar una buena alimentación y preocuparse por el desarrollo académico de sus hijos. Muchas veces se sacrifica la formación de las niñas para que ayuden a las labores del hogar; y también de los niños o adolescentes para generar ingresos para el hogar.

La carencia de servicios básicos en sus viviendas; es una limitante, ya que no se cuentan con todos los servicios para los hogares de agua y alcantarillado que son servicios primarios; sumándose a esto la falta de acceso a la internet; que dificulta el proceso de la investigación para los estudiantes.

Existen algunos estudiantes que trabajan para ayudar al sostenimiento de su hogar; limitando su formación, asignándoles roles y responsabilidades que aún no les corresponden.

La repitencia es un factor que es la conclusión de algunos problemas ya enfocados, como la falta de preocupación de los padres por el desarrollo académico de sus menores hijos; agregándose a esto la deserción escolar que en algunos casos es por trabajo infantil o descuido de los padres.

Existe una baja capacidad para tratar de descubrir nuevas relaciones y conexiones dentro de un contexto significativo, que afecta en forma negativa a los estudiantes. Sumándose a ello la baja capacidad de pensamiento crítico y reflexivo, producto de una mala preparación académica en los estudiantes.

Se puede encontrar una escasa capacidad para argumentar ideas utilizando las evidencias y el razonamiento, esto afecta significante el rendimiento académico de los estudiantes. Así mismo la baja capacidad de buscar posibles soluciones

o diferentes problemas que se presentan, es otra de las limitantes que podemos encontrar en los estudiantes.

Por último a todo esto se suma que existe la necesidad de capacitación del elemento docente para mejorar las estrategias de enseñanza y desarrollar la capacidad de la comprensión lectora.

Esta situación se sintetiza por medio de la siguiente interrogante: ¿en qué medida la aplicación de un programa de estrategias metacognitivas mejorará la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria del turno nocturno de la Institución Educativa Juan Manuel Iturregui del distrito de Lambayeque?

1.3. Características del problema.

La investigación enfatiza el hecho de brindar una solución acorde a las necesidades que se presenta en el entorno, por un lado los estudiantes en general que presentan dificultades entorno a la comprensión lectora, lo cual implica el hecho de no poder reconocer las ideas principales y secundarias en un texto, así como dificultades para la elaboración de resúmenes y realizar paráfrasis en las lecturas que se dejan como asignaciones para que el estudiante profundice su conocimiento.

Otra característica muy importante del grupo en general es con respecto a su escolaridad ya que por ser estudiantes de Educación Básica Alternativa (EBA); sus indicadores son distintos a los de Educación Básica Regular, por ejemplo con respecto al caso de su edad de escolaridad ya que tienen más de 15 años, sumándose a la vez que proceden de estratos económicos calificados como bajos, de procedencia humilde y muchas veces con múltiples problemas de desarrollo académico acorde a su edad.

El hecho de tener a estudiantes que en algunos casos son mayores de edad o mayores de 15 años, lamentablemente es difícil buscar con ellos la motivación por aprender, ya que debido a las labores que realizan en el día; ya que la mayoría trabaja, llegan cansados a clases, lo cual perjudica su rendimiento académico.

1.4. Metodología.

Con respecto a la metodología empleada en el caso de las estrategias metacognitivas; se ha procurado que el lector haga uso de tácticas espontáneas que sean utilizadas con la finalidad de abordar y comprender los textos que se han desarrollado en las diversas sesiones de aprendizaje. Cabe señalar que el uso de estrategias lectoras conlleva a un buen desarrollo de la lectura.

La capacidad de comprensión de textos está vinculada al procesamiento de la información que los estudiantes leen; para ello se necesita contar con una buena estrategia de lectura, haber desarrollado la capacidad de procesamiento de la información, situaciones que nos conllevarían a evaluar la comprensión de textos por medio de los distintos niveles reconocidos: literal, argumentativo y crítico.

Para el caso de las estrategias lectoras se hicieron uso de estrategias basadas en esquema; donde el estudiante elabora organizadores visuales acordes con las lecturas desarrolladas; así mismo se usó estrategias de predicción con la finalidad de poder predecir el final de las historias que se encuentran en las lecturas; así como la lógica de una explicación; la estructura de una oración compleja y el final de una palabra. Por último se hizo uso de estrategias de inferencia en las cuales el estudiante es capaz de inferir lo explícito lo que no está escrito en el texto.

Con relación a la comprensión de textos, el nivel literal fue fuertemente desarrollado ya que para este nivel el estudiante es capaz de entender literalmente el contenido del texto; así mismo el nivel inferencial demanda que el estudiante desarrolle la capacidad de inferir mediante la lógica la estructura de una lectura y por último el nivel crítico el cual no fue alcanzado por la totalidad de los estudiantes, ya que demanda que el sujeto sea capaz de brindar una opinión crítica acerca del argumento de una lectura, lo cual muy pocas veces encontramos en los estudiantes.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del problema.

A nivel internacional tenemos las siguientes investigaciones:

González C. (2015); en su tesis doctoral: “Comprensión lectora en niños: Morfosintaxis y Prosodia en Acción”; desarrollada en la Universidad de Granada; Facultad de Psicología; Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación; en la cual concluye que: El entrenamiento en prosodia ha manifestado su eficacia en la mejora de la comprensión lectora. Asimismo, se muestra como un entrenamiento válido en la mejora de los prerrequisitos de la comprensión lectora, como son las habilidades de descodificación fluida de palabras o la fluidez en la lectura de textos en los niños con un nivel lector bajo. Cuando los niños cuentan con estos prerrequisitos, el entrenamiento es eficaz en la mejora de la expresividad.

Asimismo, logra un incremento en la velocidad de acceso a los códigos fonológicos. Queda así explícita la importancia de los aspectos prosódicos en la mejora de la comprensión lectora en español. Queremos enfatizar la posible potencialidad en el entrenamiento de algunos de los materiales elaborados, en concreto los cuentos en soporte informático. Parece que la adición de una señal visual para marcar el ritmo de lectura, además de un modelado en la expresividad, han tenido un efecto en la mejora de los componentes de fluidez y expresividad lectora.

Asensi, M. (2014); en su tesis doctoral: “Comprensión Lectora de Personas Sordas Adultas: Construcción y Validación de un Programa de Instrucción”; para optar el grado académico de doctor; desarrollada en la Universidad de Valencia. (España). La tesis tiene como objetivo estudiar las consecuencias de la aplicación de tecnologías de la información en el proceso de instrucción de la comprensión lectora sobre adultos con sorderas profundas prelocutivas, con diversidad en sus modalidades lingüísticas (algunas de ellas dominan con mayor o menor destreza la lengua oral, otras se comunican preferentemente con lengua de signos).

En la primera parte se analizan los procesos implicados en la lectura para, a continuación, concretar qué ocurre con tales procesos en población con sordera. Posteriormente se revisan los métodos y sistemas de uso más común en nuestro entorno para la instrucción de la comprensión lectora. En la segunda parte se presenta un modelo de instrucción aplicable al uso de tecnología de la información y su concreción para el caso de la comprensión en personas con sordera, en un desarrollo informático propio denominado SIMICOLE (Sistema Multimedia de Instrucción de la Comprensión Lectora).

Bañuelos D. (2013); desarrollo un tema de investigación al cual denominó: “Velocidad y Comprensión Lectora”; en la Universidad de Valparaíso; (Zacatecas – México); para optar el grado académico de Maestra en Pedagogía con mención en Metodología de la Enseñanza. La investigadora nos dice que: siendo la lectura la base para la enseñanza general, debe tenerse la preocupación por formar buenos lectores. Conociendo la gran importancia y la trascendencia que tiene la lectura en el desarrollo de todas las demás habilidades del educando, el presente estudio es un trabajo de investigación, en el que se intenta dar solución a un grave problema que ha existido en la población escolar de nivel secundaria: la deficiencia lectora, que comprende una lectura lenta y un nivel bajo de comprensión.

La investigación se llevó a cabo con una población de 93 alumnos de tercero de secundaria, en la escuela secundaria “20 de Noviembre” en Valparaíso, Zacatecas, durante el ciclo escolar 1999 – 2000. El objetivo general que se plantea en la investigación es determinar el método que mejore la comprensión lectora desarrollando al mismo tiempo la velocidad para leer. Por ello la interrogante a investigar es: ¿contribuirá el método de lectura veloz a mejorar la comprensión lectora y aumentará al mismo tiempo la velocidad para leer?

Calderón G.; (2013); en su trabajo de investigación denominado: “Relación entre la experiencia subjetiva del estado de fluidez y la comprensión lectora”, en la Universidad de las Américas Puebla Escuela de Ciencias Sociales; Departamento de Psicología; con la finalidad de optar el título en Licenciatura en Psicología. El estado de fluidez es operacionalmente definido como un estado subjetivo de conciencia en donde existe un equilibrio entre la percepción

que tiene una persona de sus habilidades y el reto que representa la actividad que realiza, donde el reto es percibido como alto.

Este estado se presenta en actividades intrínsecamente motivantes, en donde las metas son claras y se recibe un feedback inmediato; las personas se sienten en control de la situación, la preocupación por el sí mismo desaparece, la concentración es elevada, no hay una conciencia del sí mismo como separado de la acción realizada y la percepción de la velocidad a la que transcurre el tiempo se altera. Por estas características, se pensó que este estado podría tener una influencia positiva en los procesos cognitivos llevados a cabo durante la lectura de un texto. Para comprobar lo anterior, se aplicó la Escala del Estado de Fluidez (EEF) y el Test de Comprensión Lectora del Proyecto Pisa (TCLP) a estudiantes de secundaria de 14 y 15 años. Se encontró una correlación positiva significativa entre estas variables para los hombres a los que se les presentó un texto científico ($r=.37$, $p<.05$), y para las mujeres a las que se les presentó un cuento popular ($r=.37$, $p<.05$).

Pérez J. (1998) en su tesis doctoral denominada: "Evaluación de la Comprensión Lectora en alumnos de doce años" desarrollada en la Universidad Complutense de Madrid; en la Facultad de Pedagogía; Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE); concluye que: La evaluación general del sistema educativo tiene un carácter global y su objetivo es obtener información válida y relevante sobre el funcionamiento del sistema educativo en su conjunto. Su propósito fundamental es el de proporcionar información relevante a las administraciones educativas y a los ciudadanos sobre el grado en que dicho sistema alcanza, en un momento determinado de su desarrollo, las metas establecidas.

Tiene una finalidad eminentemente diagnóstica, a partir de la cual se puede fundamentar y orientar la toma de decisiones encaminadas a la mejora de la calidad de la enseñanza. Este tipo de evaluación ha tenido un desarrollo tardío en España: Tal y como se entiende actualmente la evaluación de sistemas, puede afirmarse que nació con el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989) y, posteriormente, con la Ley Orgánica 1/1 990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Lo que en

ambos se recoge queda plasmado en el Real Decreto 928/1993, de 18 de junio, por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), organismo que tiene por objeto poner la evaluación al servicio de la calidad educativa. De acuerdo a lo que hemos podido analizar esta investigación aporta un estilo fundamental para desarrollar la capacidad de la comprensión lectora y el procesamiento de la información; aspectos que en Europa y en especial en España se encuentran más desarrollados que en nuestro país tal como lo demuestran las evaluaciones internacionales que se han llevado a cabo al inicio del presente milenio.

A nivel nacional tenemos las siguientes investigaciones:

Chambergó, M. y Rodríguez, G. (2016), desarrollaron un estudio de investigación titulado: "Análisis Comparativo de la Comprensión Lectora entre los alumnos de docentes capacitados y no capacitados del cuarto grado de educación primaria de la institución educativa del distrito de Ferreñafe", siendo las conclusiones: Que los alumnos de docentes capacitados obtuvieron en comprensión lectora una media aritmética de 15,6 es decir que obtuvieron el nivel de logro esperado a comparación de los alumnos de docentes no capacitados cuya media aritmética es de 12,2, lo que nos indica que los alumnos están en proceso lo que determina que sí existe diferencias significativas entre los alumnos del cuarto grado de educación primaria. Así mismo el nivel de comprensión lectora de los alumnos del cuarto grado de educación primaria de docentes capacitados fueron destacados, pues un 34.59% obtuvo un calificativo de AD (logro destacado) y el 56,49% obtuvo un calificativo de A (logro esperado), lo que nos indica que en su mayoría obtuvieron un buen nivel en comprensión lectora. Por último el nivel de comprensión lectora de los alumnos del cuarto grado de educación primaria de docentes no capacitados fueron muy bajos pues sólo un 5.30% obtuvo el calificativo de AD (logro destacado) y el 30% obtuvo el calificativo de A (logro esperado), el 35,29% obtuvieron el calificativo B (proceso) el 29.41% se encuentran en inicio (C) lo que nos indica que una gran mayoría se encuentran en proceso y en inicio.

Dávila G. y Pecho D.; (2014), realizaron una investigación titulada. “Programa de estrategias de enseñanza para facilitar el aprendizaje significativo de textos académicos en el área de comunicación, en los alumnos del centro pre universitario de la Universidad César Vallejo de Trujillo”, siendo las conclusiones: a) Que en la aplicación del pre test los resultados obtenidos tanto en el grupo control como en el grupo experimental no difieren significativamente, esto implica que al empezar el experimento los grupos de investigación son homogéneos; b) Las medias del pre test y pos test del grupo experimental son significativamente diferentes, lo que nos permite afirmar que el programa de estrategias de enseñanzas facilita positivamente el aprendizaje significativo de textos académicos del área de comunicación, en los alumnos del centro pre universitario de la Universidad “César Vallejo”; c) Del análisis realizado, en el grupo experimental, muestra que las actividades del programa que se han desarrollado han cumplido con el propósito de facilitar positivamente el aprendizaje significativo de textos académicos del área de comunicación, en los alumnos del centro pre universitario de la Universidad “César Vallejo” de Trujillo.

Quispe C.; Ynafuku J. y Nole, B; (2014), en su trabajo de investigación denominado: “Influencia de la asistencia a la biblioteca en la comprensión lectora de niños de 7 a 8 años de edad”; desarrollado en la Escuela Académico Profesional de Bibliotecología y Ciencias de la Información, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; concluyen que: No se encontró una relación significativa entre las variables asistencia a la biblioteca y comprensión lectora, como lo demuestra la ausencia de significancia estadística ($p=.735$). La prueba Chi-cuadrado no identificó diferencias significativas al analizar los datos según el sexo del niño, lo cual impidió constatar la brecha histórica de capacidad lectora entre niños y niñas. Esto puede sugerir que dicha brecha se ha ido acortando con el pasar del tiempo, lo cual se puede dar por varias razones: los niños pueden estar leyendo mejor o las niñas han bajado su nivel de comprensión lectora.

A pesar que los resultados obtenidos no permitieron determinar si la asistencia de las niñas a la biblioteca mejora su comprensión lectora, debido a que ellas pueden leer libros en la biblioteca que mejoran su capacidad lectora, tal vez

logren el desarrollo de la lectura en sus hogares, a través de otro tipo de material bibliográfico como revistas, historietas entre otros. Los niños entre los 7 y 8 años de edad todavía no tienen muy desarrollada la capacidad de abstracción e inferencia, tal como lo revela el puntaje obtenido en esas pruebas, en comparación con las otras, ya que muestran un número reducido de respuestas correctas, como las que sí se pueden observar en las pruebas de relaciones o las de determinar cuál es la causa y cuál el efecto.

Cabanillas G.; (2014); en su investigación denominada: “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 para optar el Grado de: Doctor en Educación; en la que concluye: que los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del 1er ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación fueron muy bajos al iniciar el semestre académico, es decir antes de aplicar la estrategia enseñanza directa, pues la mayoría absoluta de ellos (83.34%) tuvieron puntuaciones entre 2 a 7 puntos.

Los bajos niveles que se expresaban y explicaban por las diversas dificultades que adolecían en su proceso lector: lento ritmo de lectura, memorización de lo leído y, sobre todo, dificultad en la comprensión del vocabulario de los textos. Los bajos niveles de comprensión lectora de dichos estudiantes se explica también por factores de carácter pedagógico –didáctico, como son: Existencia de docentes en la Educación Secundaria que no les enseñaron la comprensión lectora en forma sistemática o metódica; carencia en la Facultad de Ciencias de la Educación de docentes que proporcionen una enseñanza planificada y metódica de comprensión lectora, pues éstos no han recibido capacitación en enseñanza de la comprensión lectora a estudiantes universitarios.

A nivel local, tenemos las siguientes investigaciones:

Rojas A. y Vera S. (2016), en el trabajo de investigación denominado: “Influencia del Método PASI en el nivel de comprensión lectora de los alumnos del sexto grado “A” de educación primaria de la Institución Educativa N° 11517 del distrito de Tumán – Chiclayo”, concluye que: a) El nivel de comprensión

lectora de los alumnos del sexto grado de primaria, sección “A”, de la institución educativa N° 11517 del distrito Tumán, año 2016, es bajo, pues alcanzaron como nota promedio desaprobatoria de 07 puntos en la escala vigesimal, como lo prueba los resultados de Pre – test; b) El grupo de estudio de sexto grado sección “A” después de la aplicación del estímulo – adecuado – consistente en un programa de lectura con la aplicación del método de comprensión lectora denominado PASI; logró un puntaje promedio de 13 puntos en la escala vigesimal, es decir 06 puntos más en relación al Pre – test, logrando un nivel de comprensión lectora bueno y regular en la escala cualitativa; y c) Comparando los resultados del pre – test y pos – test; podemos comprobar que es factible elevar significativamente el nivel de Comprensión Lectora en los alumnos, a través de la aplicación de métodos y técnicas adecuadas como lo es el método PASI, que presentamos como propuesta pedagógica en el presente estudio e investigación.

Chavarry, P. y Tepe, A. (2016) en el trabajo de investigación “Relación entre el Clima Social Familiar y el Rendimiento Académico de las alumnas del cuarto año de educación secundaria de la Institución Educativa “Nuestra Señora de Fátima” Pueblo Joven Buenos Aires- Chiclayo”, concluye que: a) Existe un alto grado de relación entre el clima social familiar y el rendimiento académico en alumnas del cuarto año de educación secundaria. El promedio general de las alumnas es 13 estableciendo un nivel de logro de rendimiento académico entre medio, siendo las asignaturas que corresponden a un nivel de rendimiento bajo: Ciencia Tecnología y Ambiente, Ciencias Sociales y Educación por el Trabajo; y b) Las asignaturas que corresponden a un nivel de rendimiento medio son Matemática, Comunicación, Persona Familia y Relaciones Humanas, Idioma Extranjero, Educación Física, Educación Religiosa y Educación por el Arte.

Canales, G.; (2015) llega a la siguiente conclusión en su trabajo de investigación para optar el grado de doctor en Psicología: “Proceso Cognitivos y Estrategias Psicolingüísticas que Intervienen en la Lectura Comprensiva”, después de ejecutar un programa experimental de intervención para la mejora de la comprensión lectora en niños y adolescente con problemas de aprendizaje; con 23 sujetos de la muestra experimental , comparados con 23

alumnos del grupo control, encontramos que en función de nuestro objetivo general e hipótesis principal se halló diferencia significativa entre los niveles de comprensión lectora alcanzado en el pretest. Y el pos-test., por los alumnos con problemas de aprendizaje del agrupamiento de secundaria expuestos al programa experimental así como incremento importante en los alumnos del agrupamiento de primaria. En términos generales la investigación de Canales Gabriel los alumnos sometidos al programa de tratamiento, mostraron incremento en su rendimiento a nivel de comprensión lectora y en particular los alumnos de tercero de primaria y los de segundo de secundaria, se aproximaron a la media T (50 puntos). Sin embargo los niveles de logro, no fueron plenamente satisfactorios entre otras razones debido a que se trataba de alumnos con problemas serios de aprendizaje en la lectura.

2.2. Teorías que sustentan la investigación. El modelo Bottom up o ascendente.

Este modelo señala que en la lectura hay un procesamiento en sentido ascendente desde las unidades más pequeñas y conjuntos de letras hasta las más amplias y globales como son las palabras y texto. Así la lectura estaría guiada por los datos, se considera entonces que “el texto es el elemento fundamental en el acto de leer”. El papel del lector se reduce casi al de simple decodificador de un significado ya dado y al cual tiene muy poco que aportar. Este modelo es más aplicable al lector principiante (Rodríguez, L. 2015).

La cadena sería la siguiente:

Letras → Palabras → Oraciones → Ideas

El modelo top – down o descendente. Con este modelo, por el contrario, el punto de atención se encuentra en el proceso realizado por el lector desde las unidades más globales hasta las más simples, en un proceso guiado por los conceptos (Norman y Boblow 1979, citados por Bofarull). Las ideas acerca de lo que el autor quiere decir son verificadas a través de una mínima cantidad de pistas textuales, el lector se convierte en un participante activo que intenta adivinar lo que el autor trata de comunicar. Es así como la lectura es vista como una negociación de significado entre el autor y el lector (Walker ,1988). Otorga

poca importancia a la decodificación de letras y palabras, visto de esta manera es más aplicable al lector experto.

Clemente y Domínguez (1999) agregan además que en este modelo se enfatiza la importancia de los conocimientos previos del lector, y sus hipótesis iniciales a la hora de interpretar un texto.

El modelo interactivo. Integra los dos modelos desarrollados anteriormente, pero con aproximación teórica al modelo top-down o descendente. En la actualidad el proceso lector se describe desde un modelo interactivo de procesamiento de la información (Cabrera y otros 2014) .Su foco se encuentra en la naturaleza constructiva y activa de la lectura por parte del lector, se reconoce entonces al lector como un sujeto activo que reconstruye el significado del texto para interpretarlo de acuerdo con sus propios esquemas conceptuales.

En este modelo se considera a la comprensión como el componente principal de la lectura. La comprensión es posible porque el lector procesa de forma simultánea los datos procedentes del texto y los que provienen de sus propios conocimientos. Si bien es cierto que el lector y texto son importantes es el primero quien guía la lectura a partir de lo que el texto dice y de lo que él ya conoce, “conocimientos previos”, de los objetivos que tiene y de las informaciones que el texto le ofrece (semánticas, sintácticas, grafofónicas, etc.).

Todos estos elementos se integran para construir un significado a partir de la lectura del texto. Se cuenta, como lo enfatiza Solé (2015) con un lector que procesa en varios sentidos la información presente en el texto aportando su experiencia, hipótesis, y capacidad de inferencia. En suma, en este modelo el lector se mueve estratégicamente entre el texto y los conocimientos en la construcción de un significado global. De tal forma la lectura se concibe como una actividad cognitiva compleja que implica realizar actividades de análisis, síntesis y creación o reconstrucción. Un proceso que podemos caracterizar como lo que Ausubel llamó “aprendizaje significativo”, es decir, comprendemos porque podemos establecer relaciones significativas.

En las dos últimas décadas las investigaciones en comprensión lectora se han realizado bajo el modelo interactivo poniendo énfasis en ciertos aspectos. Algunos trabajos han dirigido sus esfuerzos en el análisis que determinados textos imponen. De esta forma, los estudios efectuados por Meyer en 1975, Bionckart en 1979, Van Dijk en 1978, Adam en 1985; y Cooper en 1990, (Bofarull, 2011) indican que diferentes tipos de texto: narrativo, descriptivo, expositivo, predictivo, instructivo – inductivo, causal, aclaratorio, etc. poseen una estructura y unos elementos característicos que condicionan la interpretación del lector.

En resumen, podemos comprender ya que no sólo se llevan a cabo ciertos procesos mentales sino porque “el texto se deja comprender, tiene cierta lógica”, es coherente y legible. Por ello, de acuerdo a las diversas estructuras textuales o llamadas superestructuras por Van Dijk, se impone ciertas limitaciones al contenido de un texto despertando en el lector diferentes expectativas.

De otra parte, se ha considerado el papel del lector como procesador de información al leer un texto. En tal sentido, la psicología cognitiva ha participado en la investigación sobre los procesos que están involucrados en la comprensión lectora; en la que se involucra al conocimiento previo y la disposición del lector, tal como se ha venido manifestando.

2.3. Estrategias de aprendizaje.

2.3.1. Aprendizaje.

Prácticamente todo lo que el ser humano ha logrado en el transcurso de su desarrollo ha sido como producto de un proceso de aprendizaje en un medio social. Aprendió a caminar y a sobrevivir inicialmente en un medio hostil para luego dar un gran salto cualitativo a producir y expresar su pensamiento a través del lenguaje.

Con el transcurrir del tiempo, el aprendizaje ingresa en un entorno educativo organizado y se procura la calidad de los aprendizajes de los alumnos. En este contexto, las estrategias sirven para producir mejoras

en el rendimiento de los estudiantes. Por ello, es relevante abordar lo que se entiende por aprendizaje y luego ahondar en la parte central, estrategias de aprendizaje, pues estas se basan en una concepción del aprendizaje.

2.3.2. Enfoques sobre el aprendizaje.

El aprendizaje ha presentado diversas concepciones según las diferentes teorías o interpretaciones psicológicas presentes en distintos periodos. De acuerdo con Mayer (1992, citado por Beltrán, 2014) el aprendizaje puede ser expresado en tres metáforas:

- a. El aprendizaje como adquisición de respuestas.
- b. El aprendizaje como adquisición de conocimiento
- c. El aprendizaje como construcción de significado.

La primera metáfora está relacionada al enfoque conductista y las dos posteriores al enfoque cognitivo. Las metáforas del aprendizaje se encuentran expresadas con más detalle en el cuadro N° 1.

CUADRO N° 01: LAS METÁFORAS DEL APRENDIZAJE

<ol style="list-style-type: none">1. APRENDIZAJE COMO ADQUISICIÓN DE RESPUESTAS.<ul style="list-style-type: none">– Década de los años cincuenta.– Investigación sobre el aprendizaje animal.– Aprender es registrar mecánicamente las respuestas.– La instrucción influye directamente en el aprendizaje.– El control del aprendizaje está en manos del profesor.– El contenido del aprendizaje se reduce a respuestas.– El sujeto del aprendizaje se comporta pasivamente.– La explicación del aprendizaje se centra en el Input-output.– El papel del profesor es crear situaciones adecuadas para que el alumno adquiriera respuestas.– El papel del alumno es adquirir las respuestas programadas.2. APRENDIZAJE COMO ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS.<ul style="list-style-type: none">– Década de los años cincuenta-sesenta– Investigación sobre el aprendizaje humano
--

- Aprender es adquirir conocimientos
- El profesor transmite la información
- El control del aprendizaje sigue en manos del profesor
- Los contenidos están centrados en el currículo
- Se pretende llenar el vacío entre Input-output
- Es un enfoque cognitivo pero cuantitativo
- El papel del profesor es enseñar ,transmitir conocimientos
- El papel del alumno es adquirir los conocimientos transmitidos.

3. APRENDIZAJE COMO CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO

- Década de los años setenta-noventa.
- Investigación sobre aprendizaje escolar.
- El alumno es un ser autónomo y autorregulado. El control del aprendizaje debe pasar pronto a sus manos.
- El aprendizaje se concibe como búsqueda activa y constructiva
- El profesor cumple una función mediadora.
- Importan los contenidos pero también los procesos.
- La evaluación no se detiene en el producto sino que hace referencia, sobre todo, a su modo de obtención.
- Las actividades del alumno ocupan un lugar privilegiado.
- El papel del profesor es mediar el aprendizaje.
- El papel del alumno es aprender a aprender.

FUENTE: Tomado de Beltrán (2015).

2.3.3. El aprendizaje como adquisición de respuestas.

La orientación conductista, aparecida en la década del cincuenta, recibe sus principales distintivos de la línea teórica asociacionista, según la cual aprender consiste en registrar mecánicamente los mensajes informativos dentro del almacén sensorial (Beltrán, 1998). El tema central lo constituye el aprendizaje que implica refuerzos o motivación, especialmente externa (Hernández, 1999). Se orientó la enseñanza hacia la memorización y comprensión dejando de lado la elaboración de información reduciendo el papel del aprendiz al de receptor de conocimientos previamente planificados, privándole de intencionalidad y autoevaluación.

El rol más destacado lo desempeñaban los procedimientos instruccionales bajo las direcciones del docente. Lo relevante es entonces presentar a todos los alumnos el mismo material en determinadas situaciones adecuadas de recepción controladas por el profesor, con un estímulo o input informativo que provocaba directamente la respuesta; sin embargo, no explicaba, ni daba cuenta de lo que sucedía en la cabeza de los estudiantes mientras aprendían.

2.3.4. El Aprendizaje como adquisición de conocimiento.

Conforme iban avanzando los estudios, esta interpretación tomo más fuerza, dominando desde la década del cincuenta hasta los años sesenta. En ella, el estudiante es más cognitivo, adquiere conocimientos, información. Esta posición centra su atención en el currículo, el contenido se divide en temas, estos en lecciones y cada lección en hechos, principios y formulas específicas que el alumno debe aprender paso a paso hasta dominar cada parte por separado.

Es un enfoque cognitivo pero aun cuantitativo en relación a cuánto ha aprendido el alumno. Este se compromete en los procesos cognitivos; sin embargo no toma control consciente de esos procesos. El estudiante se vuelve más activo en su proceso de aprendizaje. Se enfatiza por añadidura, el medio cultural en el cual se lleva a cabo el aprendizaje pues éste se realiza dentro de un sistema social en el que hay múltiples interrelaciones y siguiendo a Vigotsky se señala que los procesos mentales se dan tanto a nivel interpersonal como intrapersonal.

En resumen en el enfoque cognoscitivo, de gran impacto en la psicología, se giró la visión hacia el papel que desempeña el aprendiz como participante activo en el proceso de enseñanza aprendizaje (Poggioli 1995). El término aprender a aprender cobra relevancia a tal nivel que ha sido temática en la psicología cognitiva, en los procesos implicados en la comprensión lectora y en el desarrollo de programas de entrenamiento en estrategias de aprendizaje.

2.3.5. Los procesos psicológicos superiores.

Siguiendo la línea teórica planteada por Vigotsky, los procesos psíquicos superiores, llamados también procesos psicológicos superiores se construyen e interiorizan a partir de instrumentos y agentes sociales y culturales (herramientas, signos y profesor). Es así como la interacción social entre los individuos se convierte en fundamento para la progresión cualitativa de los procesos psíquicos.

A través de sus múltiples trabajos, Vigotsky concluye que la complejidad de todos los procesos mentales son el resultado de la evolución de la especie humana, la cual se estudia; por un lado mediante la Filogénesis; y por otro a través de la Ontogénesis, que analiza las transformaciones fisiológicas, biológicas y psicológicas del individuo en sus diversas etapas del desarrollo social.

Los procesos psicológicos se manifiestan de acuerdo a Vigotsky (citado por Orellana, 2014) en forma primaria y en forma superior. Los procesos psicológicos de forma primaria son expresión de la acción del desarrollo natural; son procesos mentales “rudimentarios o elementales”, denominados así porque el hombre los trae consigo desde el nacimiento y son una manifestación del resultado de la evolución de la especie humana (origen filogenético). Entre los procesos psicológicos elementales se pueden identificar a la percepción simple, la atención involuntaria, la memoria elemental, los mismos que a través de la interacción sociocultural permanente con los adultos, mediados por el uso de herramientas y signos, paulatinamente van evolucionando hacia formas cada vez más complejas y perfectas mediante un proceso psíquico de reestructuración y reorganización cualitativa.

Los procesos psicológicos superiores aluden a la percepción, la atención, la memoria, el pensamiento, la inteligencia, los procesos de análisis-síntesis, la reflexión, entre otros. La evolución de estos procesos psicológicos superiores, se concibe como un factor del desarrollo psicológico del individuo, que parte de una base de origen biológico

(procesos psicológicos elementales) y evoluciona a través de las interrelaciones sociales, mediadas por elementos culturales, resultantes de la evolución de la sociedad.

Este fenómeno de evolución social de los procesos psicológicos superiores, responde a lo que Vigotsky (citado por Fernández 2000, Pozo 1999) denominó “Ley del desarrollo”, o “Ley genética general del desarrollo cultural” formulado en los siguientes términos: “Todas las funciones psicointelectuales superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: la primera vez en las actividades colectivas, en las actividades sociales, como funciones intersíquicas; la segunda, en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, como funciones intrapsíquicas. Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos”.

Se asigna las siguientes atribuciones a los procesos psíquicos en el contexto del origen de los procesos psicológicos superiores y su relación con el desarrollo psicológico del ser humano:

- a. Están constituidos en la vida social y son exclusivos de los seres humanos.
- b. Regulan la acción social del ser humano, a través de un autocontrol voluntario.
- c. En su organización y reestructuración cualitativa, hacen uso de diversos instrumentos de mediación, entre los cuales, el dominio del lenguaje ocupa el de mayor relevancia.
- d. Su desarrollo implica un control consciente de todas las operaciones psicológicas.
- e. Su constitución, requiere del empleo de instrumentos de mediación, en particular de los sistemas semióticos (el lenguaje como proceso de intercomunicación)
- f. Su construcción, requiere de la existencia previa de los procesos psicológicos rudimentarios.

2.3.6. Definiciones de estrategias de aprendizaje.

En el ámbito de la psicología de la educación, el tema de las estrategias de aprendizaje se considera como un centro de interés para la realización de investigaciones puesto que la orientación del aprendizaje de un tiempo a esta parte es cognitiva. Sin embargo, ya muchos investigadores le habían puesto su atención tales fueron los casos como los de Bidet, Baldwin, Piaget, Dewey y otros. Más aún la idea de las estrategias de aprendizaje se remonta a los profesores y retóricos de Grecia y Roma. Así el método de los "loci" como estrategia para almacenar fiablemente la información, era abundantemente conocido y practicado entre ellos (Beltrán y Bueno 2015).

Este consiste en imaginar que los distintos estímulos a memorizar se encuentran ubicados en diversos lugares físicos. El renacer de la idea de las estrategias de aprendizaje se ha visto reforzada muy probablemente de acuerdo a lo que indica Beltrán, al descenso del rendimiento en todos los niveles de enseñanza a nivel mundial y especialmente a nivel universitario, a la flexibilización de los sistemas de acceso a los estudios de nivel superior, así como a la comprobación del uso de diferentes estrategias en los estudiantes con éxito y estudiantes de bajo rendimiento.

De otra parte, además se considera las investigaciones efectuadas en torno a la inteligencia la cual tiene implicancias sobre la temática que se desarrolla. Diversos autores se han manifestado sobre este tema, según Poggioli, la investigación en las estrategias de aprendizaje, denominadas también estrategias cognitivas, es de origen de la década de 1970 e indica una serie de definiciones:

Las estrategias cognoscitivas son un "conjunto de operaciones y procedimientos que el estudiante puede utilizar para adquirir, retener y evocar diferentes tipos de conocimiento y ejecución" (Rigney, 2008).

Las estrategias cognoscitivas son "los procesos de dominio general para el control del funcionamiento de las actividades mentales... críticos en la adquisición y utilización de información específica... y que interactúan estrechamente con el contenido del aprendizaje" (Chadwick, 2008).

Rigney (2012) señala que: "[...] las estrategias, cognoscitivas por sí solas no son efectivas por ello es necesario tomar en cuenta otros elementos como el contenido, las tareas orientadoras y el conocimiento de resultados. Estos elementos deben formar parte del sistema instruccional si se desea lograr que los estudiantes pasen de la etapa de facilitación externa a la de mediación interna. Además agrega que el sistema instruccional crea un ambiente especial para apoyar al estudiante mientras aprende a ser autosuficiente respecto a su ejecución posterior en otros ambientes". (p. 132).

El contenido es considerado como un elemento importante para la aplicación de las estrategias cognoscitivas. El mismo autor distingue dos dominios de contenido: información y ejecución. La información es el conocimiento del mundo almacenado en la memoria y adquirido de la observación directa y de la participación en eventos mediante el lenguaje y otros sistemas de representación externos: material verbal y gráfico. La información es transformada por sistemas de representación internos: perceptual, imaginal y verbal en forma proposicional es almacenada en la memoria a largo plazo.

La ejecución puede clasificarse en términos de los requerimientos para guiarla por la información almacenada en la memoria a largo plazo y en términos de la complejidad, el tiempo y la precisión de las contracciones de los músculos utilizados en esa ejecución. Román (1990) define a las estrategias de aprendizaje como: "[...] un conjunto de procesos cognitivos secuencializados en un plan de acción y empleados por el estudiante para abordar con éxito una tarea de aprendizaje". (p. 76).

Por su parte Gagné (2003) considera que: "[...] las estrategias constituyen un tipo de capacidad aprendida... Se trata de las habilidades

que permiten a los sujetos regular sus propios procesos internos de atención, aprendizaje, recuerdo y pensamiento... En vez de orientarse hacia tipos específicos de contenido externo, como el lenguaje y los números, las estrategias cognitivas son independientes en gran medida del contenido y, en general se aplican a todos los tipos de situaciones". (p. 96).

Las estrategias que poseen algunas personas parecen ser mejores que las de otras porque la calidad de su aprendizaje y pensamiento son mejores, más rápidos o más profundos. Manifiesta el autor que las estrategias pueden ser desarrolladas y mejoradas de forma paulatina. Beltrán y Bueno (1997) consideran que las estrategias son: "[...] las actividades u operaciones mentales que el estudiante puede llevar a cabo para facilitar y mejorar su tarea, cualquiera que sea el ámbito o contenido del aprendizaje". Si el estudiante selecciona, organiza y elabora los conocimientos el aprendizaje se vuelve significativo.

En concordancia con lo que se ha expresado se dice que "la estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir" (Nisbet y Shucksmith 1986; Schmeck 1988; Nisbet 1991; citados por Monereo 2000), "se utilizan de forma consciente e implican una toma de decisiones lo cual facilita el aprendizaje significativo" de acuerdo a lo que plantea Ausubel, promoviendo que los alumnos establezcan relaciones significativas entre sus conocimientos previos y la nueva información.

Monereo (2000) indica que: "[...] emplear las estrategias requiere de un sistema de regulación que se caracteriza por basarse en una reflexión consciente que efectúa el alumno siendo capaz de reorientar o regular su acción, implica por un lado un chequeo permanente del proceso de aprendizaje comenzando por una fase de planificación de lo que se va a hacer para posteriormente pasar a la realización de la tarea controlando el curso de la acción y realizando cambios".

De otra parte, considera aplicar de forma consciente y eficaz lo que se llama conocimiento condicional (resultante del análisis sobre cómo,

cuándo y por qué es adecuada una estrategia determinada y que permite relacionar situaciones de aprendizaje con determinadas formas de actuación mental). De estas consideraciones Monereo y otros (2000) definen las estrategias de aprendizaje como “procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción”.

De esta forma, un estudiante hará uso de una estrategia de aprendizaje cuando puede ajustar lo que piensa y hace, de acuerdo a lo que le demanda una actividad en función de los objetivos educativos que plantea el docente. Díaz Barriga y Hernández (2002) definen a las estrategias de aprendizaje como: “[...] procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas”. (p. 147).

2.3.7. Características.

Pozo y Postigo (1993 citados por Díaz y Hernández, 2002) caracterizan a las estrategias de aprendizaje de la siguiente forma:

- a. La aplicación de las estrategias es controlada y no automática, implica tomar decisiones y requieren de la aplicación del conocimiento metacognitivo y autorregulador.
- b. Se requiere de una reflexión profunda para emplearlas de manera experta.
- c. La selección inteligente de recursos y capacidades por parte del alumno es enfatizada para la aplicación de estrategias de aprendizaje.

2.3.8. Funciones.

Las estrategias de aprendizaje cumplen las siguientes funciones según Beltrán y Bueno (2017):

- a. Favorecen y condicionan el aprendizaje significativo. Al respecto se alude que si un alumno selecciona, organiza y relaciona el material a aprender con sus conocimientos previos entonces el aprendizaje que se produce es significativo y se produce buena retención.
- b. La identificación de las estrategias permite diagnosticar las causas del bajo o alto rendimiento del alumnado y por ende mejorar la calidad de los aprendizajes.
- c. Promueven un aprendizaje autónomo e independiente puesto que el alumno va controlando su propio aprendizaje a su propio ritmo.

2.4. Estrategias metacognitivas de aprendizaje y de pensamiento.

2.4.1. Definición del término metacognición.

El término de metacognición lo introduce en el campo de la psicología John H. Flavell en la década de los 70 partiendo de sus estudios referidos a la memoria. Pese a lo apuntado en otras disciplinas como la lingüística se habla ya de por estas fechas de "metalenguaje" aludiendo a un lenguaje natural o formal que tiene por cometido describir el lenguaje (Benveniste, 2014; Jakobson, 2013).

La metacognición de acuerdo con la definición clásica se refiere a dos dominios: conocimiento de los procesos cognitivos y regulación de los mismos. Veamos esta idea partiendo de la definición que realiza Flavell (2006) sobre la metacognición, el investigador aludido afirma que ésta se: "[...] refiere al conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos, o cualquier otro asunto relacionado con ellos... La metacognición se refiere, entre otras cosas a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetivos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de una meta u objetivo concreto".

A finales de esta década y comienzos de la siguiente este autor plantea una nueva distinción entre conocimientos y experiencias metacognitivas (Flavell, 2006). Ann Brown (2005) define a la metacognición como el control efectuado de una forma deliberada y consciente de la propia actividad cognitiva. Partiendo de esta propuesta podemos afirmar que las actividades

metacognitivas suponen mecanismos de autorregulación y de control que le sirven al sujeto cuando se muestra activo en la resolución de problemas.

Según Brown (2007) la eficacia demostrada en la resolución de problemas presupone el conocimiento de una forma explícita del funcionamiento cognitivo. A similares conclusiones llegan Brown, Campione y Day (1981) cuando apuntan que el autoconocimiento es un prerrequisito para que tenga lugar la autorregulación. Destacar, por último, en este estado de cosas que para Brown el papel más importante en la metacognición lo desempeñan la planificación y regulación de los procesos y resultados del aprendizaje. En este apartado se va a incluir la planificación, esto es, el establecer toda una serie de metas u objetivos, el predecir de alguna forma los resultados del proceso, al tiempo que el asignar toda una serie de recursos y tiempos para cada una de las partes del proceso; el control que supone la evaluación del proceso, implicando, incluso, los oportunos cambios en la planificación; y finalmente la evaluación fruto del comparar el resultado con el proceso y los objetivos marcados.

Muchos sentimientos y pensamientos experimentados por un estudiante mientras intenta hacerse cargo de su aprendizaje pueden ser descritos como metacognitivos, darse cuenta de que no comprende, aumentar deliberadamente su concentración para bloquear las distracciones ambientales, o usar conscientemente sus recuerdos para progresar en su aprendizaje. Lo que convierte estos pensamientos y sentimientos en metacognitivos en lugar de simplemente en cognitivos no es fácil de describir (Nelson, Narens, 1990).

Las descripciones son difíciles porque la metacognición es, por su propia naturaleza, un “concepto borroso” (Flavell, 2006), que se hace incluso más borroso por un corpus global de investigación proveniente de investigadores de muy variopintas disciplinas, y para muy variopintos propósitos. Nuestro propósito en esta breve exposición es clarificar la ambigüedad que rodea el concepto describiendo las características de la metacognición que han permanecido relativamente constantes a través de diferentes disciplinas y propósitos desde que el trabajo pionero de John Flavell dio forma al concepto, y cuyo llamamiento a la investigación ha servido de inspiración para su estudio a no pocos autores.

Detengámonos por un momento para incidir en mayor medida en la contribución del autor aludido, Flavell. El desarrollo de la memoria parece ser para este autor, en gran parte, el desarrollo de una estructuración y almacenamiento de datos inteligente, de inteligentes operaciones de búsqueda y recuperación, y de una monitorización y conocimiento inteligentes de esas operaciones de búsqueda y recuperación – una especie de “metamemoria”, quizás. Tal es la naturaleza del desarrollo de la memoria. Vamos a estudiarlo con más detenimiento (Flavell, 2001).

Tradicionalmente se hace una distinción entre metamemoria y metacognición. A menudo la metamemoria es definida como el conocimiento de la memoria y del proceso de la memoria, y la metacognición es entendida como el conocimiento de la cognición, la monitorización, y control de actividades cognitivas. Si no se analiza atentamente la definición de metamemoria, esta distinción puede mantenerse. Sin embargo, si uno acepta la definición de memoria como “cognición aplicada” (Flavell, 2001), la distinción se ve oscurecida de forma considerable. En cuyo caso, la definición de metamemoria se convierte en conocimiento sobre cognición aplicada, lo cual aparentemente es simple metacognición.

Para dificultar más aún la distinción entre ambos términos, Flavell (2001) describió como parte de la metamemoria el conocimiento de las variables que interactúan y afectan a la función de la memoria. Estas variables son: persona, tarea y estrategia. La variable de la persona incluye el conocimiento propio y de otros como almacenadores y recuperadores de información, y la habilidad de “monitorizar e interpretar” la memoria propia en situaciones de memoria específicas. Una vez más, lo que es definido como metamemoria se presenta de forma confusa con lo que se define como metacognición. Por lo tanto, la convención adoptada por nuestra parte en esta Tesis es que la metamemoria no es distinta de la metacognición, más bien, es un caso de metacognición donde el objeto del pensamiento es la memoria.

Pasamos a exponer las bases y definiciones empíricas sobre el particular. Un rasgo sustancial en el concepto de metacognición es la noción de pensar los propios pensamientos de uno mismo. Se puede pensar sobre lo que uno

conoce (conocimiento metacognitivo), lo que uno hace conscientemente (habilidad metacognitiva), o sobre cuál es el estado cognitivo o afectivo de uno (experiencia metacognitiva). Para diferenciar el pensamiento metacognitivo de otro tipo de pensamientos, es necesario considerar la fuente de estos pensamientos metacognitivos. Los pensamientos metacognitivos no surgen de la inmediata realidad externa de una persona, más bien su origen está ligado a la representación personal de esa realidad, lo cual puede incluir lo que uno conoce sobre la representación interna, cómo funciona, y cómo uno siente sobre ello. Por lo tanto, la metacognición ha sido a veces definida como pensar sobre el pensar, cognición sobre la cognición, o usando las palabras de Flavell (2001) “conocimiento y cognición sobre el fenómeno cognitivo”.

En la descripción de Flavell a la que aludimos, la idea de la metamemoria envuelve la estructuración y almacenaje inteligentes, y la monitorización inteligente sugiere que los pensamientos metacognitivos son comportamientos mentales deliberados y planeados, intencionados, dirigidos a una meta, y orientados hacia el futuro, que puede ser usado en el logro de una tarea cognitiva (Flavell 2001).

La idea de un pensamiento planificado y dirigido a una meta, aplicada a los pensamientos de uno para desarrollar una labor cognitiva encaja perfectamente con la concepción de Piaget de operaciones formales. Durante esta etapa del desarrollo cognitivo, las habilidades del adolescente comienzan a variar de las de los niños.

La metacognición comprende “monitorización activa y regulación y orquestación consecuentes” del proceso cognitivo para alcanzar metas cognitivas. Monitorización, regulación, y orquestación pueden tomar la forma de comprobar, seleccionar e inferir, autocuestionamiento e introspección, interpretación de experiencias que continúan, o simplemente haciendo juicios sobre lo que uno conoce o no para la consecución de una tarea. Junto a las ideas de monitorización “consciente” y “activa”, regulación y orquestación de procesos de pensamiento, está la posibilidad de que pensar sobre el pensamiento de uno, a través del uso repetido, puede volverse automático, y por lo tanto no-consciente.

2.4.2. Componentes y tendencias: taxonomía de Flavell.

Volviendo a continuación al precursor de la metacognición, nos estamos refiriendo a John H. Flavell, trataremos de desarrollar las implicaciones en cuanto a los componentes de la metacognición se refiere y que con anterioridad tan sólo esbozamos.

La metacognición se define normalmente, según este autor, como el conocimiento y cognición sobre objetos cognoscitivos, o sea, sobre cualquier cosa cognoscitiva. Sin embargo, el concepto podría ampliarse razonablemente para incluir cualquier cosa psicológica, en vez de sólo cualquier cosa cognoscitiva. Por ejemplo, si uno tiene conocimiento o cognición sobre las emociones o motivos de uno mismo u otra persona, se podría considerar metacognoscitivo.

Cualquier tipo de control puede también ser considerado una forma de metacognición; por ejemplo, los intentos de controlar la actividad motora de uno mismo en una situación de habilidad motora. Es muy difícil descartar el control consciente de actos motores como si fuera algo completamente diferente de lo que se entiende normalmente como metacognición. Debido a ciertos conocimientos metacognoscitivos y a que las actividades cognoscitivas autorreguladoras no son muy accesibles a la consciencia, los investigadores se pueden sentir eventualmente tentados a incluir procesos que no son conscientes y quizás ni siquiera accesibles a la consciencia como formas de metacognición o fenómenos parecidos a la metacognición.

Este investigador (Flavell, 2001) intentó clasificar parte del dominio de la metacognición. La taxonomía creada no es muy satisfactoria, pero, al menos, ayuda a pensar sobre este particular. Los conceptos clave en la taxonomía son: a) el conocimiento metacognoscitivo y b) la experiencia metacognoscitiva. El conocimiento metacognoscitivo se refiere a la parte de conocimiento global adquirido por uno mismo que tiene que ver con temas cognoscitivos (o, mejor aún, psicológicos). Según crece la gente, una parte importante de lo que aprenden o llegan a creer afecta a la mente y otras cuestiones psicológicas.

A. Conocimiento metacognoscitivo.

El conocimiento metacognoscitivo está concebido simplemente como esa parte del conocimiento global base que está relacionado con el contenido de esta área. El conocimiento metacognoscitivo puede subdividirse en tres categorías: El conocimiento de las variables de la persona; de las variables de tarea; y de las variables de la estrategia.

a) Variables de la persona.

El conocimiento de las variables de la persona se refiere a aquellas sobre el conocimiento adquirido y creencias que conciernen a lo que las personas humanas son como organismos cognoscitivos (implicando aspectos afectivos, motivaciones, perceptivos, etc.) Hay tres sub-categorías de variables de la persona: intra-individual; interindividual; y universal. Un ejemplo de una variable intra-individual es la creencia de una persona de que es relativamente buena desenvolviéndose en temas de tipo verbal, pero mala en temas espaciales.

Por lo tanto, es el conocimiento o creencias sobre variaciones intra-individuales en los intereses, propensiones, aptitudes, y similares de cada uno. En el caso de variables interindividuales, la comparación es entre, en vez de dentro de las personas. Ejemplos pueden ser las opiniones de que uno es más listo que sus padres, pero que sus padres son más reflexivos y atentos que algunos de los de sus amigos.

Las variables más importantes son las ideas adquiridas sobre aspectos universales de la cognición y psicología humanas. Es difícil imaginar una cultura en la que la gente crece sin adquirir ninguna psicología ingenua; en particular, sin desarrollar ninguna intuición sobre cómo trabaja la mente humana. Por ejemplo, uno no puede imaginar a nadie pasando a la madurez sin tener algún tipo de intuición de que la memoria de corta duración es falible y de capacidad limitada. Eso es algo que saben los adultos sobre sí mismos pero que no siempre han sabido; Se ha debido adquirir en el transcurso del desarrollo de la niñez.

De igual forma, ¿puede uno imaginarse una cultura en la que una persona no ha adquirido el concepto de fallo o error? Algo se ha creído que es verdad y resulta que no era verdad. Piensas que entiendes algo y resulta que lo has entendido mal o que no lo has entendido. Seguramente, todos los adultos del mundo han adquirido el conocimiento de tales fenómenos mentales universales y hacen uso de ese conocimiento para desenvolverse en sus vidas.

b) Variables de tarea.

La segunda sub-categoría es el conocimiento de las variables de tarea. El individuo aprende algo sobre cómo la naturaleza de la información encontrada afecta y condiciona cómo debe uno tratar con ella. Por ejemplo, la experiencia nos ha enseñado que la información muy difícil, muy densamente ofrecida, y muy poco redundante es muy problemática de procesar. Para comprender y tratar de una manera efectiva con dicha información es necesario proceder lentamente y con cuidado, y proceder profundamente y con autocrítica (por ejemplo: con actividades controladas de alta comprensión).

Otras informaciones están ofrecidas dispersamente y contienen en su mayoría información familiar. La gente sabe si puede comprender esta información sin prestar mucha atención, y tienden a procesarla del mismo modo. Así, se aprende mucho sobre los diferentes tipos de información que se encuentran y sobre el tipo de proceso que cada clase de información requiere o no requiere. Además, dada una información, se aprende que diferentes tipos de trabajos condicionan diferentes tipos de procesos de información de los individuos. Un ejemplo sería el conocimiento de que es más fácil aprender la idea o la esencia de algo, como de una historia, que aprendérsela palabra por palabra.

Todos los adultos reconocen que es más fácil recordar los sucesos más importantes de una historia que contar la historia palabra por palabra. Así, uno aprende sobre las implicaciones de las exigencias del trabajo

en el auto-proceso. Uno aprende que en algunos casos las exigencias del trabajo son mucho más rigurosas y difíciles de lo que pueden ser en otros casos, y que uno tiene que tener estas exigencias en cuenta y actuar de acuerdo si se quiere alcanzar el objetivo.

c) Variables de la estrategia.

También se aprende mucho sobre estrategias o procedimientos cognoscitivos de ir de aquí hasta allí a la hora de alcanzar varios objetivos (variables de la estrategia). Se ha sugerido (Flavell, 2001) que uno puede distinguir estrategias cognoscitivas de estrategias metacognoscitivas. Una estrategia cognoscitiva es aquella designada simplemente a llevar al individuo a conseguir algún objetivo o subobjetivo cognoscitivo.

Por ejemplo, una estrategia cognoscitiva para obtener la suma de una lista de números sería obviamente sumarlos todos. El objetivo es encontrar la suma, y a la hora de conseguirlo los números son sumados. En la misma situación, una estrategia metacognoscitiva podría ser sumar los números una segunda vez para comprobar que la respuesta es correcta. Si se trata del Producto Nacional Bruto o algo de igual importancia, uno podría comprobarlo sumándolos una tercera vez. El propósito de la segunda y tercera suma es, de alguna forma, diferente al de la primera.

El propósito ya no es alcanzar el objetivo (estrategia cognoscitiva), sino sentirse completamente seguro de que se ha conseguido dicho objetivo (estrategia metacognoscitiva). De forma similar, algunas veces uno lee lentamente simplemente para aprender el contenido (estrategia cognoscitiva); otras veces uno lee cosas rápidamente para tener una idea de cómo de fácil o difícil va a ser aprendido ese contenido (estrategia metacognoscitiva). O sea, uno lee por encima un texto para tener una idea sobre cuánto trabajo tiene por delante. En el transcurso uno aprende sobre las estrategias cognoscitivas para hacer un progreso

cognoscitivo y sobre estrategias metacognoscitivas para controlar el progreso cognoscitivo.

Finalmente, se debería enfatizar que las variables de la persona, tarea y estrategia siempre interactúan entre sí, y que también se adquiere la intuición sobre esa interacción. Por ejemplo, Yo puedo sentir que yo, y no mi hermano, lo haría mejor usando la estrategia A en vez de la estrategia B, porque el trabajo es de este tipo y no de ese otro. Dado el carácter cognoscitivo particular de uno y el trabajo particular, uno desarrolla intuiciones sobre qué estrategias son mejores a seguir.

B. La experiencia metacognoscitiva:

La otra entidad conceptual más importante en la taxonomía son las experiencias metacognoscitivas. Las experiencias metacognoscitivas son experiencias conscientes que son cognoscitivas y afectivas. Lo que las hace experiencias metacognoscitivas en vez de experiencias de otro tipo es que tienen que ver con ciertos esfuerzos e iniciativas cognoscitivas, más frecuentemente una corriente, en curso. Por ejemplo, si uno de repente tiene la sensación ansiosa de que no está entendiendo algo y quiere y necesita entenderlo, esa sensación sería una experiencia metacognoscitiva.

Uno está teniendo una experiencia metacognoscitiva siempre que se tenga la sensación de que algo es difícil de percibir, entender, recordar, o solucionar; si existe la sensación de que uno está lejos del objetivo cognoscitivo; si existe la sensación de que uno está, de hecho, a punto de conseguir el objetivo cognoscitivo; o si uno tiene la sensación de que la materia se está poniendo más fácil o más difícil de lo que era hacía un momento. Así, una experiencia metacognoscitiva puede ser cualquier clase de experiencia consciente efectiva o cognoscitiva que tenga que ver con la conducta de vida intelectual; a menudo, es pertinente a la conducta en una situación cognoscitiva en curso.

Las experiencias metacognoscitivas juegan un papel muy importante en la vida cognoscitiva diaria. Según uno va creciendo, aprende a interpretar y a responder apropiadamente a estas experiencias. La consecuencia contraria

es que los niños jóvenes pueden tener esas experiencias conscientes, pero pueden no saber cómo interpretarlas muy bien; Los niños simplemente pueden no saber qué significan e implican estas experiencias. Recientes investigaciones apoyan esta consecuencia (Flavell, 1982).

2.4.3. Interrogantes y problemas concernientes a la metacognición.

Tras estas apreciaciones se nos presentan una serie de preguntas y nos surgen algunos problemas. Entre las preguntas y problemas concernientes a la metacognición que deberían ser tratados se encuentran los que relacionamos a continuación. Primero, ¿dónde encaja la metacognición en el ámbito psicológico? O sea, ¿con qué otros conceptos psicológicos están relacionados, y cómo se relaciona con ellos? Los conceptos que pueden estar relacionados con la metacognición incluyen: procesos ejecutivos; operaciones formales; consciencia; cognición social; auto-eficacia, auto-regulación; auto-conciencia reflexiva; y el concepto del yo psicológico o sujeto psicológico. También están relacionados concepciones de desarrollo sobre pensamiento, aprendizaje, y otros procesos cognoscitivos.

Otro grupo de preguntas abarca los tipos de adquisiciones metacognoscitivas y los primeros fundamentos o requisitos de los que provienen (la taxonomía de Flavell probablemente no demostrará ser la mejor). De forma similar: ¿qué aspectos de la metacognición son inherentes o muy tempranamente adquiridos, y qué aspectos se deben adquirir en el transcurso de la niñez, adolescencia, o incluso durante los años de adulto? Algunos aspectos de la metacognición, al igual que algunos aspectos de la cognición general, están probablemente presentes casi desde el principio. También, ¿está la adquisición, uso, y utilidad de algunos tipos de metacognición obstaculizados por limitaciones en el proceso de la información, debido a una falta de experiencia relevante en muchos ambientes, o por otros factores? Por ejemplo, a lo mejor algunos tipos de metacognición son improbables que ocurran en un dominio cognoscitivo dado hasta que se adquiriera una cierta cantidad de experiencia o conocimiento en ese campo.

¿Cómo se pueden desarrollar varios tipos de metacognición? ¿Qué puede contar en las posibles diferencias individuales o culturales entre lo que se desarrolla? Se puede hacer una distinción grosera entre cambios de desarrollo cognoscitivos en el niño que permiten experiencias y adquisiciones metacognoscitivas, que el niño podría tener y que podrían ayudar o facilitar el desarrollo metacognoscitivo. En el caso anterior, pueden haber tres tipos de cambio estrechamente relacionados pero conceptualmente diferenciales. Primero, puede haber cambios de desarrollo cognoscitivos que podrían llevar directamente a adquisiciones metacognoscitivas.

Por ejemplo: Un incremento en la capacidad de prever podría llevar, más o menos directamente, a una mayor tendencia a pensar sobre medios cognoscitivos y objetivos cognoscitivos. Segundo, podrían haber cambios que incrementasen la preparación cognoscitiva del niño sirviéndose de experiencias que promuevan del desarrollo metacognoscitivo.

Tercero, y estrechamente relacionado con lo segundo, uno puede imaginar cambios de desarrollo cognoscitivo en el niño que puedan incrementar la oportunidad de tener experiencias que pudiesen llevar a adquisiciones metacognoscitivas. Por ejemplo: una vez uno se ha desarrollado lo suficiente como para empezar a leer, uno puede empezar a tener las experiencias formativas que proporciona el leer. Éstas incluyen las experiencias cognoscitivas de dificultades en la comprensión, errores en la lectura, y entendimientos repentinos; y así, cualquier experiencia que pueda promover crecimiento metacognoscitivo.

Hay dos cambios en el desarrollo del niño que pueden contribuir a la adquisición de la metacognición. Uno es la sensación creciente del yo como un agente cognoscitivo activo y como el centro fortuito de la actividad cognoscitiva de cada uno. El desarrollo de dicha parte interna de control cognoscitivo podría promover el control y regulación de las iniciativas cognoscitivas de cada uno. Un segundo tipo de cambio que debería facilitar el desarrollo cognoscitivo, un incremento en la capacidad de planear, ya lo mencionamos.

De una manera más general, un individuo que represente e relacione acciones y sucesos pasados, presentes y futuros debería estar en una buena posición a la hora de adquirir conocimiento metacognoscitivo. O sea, dicho individuo podría notar y almacenar covariaciones en los factores de la persona, trabajo y estrategia. La persona que es capaz de mirar hacia adelante está también en una posición de examinar la información que le den o los problemas que le obstaculicen, y puede planear por adelantado cómo localizar recursos del proceso. Así, un individuo que puede crear representaciones conscientes y explícitas del pasado, presente y futuro, debería estar en una mejor posición para hacer progreso metacognoscitivo que otro que no pueda.

Puede también haber un número de experiencias que ayuden al desarrollo metacognoscitivo; algunas de ellas consistirían en la práctica directa de actividades metacognoscitivas. La metacognición, como todo lo demás, indudablemente mejora con la práctica. Otras clases de experiencias, aunque no metacognoscitivas por sí mismas, pueden ser simplemente heurísticos o propedéuticos para el desarrollo metacognoscitivo. Sin embargo, una forma de llegar a ser mejor en metacognición es practicarla; otra forma puede ser practicando otras cosas que no son metacognoscitivas en sí mismas pero que indirectamente promueven la actividad metacognoscitiva.

Una parte de estas experiencias es posible que pueda ser proporcionada por los padres (Wertsch, 2008). Los padres pueden modelar de una forma no intencionada la actividad metacognoscitiva de sus hijos. También pueden hacerlo deliberadamente y enseñársela, ayudando al niño a regular y controlar sus acciones. De forma similar, los profesores en las escuelas pueden alguna vez modelar, al tiempo que les enseñan y animan, la actividad metacognoscitiva. Schallert y Kleiman (2009) describe algunas de las cosas que han observado hacer a profesores para regular y controlar la propia cognición. Indican cómo los profesores proporcionan la clase de asistencia, no proporcionada por los libros de texto, para ayudar al niño a ponerse en camino hacia la realización de un esfuerzo cognoscitivo.

Existen una amplia variedad de experiencias en la escuela que de alguna manera pueden ayudar al crecimiento de habilidades metacognoscitivas,

incluyendo leer, que ha sido mencionado anteriormente. Un texto es algo muy diferente de un intercambio comunicativo de forma oral entre personas; el texto tiene poco contexto comunicativo. El niño tiene que tratar un pasaje escrito como un objeto cognoscitivo e intentar resolver qué se puede concluir o deducir sólo de él, sin las ayudas adicionales expresivas y contextuales presentes normalmente en una situación de comunicación oral.

En el transcurso del aprendizaje de la lectura, el niño adquiere práctica en el escrutinio de pasajes sacados de contexto, y así evaluar los posibles significados y consecuencias (una forma de metacognición). El escribir también permite la práctica y la experiencia en la metacognición. Permite a uno inspeccionar de forma crítica los propios pensamientos. También anima al individuo a imaginar los pensamientos de otros. Por ejemplo, pensar en si lo entenderán o creerán lo que uno intenta comunicar en su escritura. Está claro que aprender a ser un hábil orador y a escuchar de forma crítica también necesitan bastante práctica y una cierta habilidad en el control cognoscitivo.

De forma parecida, que aprender matemáticas proporciona oportunidades para el control de todo tipo de actividades. Esto se ha mostrado con anterioridad, en el ejemplo de comprobar la suma sumando los números una segunda vez. Los buenos colegios deberían ser focos de desarrollo metacognoscitivo, por la razón de Perogrullo de que mucho del aprendizaje de la auto-consciencia ocurre dentro de ellos. En la escuela, los niños tiene repetidas oportunidades de controlar y regular su cognición, según pasan gradualmente del estado de novato al de semiexperto de micro dominio a micro dominio. Los niños pasan por innumerables experiencias metacognoscitivas e innumerables oportunidades para adquirir conocimiento metacognoscitivo referido a la persona, la tarea y la estrategia.

Quedan todavía otras cuestiones importantes relacionadas con la metacognición. ¿Cuáles son la utilidad y adaptabilidad particulares de la metacognición? ¿Cómo y por qué ha evolucionado la metacognición? La metacognición es especialmente útil para un tipo de organismo en particular, uno que tenga las propiedades que mencionamos a continuación. Primero, el organismo debe obviamente tender a pensar mucho; por definición, una

abundancia de metacognición implica una abundancia de cognición. Segundo, el pensamiento del organismo debería ser falible y propenso al error, y así en necesidad de control y regulación cuidadosos. Tercero, el organismo debería querer comunicar, explicar, y justificar sus pensamientos a otros organismos tanto como a sí mismo; estas actividades requieren claramente metacognición. Cuarto, para sobrevivir y prosperar, el organismo debería necesitar hacer planes por adelantado y evaluar críticamente los planes alternativos. Quinto, si tiene que tomar decisiones de peso y cuidadosamente consideradas, el organismo requerirá habilidades metacognoscitivas.

Finalmente, debería tener una necesidad o ser proclive hacia la explicación y deducción de sucesos psicológicos en sí mismo y en otros, una predilección por involucrarse en esos actos metacognoscitivos denominados cognición social. No hace falta decir que los humanos son organismos con todas estas propiedades.

2.4.4. Clasificación de las estrategias de aprendizaje.

La metacognición tiene una estrecha relación con las estrategias de aprendizaje, (Osses, S. 2007). Intentar establecer una clasificación consensuada y exhaustiva de las estrategias de aprendizaje es una tarea difícil dado que diferentes autores los han abordado desde una gran variedad de enfoques (Díaz Barriga, y Hernández, G, 2010).

Se puede establecer tres grandes clases de estrategias: las estrategias cognitivas, las estrategias metacognitivas, y las estrategias de manejo de recursos:

- a. Las estrategias cognitivas hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. En este sentido, serían un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar comprender y recordar la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje. La mayor parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría, en concreto, las estrategias de selección, organización y elaboración de la información, constituyen las condiciones cognitivas del aprendizaje significativo.

- b. Las estrategias metacognitivas hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje. Haciendo una diferenciación por lo expresado: “Mientras las estrategias cognitivas ejecutan, las estrategias metacognitivas planifican y supervisan la acción de las estrategias cognitivas. Las estrategias metacognitivas tienden la doble función; conocimiento y control” (Beltran, J. 1998).
- c. Las estrategias de manejo de recursos son una serie de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término.

A. Estrategias y metacognición.

Meza, y Lazarte, (2007), afirman que la metacognición y las estrategias de aprendizaje forman una alianza educativa pues la metacognición prepara la puesta en marcha de las estrategias de aprendizaje, al dirigir la conciencia a procesos y contenidos que necesitan ser intervenidos. Tal es así, que la metacognición como las estrategias buscan el control de la situación, pero ejercido por el mismo aprendiz. De esta manera promueven el autocontrol o la autorregulación del aprendizaje.

B. Estrategias metacognitivas.

Una de las metas de la educación es ayudar a los estudiantes a ser más reflexivos y conscientes de sus procesos mentales implicados en su aprendizaje utilizando estrategias metacognitivas. (Puente, A, 2003).

“Las estrategias metacognitivas sirven para que los estudiantes conozcan mejor sus capacidades y limitaciones y poder así seleccionar las más adecuadas en la realización de una tarea. De manera general, las estrategias metacognitivas hacen referencia a: tener conocimiento del tema y tener control de ese conocimiento”. (Ausubel, Novack & Hanesian, 1995).

Según Condemarín y otros, citado por Correa, M y otros, 2002, p.60) “las estrategias metacognitivas son herramientas necesarias y útiles para darle la efectividad al aprendizaje, y ello es posible porque pueden ser invocadas conscientemente por el lector (y aprendiz, en general) como apoyo para focalizar la atención en los contenidos importantes, en el monitoreo de la comprensión, en determinar propósitos o metas, en lograrlas con éxito y resolver las dificultades en la comprensión”.

Pacheco Saavedra, A. (2004) “las estrategias metacognitivas permiten al estudiante tener conciencia de su proceso de aprendizaje, monitorearlo y controlarlo”. Osses, S. (2007), la define como: “el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales (qué), saber utilizarlas (cómo) y saber readaptarlas y/o cambiarlas cuando así las requieran las metas propuestas”.

Para Puente, (2005), las estrategias metacognitivas son: “procesos que se refieren al conocimiento y control de las actividades del pensamiento y aprendizaje”. Las estrategias metacognitivas consisten en un conjunto de planes de acción que posibilitan el conocimiento de los procesos mentales (Monereo, 1995), así como la planeación, monitoreo y evaluación de los mismos, de acuerdo con determinados objetivos (González y Tourón, 1992) citado por Tobón, S, (2010).

Sánchez, H, Reyes, C. (2009). Nos dice que: “Las estrategias metacognitivas tienen sus propios procesos de aprendizaje así como capacidad de su manejo”. Para Arciniegas, E. y López, G. (2012). Manifiestan que el uso de las estrategias metacognitivas son fundamentales para el proceso de escritura porque permite al escritor tomar conciencia de las operaciones necesarias para la selección, transformación, producción y evaluación de información necesaria para construir un texto, a la vez que le permiten planificar, controlar y autorregular su producción.

2.4.5. Componentes de las estrategias metacognitivas.

Según Puente, A. (2003) las estrategias metacognitivas tienen dos componentes:

- a. Consciencia de habilidades estrategias y recursos para ejecutar la tarea;
- b. Capacidad de autorregular con éxito la tarea. Saber cómo y cuándo hacer.

Las estrategias del primer componente, sobre “qué hacer”, incluyen: la identificación de la idea principal, el repaso de la información, formar asociaciones e imágenes, usar técnicas de memoria, organizar el material nuevo para que sea más fácil recordarlo, aplicar técnicas para examinar, resumir y tomar notas.

El segundo componente de las estrategias metacognitivas son los mecanismos autorreguladores: “cómo y cuándo” confirma si se entendió; predecir resultados, evaluar la efectividad al intentar hacer una tarea, planear la siguiente acción, probar estrategias, decidir cómo distribuir el tiempo y esfuerzo y revisar o cambiar a otra estrategia para salvar cualquier dificultad que se haya encontrado.

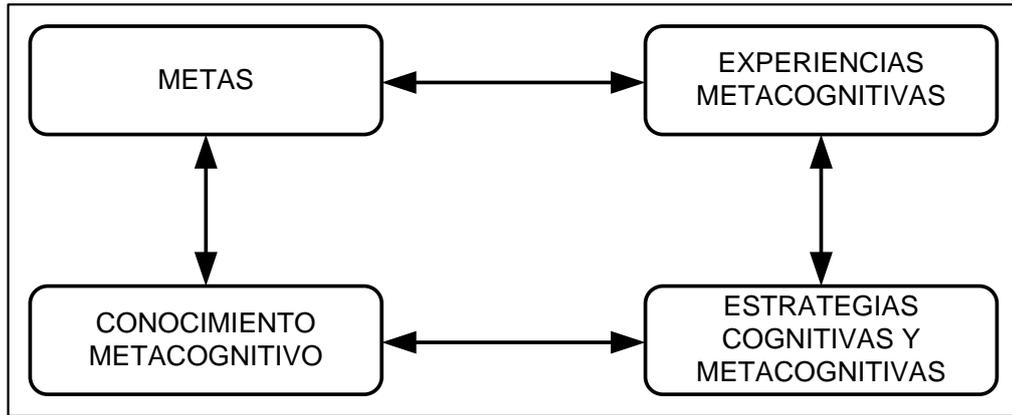
Para Cano, E. (2001), las estrategias metacognitivas tienen tres funciones básicas:

- a. Planificar acciones apropiadas en función de los objetivos propuestos;
- b. Supervisar la ejecución del plan y
- c. Evaluar los resultados del desempeño.

Según, Tobón, S. (2010), es importante “comprobar si las estrategias están siendo o no útiles a los propósitos formulados”. Monereo y Clariana (1993), manifiestan “estas estrategias están formadas por procedimientos de autorregulación que hacen posible el acceso consciente a las habilidades cognitivas empleadas para procesar la información”.

Para estos autores, un estudiante que emplea estrategias de control es también un estudiante metacognitivo, ya que es capaz de regular el propio pensamiento en el proceso de aprendizaje.

FIGURA 1. MODELO MONITOREO DE FLAVELL



FUENTE: Modelo Flavell (1981) adaptado de Nisbet y Schucksmith, 1987 (Mateos, M, 2001)

De acuerdo a Mateos, M, (2001) con el modelo desarrollado por Flavell (1981), el control que una persona puede ejercer sobre su propia actividad cognitiva depende de las acciones e interacciones entre los cuatro componentes: conocimiento metacognitivo, experiencia metacognitiva, tipo de tareas y estrategias.

El conocimiento del conocimiento metacognitivo, de acuerdo con Flavell (Flavell y Wellman, 1977; Flavell, 1987), citado por Mateos (2001) las personas podemos desarrollar un conocimiento sobre tres aspectos de la actividad cognitiva: la persona, la tarea y las estrategias.

El conocimiento del primer aspecto comprende el conocimiento y creencias sobre las características de las personas-intraindividuales, interindividuales y universales que son relevantes para las tareas que demandan algún tipo de actividad cognitiva. Las variables intraindividuales hacen referencia a nuestras propias habilidades, recursos y experiencia en la realización de diversas tareas cognitivas, nuestros intereses y motivaciones, y otros atributos y estados personales que pueden afectar al rendimiento. Por ejemplo, saber que uno recuerda mejor palabras que números.

En el caso de las variables interindividuales, la comparación se establece entre personas. Un ejemplo de ello sería saber que a uno le resulta más difícil que a los compañeros de clase aprender matemáticas. Las variables

universales son características de las personas como seres cognitivos. Por ejemplo, saber que nuestra memoria no es un registro preciso de la experiencia.

El segundo tipo de conocimiento metacognitivo se refiere al conocimiento sobre cómo la naturaleza y demandas de la tarea influyen sobre su ejecución y sobre su relativa dificultad. Por ejemplo, saber que es más fácil reconocer algo que recordarlo o saber que el recuerdo de un material depende, en parte, de las características de dicho material, como puede ser su longitud o su estructura. El último tipo de conocimiento metacognitivo es el conocimiento de la efectividad relativa de los procedimientos alternativos para abordar una tarea.

Las experiencias metacognitivas constituyen el segundo aspecto de la metacognición que Flavell (1981, 1987, citado por Mateos, M, 2001). Son experiencias (ideas, pensamientos, sensaciones o sentimientos) que acompañan a la actividad cognitiva, relacionadas con el progreso hacia las metas, que pueden llegar a ser interpretadas conscientemente. Las mismas situaciones que nos lleva a usar el conocimiento que poseemos sobre la actividad cognitiva por ejemplo la lectura de un texto de contenido familiar un ejemplo de experiencia metacognitiva “tenerlo en la punta de la lengua la respuesta”, cuando falla una información pero uno sabe que lo sabe.

En relación con el componente de las estrategias, Flavell (1981) diferencia dos tipos de estrategias, cognitivas y metacognitivas. Las estrategias son cognitivas cuando se emplean para hacer progresar la actividad cognitiva hacia la meta y son metacognitivas cuando su función es supervisar ese progreso, el auto cuestionamiento sería una estrategia metacognitiva dirigida a comprobar si la meta ha sido alcanzada.

Según Mateos M, (2001) para Flavell, en definitiva, los distintos componentes metacognitivos y cognitivos que intervienen en la acción cognitiva interactúan entre sí, de tal modo que cualquiera de ellos puede relacionarse con cualquiera de los restantes.

2.5. Comprensión lectora.

Según Cassany et al (1997) las personas que a pesar de haber aprendido a leer y a escribir no saben ni pueden utilizar estas habilidades para defenderse en la vida diaria son analfabetos funcionales. Y es que saber leer, es decir, comprender un texto, va más allá de la decodificación gráfica. Construir un nuevo significado a partir de las letras es comprender. Pero, para comprender, es necesario poner en práctica habilidades de lectura que potencian la comprensión lectora y que paso a paso determinan la madurez lectora.

La madurez lectora es el resultado de las múltiples variables en interacción como ser: las biológicas, psicológicas y sociales y se espera que debe estar acorde a la madurez física y psicológica. Sin embargo, la lectura es condicionada por el ambiente; la motivación externa influye en el desarrollo intelectual de la persona y un ejemplo de ello es la experiencia; pero no siempre la madurez lectora es equivalente con los otros tipos de madurez. La madurez lectora consiste en adquirir la capacidad sistemática de adecuar la potencialidad de lectura a cualquier tipo de texto, esto tiene su base en la aptitud lectora, este proceso que se va perfeccionando hasta la edad adulta.

La comprensión lectora es la destreza adquirida después de un arduo proceso de lectura. Pero se trata de una lectura que trasciende el plano denotativo o meramente descriptivo y tiene como finalidad llegar hasta los niveles máximos de interpretación. Existen muchas teorías que plantean un sinnúmero de estrategias para desarrollar la comprensión lectora en todos los niveles de escolaridad y acorde al desarrollo psico-biosocial del lector, las que se suponen deben ser aplicadas metódicamente y sistemáticamente como parte del proceso educativo, desde la Educación Básica hasta el Nivel Universitario; sin embargo “Las deficiencias de destrezas lectoras se agudizan en el nivel superior” (Porro, 2001) razón por la cual es necesario poner en práctica estrategias de lectura adaptados al nivel superior que potencien la comprensión lectora.

De toda la tipología textual existente hay subdivisiones denominados géneros textuales. Según el tipo textual existen ciertos métodos de análisis funcionales

para aumentar la comprensión lectora de los mismos. Algunas estrategias pueden ser aplicables a todo tipo de texto, ya sea de carácter académico (pragmático) o texto literario; sin embargo, el texto literario presenta características particulares que deben ser analizadas específicamente según la tipología del texto.

Todas las obras literarias han sido escritas para ser disfrutadas en público o en privado, y para comprenderlas existe para cada texto no sólo uno, sino varios mecanismos de interpretación, adaptados a la naturaleza narrativa, poética, épica y dramática de los mismos. Leer es comprender y toda obra literaria debe ser comprendida en la medida en que se aproxime cada vez más a lo que el autor pretende expresar. A pesar de que el género narrativo es el que tiene mayor aceptación en la actualidad se puede acceder también a los otros textos.

2.5.1. Teorías sobre la comprensión lectora.

Diversas y varias son las teorías o perspectivas propuestas para dar una posible explicación al complejo proceso mental que implica comprender un texto. Cabrera y otros (2014) presentan tres aproximaciones teóricas:

- a. La comprensión lectora entendida como un proceso de carácter cognitivo.
- b. La comprensión lectora concebida como proceso psicolingüístico.
- c. La comprensión lectora como un proceso de la combinación de habilidades específicas que el lector pone en juego para obtener información del texto, la máxima que le sea posible.

A. La comprensión lectora como proceso cognitivo.

En este modelo explicativo Thorndike en 1917 estableció un paralelismo entre las estrategias que se realizan en la resolución de problemas matemáticos y las que emplea el lector para comprender lo que lee, al respecto señala expresamente: “Comprender un párrafo es igual que solucionar un problema en matemáticas. Consiste en seleccionar los elementos correctos de la situación y reunirlos convenientemente... Debe seleccionar, restringir, enfatizar, relacionar

y organizar todo esto bajo la influencia del tema que se lee o del propósito o demanda del lector.

Autores como Stauffer (1969) y Lapp y Flood (1978) han realizado apreciaciones sobre la comprensión lectora como proceso de razonamiento general; visto así, la naturaleza del proceso lector se identifica con las estrategias y conjeturas que se dan en la resolución de problemas en las que el lector debe utilizar conceptos, desarrollar hipótesis valorarlas y modificar aquellos conceptos a medida que avanza en la lectura del texto.

De acuerdo a la teorización de la lectura como proceso cognitivo se distinguen dos enfoques:

a. Enfoque Clásico. En este enfoque se distinguen tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico de acuerdo a las habilidades que tiene el lector para poder construir el significado del texto. Siguiendo a Strang (1978),

Jenkinson (1976) y Smith (1963) los procesos mentales involucrados y que caracterizan a su vez a estos niveles se refieren a:

Comprensión literal. En ella se da el reconocimiento e identificación del significado de las palabras y sus relaciones gramaticales y sintácticas. En otras palabras, el lector en este nivel comprende cuando es capaz de identificar situaciones, personajes, relaciones espaciales, temporales y causales de aquellos acontecimientos.

Comprensión inferencial. El lector reconoce los posibles sentidos implícitos del pasaje que lee. Implica entonces las operaciones inferenciales de hacer deducciones y construcciones de todos los matices significativos que el autor ha querido comunicar en el texto escrito. Incluye además reconocer las intenciones y

propósitos del autor, interpretar lo que piensa, sus juicios y aseveraciones, inferir situaciones y relaciones contextuales.

La comprensión crítica. A este nivel ya se requiere procesos de valoración y de enjuiciamiento por parte del lector, sin establecer principios dogmáticos. Exige del lector deducir implicaciones, especular acerca de las consecuencias y obtener generalizaciones no establecidas por el autor. De otra parte, exige también distinguir entre hechos y opiniones, entre lo real y lo imaginario, así como elaborar juicios críticos sobre las fuentes.

- b. Enfoque Moderno.** Desde las perspectivas más actuales sobre el proceso cognitivo de la lectura, Johnston (1985) propone entenderla como el proceso de inferir el significado a partir de poner en juego los conocimientos previos que tiene el lector y, de otra, utilizar las claves dadas por el autor del texto.

Si el conocimiento previo es sólido se construirá un modelo detallado rápidamente y la actividad lectora se reducirá a completar huecos y a verificar las inferencias. En suma, se trata de entender la comprensión lectora como un proceso y no como un producto.

B. La comprensión lectora como proceso psicolingüístico.

Desde esta perspectiva, la lectura se considera como una extensión del desarrollo natural del lenguaje. Prevalece como una de las explicaciones, los principios de la sintaxis propuesta por Chomsky sobre todo en la utilización de los tres componentes básicos de la gramática generativa; la estructura superficial (aspecto físico de la comunicación); la estructura profunda (el significado y la interpretación semántica del lenguaje) y las reglas transformacionales como puente entre ambas estructuras (Smith, 2013).

Estos componentes de la gramática generativa están presentes en los modelos que han sido propuestos por especialistas como Goodman en 1966, Smith en 1971 y Rudell y Singer en 1970. El modelo de Goodman refiere a que en la comprensión lectora se ven involucrados tres sistemas de manera simultánea: el gráfico-fónico, el sintáctico y el semántico. En el sistema gráfico-fónico, el lector usa las correspondencias entre el sistema gráfico y el fonético de su lengua. En el sintáctico, busca inferir la estructura profunda, el significado. En el sistema semántico, el lector debe realizar un input semántico con la finalidad de verificar si lo que ha comprendido corresponde a lo que quiso dar a entender el autor.

Según Goodman, la comprensión lectora exige un proceso de recodificación del mensaje, y en la medida en que autor y lector «hablen en el mismo lenguaje» esta recodificación tendrá éxito o no. Sugiere que el lector hace suposiciones acerca del mensaje original, aplica reglas para determinar lo que sería el input. Su contribución es acentuar el carácter de proceso de recodificación de la comprensión lectora, y la importancia que tiene para el éxito en la lectura la adecuación entre las expectativas del lector y las intenciones del autor del texto.

En el modelo de Smith se rechaza claramente la necesidad de que para llegar al significado de un texto se deba decodificar los signos gráficos en signos auditivos, el autor enfatiza como elemento decisivo de la comprensión lectora el conocimiento y experiencia que el lector tiene del lenguaje que utiliza el autor. Los postulados básicos que defiende son: leer no es descifrar sonidos, la comprensión debe preceder a la identificación de palabras individuales.

En esta posición Smith rechazó las teorías que mantienen la comprensión lectora como un proceso de decodificación. El modelo Rudell y Singer da una nueva visión pues incluye al sistema psicolingüístico, cognitivo y afectivo. La propuesta de estos autores es un análisis del proceso de comunicación que tiene lugar en la

actividad lectora, los autores distinguen en su modelo cuatro sistemas que implican otros subsistemas:

- a. Un sistema lingüístico formado por un nivel de input auditivo visual; un nivel de estructura superficial (comprende un sistema grafémico, fonémico y morfonémico y sus interrelaciones); un nivel estructural y semántico que incorpora un sistema sintáctico, la memoria a corto plazo, las reglas transformacionales y un diccionario mental; un nivel de estructura profunda que comprende la interpretación semántica a largo plazo.
- b. Un sistema afectivo, formado por los valores e intereses del lector.
- c. Un sistema cognitivo el cual, influye en la organización del proceso de decodificación, elaboración y remodelación de la información.
- d. Un sistema de feed-back o retroalimentación contextual que el lector usa para valorar la adecuación de sus operaciones en la captación del mensaje escrito.

C. La comprensión lectora como combinación de habilidades específicas.

Otra forma de asumir la comprensión lectora es concebirla como el resultado de la contribución particular de muchas habilidades específicas. Sánchez (1974) distingue cuatro habilidades básicas, en las que cada una está formada por una serie de habilidades específicas: la interpretación (formarse una opinión, obtener la idea central, sacar conclusiones); la retención (de conceptos fundamentales, datos para responder a preguntas específicas, detalles aislados, etc.); la organización (establecer secuencias, seguir instrucciones, resumir y generalizar, etc.); y la valoración (captar el sentido de lo que refleja el autor, establecer relaciones causales, separar los hechos de las opiniones, diferenciar lo verdadero de lo falso, etc.)

CAPITULO III

RESULTADOS

3.1. Resultado del diagnóstico de las estrategias de aprendizajes (IHEA).

El primer análisis realizado fue respecto a los resultados que nos muestra el Inventario de Estrategias de Aprendizaje – IHEA; para lo cual es necesario precisar que se ha tomado una sola evaluación a ambos grupos y se ha procedido con el análisis en conjunto; ya que los estudiantes de ambos grupos tienen las mismas características; es así que los menores puntajes fueron alcanzados en la categoría selección de ideas principales; luego procesamiento de la información y por último concentración. Estos tres factores analizados están fuertemente involucrados a la capacidad de comprensión lectora.

Sin embargo existe una característica general en todo el grupo que es el nivel de homogeneidad de los resultados; ya que el grupo registra un bajo coeficiente de variabilidad menor al 30% en cada una de las categorías analizadas; esta situación es un buen punto de partida ya que permitirá estandarizar los resultados del grupo experimental.

Es por ello que se presentan los resultados del test en la tabla siguiente en el cual están sistematizados los resultados tanto el grupo control como del grupo experimental; se ha precisado todas las categorías pero como ya hemos señalado sólo se enfocaran aquellas que están en relación directa a la comprensión lectora y nos explican que realmente los estudiantes presentan problemas dentro de las categorías ya señaladas. Para poder interpretar en mayor detalle estos resultados se aconseja revisar el baremo del test ya que allí se señalan los límites de cada dimensión; estas precisiones también se han señalado en el marco teórico.

TABLA Nº 01: RESULTADOS OBTENIDOS POR LOS ESTUDIANTES ESCALAS DEL IHEA

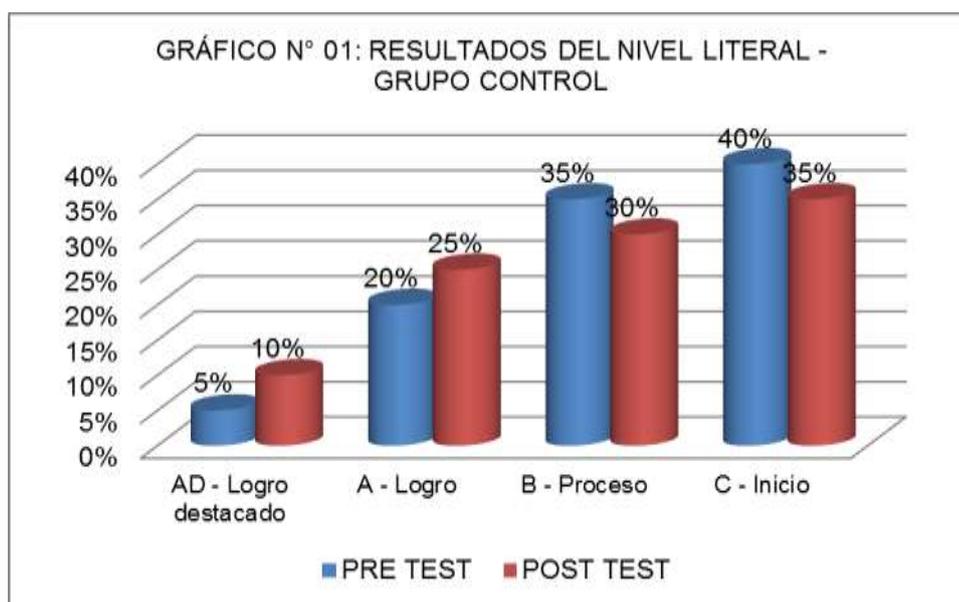
	Grupo	Actitud	Motivación	Tiempo	Ansiedad	Concentración	Procesamiento de la Información	Selección de Ideas Principales	Ayudas para el Estudio	Autoevaluación	Estrategia para el Examen
Control	Media	30,22	30,70	26,17	25,48	29,48	29,09	15,26	26,52	29,13	20,09
	Desviación Estándar	4,210	4,771	5,015	5,884	4,450	7,211	2,700	5,853	5,659	4,814
	Mínimo	20	22	15	12	19	17	8	13	19	13
	Máximo	38	38	38	35	38	40	22	36	38	32
	Rango	18	16	23	23	19	23	14	23	19	19
	Mediana	31,00	30,00	26,50	25,25	29,67	30,00	15,30	27,33	30,00	20,20
Experimental	Media	30,13	26,43	25,65	26,43	26,74	26,57	14,09	25,57	27,00	21,04
	Desviación Estándar	4,485	5,375	4,754	6,029	5,512	5,953	1,952	5,884	4,991	4,364
	Mínimo	20	13	16	14	16	15	10	12	16	13
	Máximo	36	34	34	36	35	37	17	35	35	30
	Rango	16	21	18	22	19	22	7	23	19	17
	Mediana	30,80	27,25	26,20	27,40	27,50	27,00	14,11	25,67	27,88	21,20
Total	Media	30,17	28,57	25,91	25,96	28,11	27,83	14,67	26,04	28,07	20,57
	Desviación Estándar	4,301	5,468	4,839	5,910	5,143	6,661	2,404	5,823	5,385	4,569
	Mínimo	20	13	15	12	16	15	8	12	16	13
	Máximo	38	38	38	36	38	40	22	36	38	32
	Rango	18	25	23	24	22	25	14	24	22	19
	Mediana	30,86	28,63	26,36	26,56	28,71	27,67	14,72	26,67	28,44	20,88

FUENTE: Elaborado por los autores en base al procesamiento de la información.

3.2. Resultados de la evaluación de la comprensión lectora.

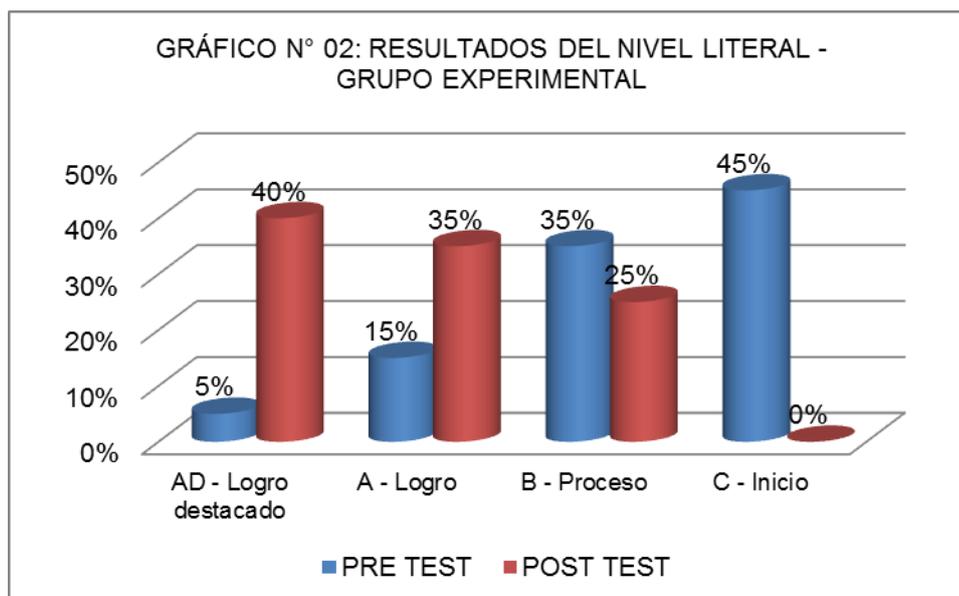
A continuación pasaremos a explicar los resultados obtenidos en cada uno de los indicadores de la comprensión lectora. El primer nivel evaluado es el nivel literal el cual es una capacidad básica que se debe trabajar con los estudiantes, ya que esto permitirá extrapolar sus aprendizajes a los niveles superiores, además sirve de base para lograr una óptima comprensión. Es el reconocimiento de todo aquello que está explícito en el texto. El docente estimula a sus estudiantes a: identificar detalles; precisar el espacio, tiempo, personajes; secuenciar los sucesos y hechos; captar el significado de palabras y oraciones; recordar pasajes y detalles del texto; encontrar el sentido a palabras de múltiple significado; identificar sinónimos, antónimos y homófonos; reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual, etc. Mediante este trabajo el maestro podrá comprobar si el alumno puede expresar lo que ha leído con un vocabulario diferente (Catalá y otros, 2001), y si lo hace, le será fácil desarrollar el siguiente nivel de comprensión.

El primer resultado que se muestra corresponde a los resultados alcanzados por el grupo control donde se observa que las calificaciones no muestran un cambio muy significativo en relación a la evaluación del nivel literal; situación que nos lleva a comparar estos resultados con los correspondientes al grupo experimental; donde se ha trabajado con el programa de intervención.



FUENTE: Elaborado en base a los resultados obtenidos por los estudiantes.

El siguiente gráfico nos muestra los resultados obtenidos por el grupo experimental; donde visualizamos cambios muy significativos; por ejemplo en el denominado logro destacado “AD” de un 5% en el pre test pasa a un 30% en el post test; o en la categoría inicio “C” de un 45% disminuye a un 0%; nos permite observar las diferencias en relación a los intervalos evaluados debido a los beneficios de la aplicación de un programa de intervención en el área de comunicación. (Ver gráfico N° 02).

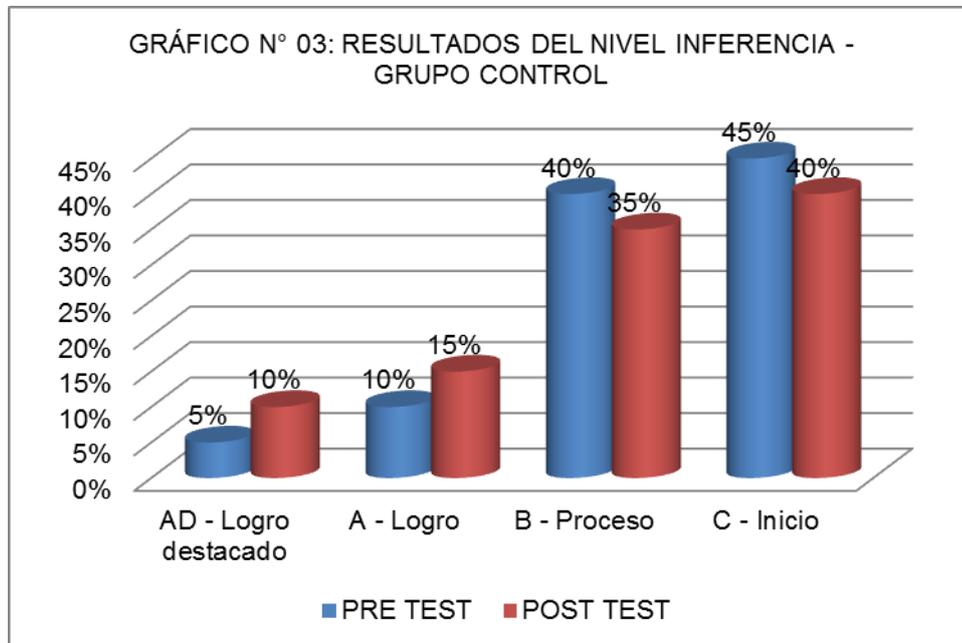


FUENTE: Elaborado en base a los resultados obtenidos por los estudiantes.

El nivel inferencial nos permite establecer relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están escritos (Pinzas, 2007). Este nivel es de especial importancia, pues quien lee va más allá del texto, el lector completa el texto con el ejercicio de su pensamiento; por ello, tendremos que enseñar a los jóvenes a: predecir resultados; deducir enseñanzas y mensajes; proponer títulos para un texto; plantear ideas fuerza sobre el contenido; recomponer un texto variando hechos, lugares, etc.; inferir el significado de palabras; deducir el tema de un texto; elaborar resúmenes; prever un final diferente; inferir secuencias lógicas; interpretar el lenguaje figurativo; y elaborar organizadores gráficos, etc.

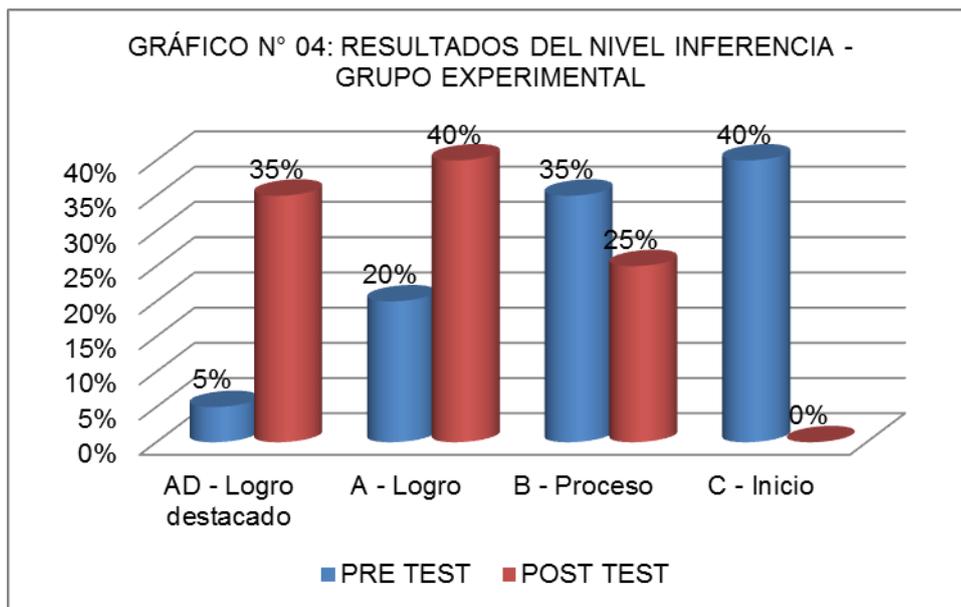
Es necesario señalar que si hacemos comprensión inferencial a partir de una comprensión literal pobre, lo más probable es que tengamos una comprensión inferencial también pobre (Pinzas, 2007). Los resultados obtenidos por el grupo

control nos muestra que no hay cambios significativos en la evaluación, los intervalos de calificación no cambian significativamente en los estudiantes; ya que el desarrollo de la asignatura ha seguido su curso normal. (Ver gráfico N° 03).



FUENTE: Elaborado en base a los resultados obtenidos por los estudiantes.

En cambio en el grupo experimental se observa un cambio muy significativo en los resultados que se muestran comparativamente entre el pre y post test. Por ejemplo en la categoría de logro destacado “AD” inicialmente era de un 5% de estudiantes ahora producto del programa de intervención ha pasado a un 35% de estudiantes; como por ejemplo el intervalo inicio “C” inicialmente era de un 40% de estudiantes ahora es 0%; tal como se muestra en la siguiente gráfica. (Ver gráfica N° 04). En general podemos decir que la aplicación del programa de intervención ha permitido mejorar los niveles de comprensión lectora lo cual se evidencia en las categorías evaluadas. Programas de este tipo ayudan a mejorar la situación académica de los estudiantes, favoreciendo el desarrollo cognitivo de los mismos; sin embargo presenta un mayor detalle de trabajo para el docente que desarrolla las actividades.

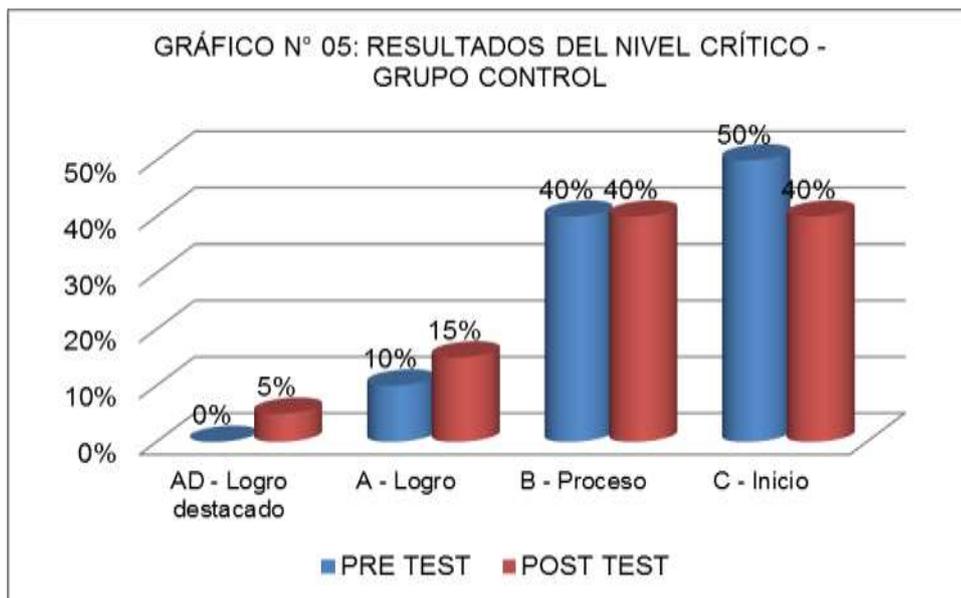


FUENTE: Elaborado en base a los resultados obtenidos por los estudiantes.

Con respecto al nivel crítico diremos que implica un ejercicio de valoración y de formación de juicios propios del lector a partir del texto y sus conocimientos previos, con respuestas subjetivas sobre personajes, autor, contenido e imágenes literarias. Es la elaboración de argumentos para sustentar opiniones, esto supone que los docentes promuevan un clima dialogante y democrático en el aula (Consuelo, 2007).

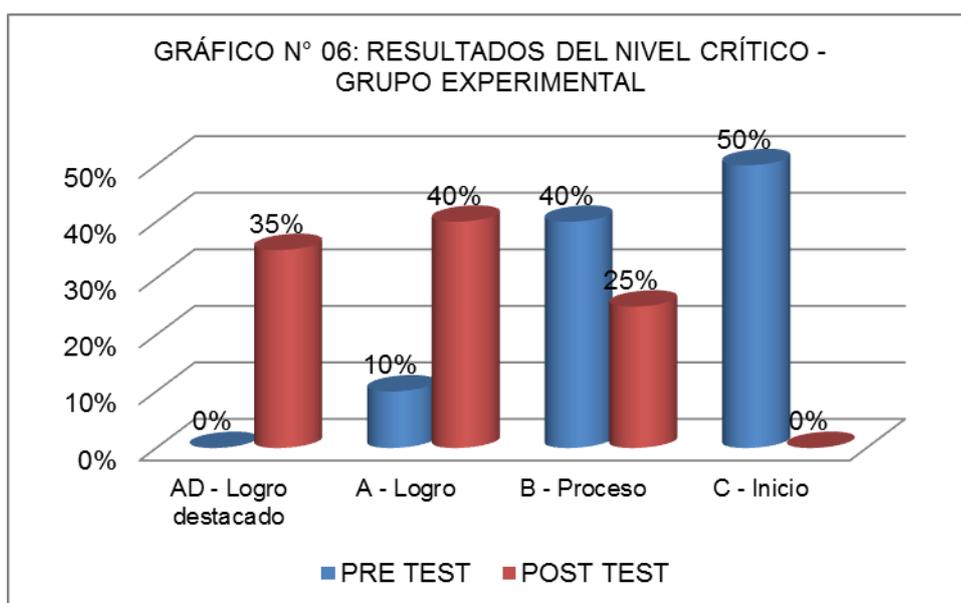
Por consiguiente, hemos de enseñar a los estudiantes a: juzgar el contenido de un texto; distinguir un hecho de una opinión; captar sentidos implícitos; juzgar la actuación de los personajes; analizar la intención del autor; emitir juicio frente a un comportamiento; juzgar la estructura de un texto, etc.

Los resultados del grupo control no son nada halagadores tal como se ha precisado ya en los otros dos niveles evaluados; pero como ya se ha visto este requiere un mayor desarrollo cognitivos y los estudiantes que no han recibido el adiestramiento no han obtenido resultados favorables en la evaluación de esta categoría. La situación inicial presentada en el gráfico no cambia significativamente en comparación con la segunda medicación; es más los porcentajes de la categorías difieren a los obtenidos en los dos niveles que se han evaluado anteriormente. (Ver gráfico N° 05).



FUENTE: Elaborado en base a los resultados obtenidos por los estudiantes.

Encambio en los resultados que se presentan en el grupo experimental los cambios si son notorios esto debido al desarrollo del programa de intervención ya que por ejemplo la categoría logro destacado “AD” en el pre test contenía al 0% de los estudiantes y en el post esta situación cambia a un 35%; o como por ejemplo en la categoría inicio “C” inicialmente agrupaba al 50% de los estudiantes y ahora está en 0%. (Ver gráfico N° 06). En general podemos decir que la aplicación del programa ha traído como consecuencia un cambio muy significativo en los estudiantes del grupo experimental, tal como se aprecia.



FUENTE: Elaborado en base a los resultados obtenidos por los estudiantes.

En resumen, hemos descrito los tres niveles de la comprensión lectora que el ministerio de educación considera y que todo maestro debe desarrollar y todo alumno debe lograr. La comprensión literal consiste a entender lo que el texto dice de manera explícita. La comprensión inferencial se refiere a comprender a partir de indicios que proporciona el texto. La comprensión criterial se refiere a evaluar el texto ya sea su tema, personaje, mensaje, etc. Estimados docentes, es indispensable desarrollar y fortalecer los tres niveles de comprensión en los estudiantes, hoy más que nunca, ya que estamos ante los ojos del continente como uno de los países más bajos en comprensión lectora y razonamiento matemático de sus estudiantes.

3.3. Propuesta del modelo teórico.

3.3.1. Fundamentación

La comprensión lectura es un proceso que consiste en ir más allá de lo que simplemente dicen las palabras, gracias a ella es posible comunicarse con altura, cordialidad, podemos comprender mensajes, transmitir nuestros sentimientos, aumentar nuestro bagaje cultural y por consiguiente nuestro nivel académico; en la actualidad esta actividad de mucha importancia ocupa el noveno lugar de preferencia entre las diez actividades más importantes realizadas por los estudiantes de secundaria, superada sólo por "no hacer nada"; es decir está siendo desplazada por actividades de entretenimiento como la televisión, juegos electrónicos y otras actividades recreativas; por ello es necesario que en las instituciones educativas se desarrollen hábitos de lectura que favorezcan el desarrollo de la comprensión.

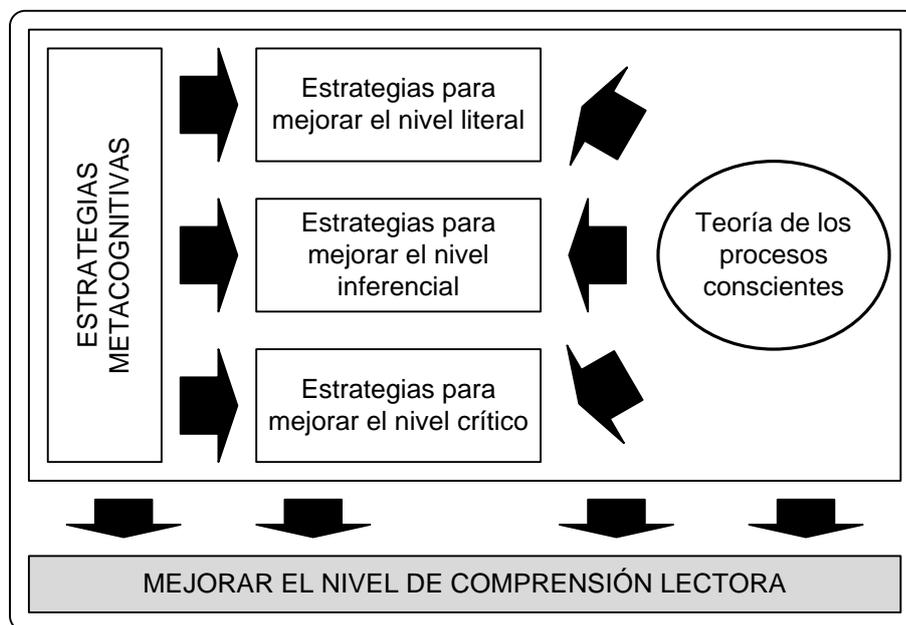
Teniendo en cuenta los datos obtenidos de los instrumentos aplicadas a los estudiantes; así como los fundamentos científicos planteados en el marco teórico; a través del presente trabajo de investigación se plantea una propuesta de modelamiento de las estrategias metacognitivas para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora; las mismas que tienen su fundamento en el constructivismo, donde se prevé la significatividad lógica propuesta por Flavell (claridad y-coherencia) y la significativa psicológica defendida también por Ausubel (saberos previos), sistematizando todo ello en la teoría de los

procesos conscientes; en el cual se debe de utilizar el conocimiento previo para darle sentido a la lectura, así como también monitorear su comprensión, corregir sus errores de comprensión, inferir conceptos, distinguir lo importante de lo secundario y formular preguntas que ayuden al proceso cognitivo

3.3.2. Modelo a desarrollar.

El modelo a desarrollar se sistematiza en la siguiente gráfica.

GRÁFICO 7. MODELO TEÓRICO SUSTENTADO EN LA TEORÍA DE LOS PROCESOS CONSCIENTES



FUENTE: Elaboración propia.

El modelo propuesto tiene tres sustentos a desarrollar la comprensión lectora basándose en estrategias metacognitivas que deben de desarrollar tres aspectos muy importantes: estrategias de mejora en el nivel literal, estrategias en el nivel inferencial, y estrategias para mejorar el nivel crítico, todo esto sustentado en las teorías que corresponden a los procesos conscientes y que han sido desarrolladas dentro del marco teórico del presente trabajo. Para ello deberán diseñarse sesiones de clases que contengan y prioricen el desarrollo de estas estrategias señaladas.

A. Estrategias en el nivel literal.

- Seguidamente presentamos la acción que realiza en el nivel literal y la pregunta a la cual responde positivamente:
- Secuencia de sucesos: ¿ordena la secuencia de sucesos?
- Precisa el espacio y el tiempo: ¿reconoce dónde y cuándo suceden los hechos?
- Identifica los detalles: ¿Identifica adecuadamente los detalles?
- Reproduce situaciones: ¿describe la actuación del personaje principal?
- Recuerda pasajes y detalles: ¿qué es lo último que hace el personaje principal?
- Encuentra la idea principal: ¿extrae la idea principal del texto?
- Identifica los personajes principales y secundarios: ¿cuál es el personaje principal y cuáles los secundarios?
- Capta el significado de las palabras, las oraciones y las cláusulas: ¿Entiende el significado de las palabras, las oraciones y las cláusulas?
- Nombra palabras sinónimas y antónimas: ¿Identifica las palabras sinónimas y antónimas?

B. Estrategias en el nivel inferencial.

- Deduce conclusiones: ¿de qué trata la lectura?
- Establece comparaciones: ¿establece comparaciones entre los personajes?
- Capta los sentidos implícitos: ¿cómo se sentía el personaje principal al inicio de la lectura?
- Propone títulos distintos para un texto: ¿qué otro título le pondrías a la lectura?
- Descubre la causa y efecto de sucesos: ¿encuentra la causa y efecto de los sucesos?
- Predice resultados y consecuencias: ¿formula resultados y consecuencias?
- Extrae el mensaje conceptual del texto: extrae el mensaje conceptual del texto que aparece al final de la lectura.

- Conjetura otros sucesos ocurridos o que pudieron ocurrir y hace suposiciones: ¿qué estaría haciendo el personaje principal antes de los hechos de la lectura?
- Menciona el significado de las palabras por el contexto. Infiere el significado de palabras desconocidas: ¿escribe el significado de la palabra subrayada?
- Diferencia lo real de lo imaginario: ¿distingue lo real de lo imaginario?

C. Estrategias en el nivel crítico

- Resume y generaliza: ¿redacta el resumen de la lectura?
- Deduce enseñanzas: ¿qué enseñanzas se extrae de la lectura?
- Enjuicia elementos: ¿cómo queda el personaje principal al término de la lectura?
- Formula una opinión: ¿qué opinas de la actitud de los personajes secundarios?
- Se sensibiliza con el texto: ¿elabora un proyecto de vida?
- Enjuicia la actuación de los personajes: ¿Te parece bien la forma de actuar del personaje principal?
- Formula ideas y rescata vivencias propias: ¿Escribe brevemente una situación similar que haya visto y escuchado?
- Asocia ideas del texto con ideas personales: ¿Está de acuerdo con la expresión que aparece al final de la lectura?
- Aplica principios a situaciones parecidas o nuevas: ¿aplica las enseñanzas positivas a situaciones parecidas o nuevas?
- Señala las intenciones del autor: ¿para qué habrá escrito el texto el autor?

CONCLUSIONES

Finalmente se concluye que:

1. Los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la I.E. Juan Manuel Iturregui de Lambayeque presentan un índice escaso de en relación al nivel de comprensión lectora; además existe como característica poco apego a la lectura, ya que tienen problemas en seleccionar las ideas principales en los textos desarrollados; esto dificulta su comprensión, trayendo como consecuencia un resultados muy bajos en expresión oral, es decir un vocabulario limitado; factores que desencadenan en el rendimiento académico de todas las asignaturas en general
2. Desarrollar los hábitos de lectura comprensiva por medio de las estrategias metacognitivas conllevara a desarrollar un programa de manera sostenida buscando la participación también de los padres de familia, para que coadyuven en el logro de las capacidades que se pretender desarrollar en los menores, es necesario apuntar al desarrollo de la capacidad de comprensión lectora, ya que el beneficio para el estudiante, cambiando de esta manera el problema que aun subsiste en la actualidad.
3. Los hábitos de lectura no se han cultivado en la institución educativa, es necesario recurrir al plan lector, de esta manera se construirá un vínculo más planificado en el desarrollo de esta capacidad. Cabe señalar que las estrategias utilizadas por la mayoría de los docentes para desarrollar la lectura comprensiva es poco efectiva cuyos resultados no evidencia significatividad.
4. La propuesta que brinda esta investigación es desarrollar estrategias de carácter metacognitivo para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes abarcando para ello los niveles literal, inferencial y criterial, esta variedad de estrategias y procedimientos deberán ayudar a cambiar la realidad existente en la institución educativa.

RECOMENDACIONES

Así mismo se recomienda:

1. Desarrollar los hábitos de lectura comprensiva implicara mejorar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes, para ello se requiere de un compromiso permanente y sistemático dentro y fuera de la Institución Educativa, precisamente para alcanzar estos objetivos.
2. Las estrategias propuestas deberán ser desarrolladas en forma permanente, sistemática e integral, tratando articular en las diferentes áreas que se imparten. Para aplicar correctamente las estrategias metacognitivas propuestas y lograr resultados significativos es conveniente que los docentes seleccionen adecuadamente el texto de lectura, teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los educandos así como el nivel de conocimientos previos.
3. Las estrategias propuestas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de secundaria son adecuadas y están enriquecidas con otros procedimientos, técnicas y actividades a fin de mejorar su proceso metodológico; para ello se deberá organizar actividades periódicas de extensión logrando la participación de la comunidad educativa para sensibilizar la importancia de la lectura como medio de transmisión de cultura a fin de desarrollar hábitos lectores.
4. Finalmente la propuesta de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de secundaria deben de difundirse también a otras instituciones educativas, ya que el trabajo conjunto asegurar mejorar los estándares de calidad de nuestra educación en el país. La finalidad es contar con jóvenes que comprenden lo que leen, que investigan leyendo o indagando, la finalidad es enriquecer al sujeto en base a la cultura y la información

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Cárdenas, M. (2004). De la lectura comprensión a la organización del aprendizaje. Perú: Editorial Instituto de Pedagogía Popular.
- Cassany, D., Luna M. & Sanz G. (1999). Enseñar lengua: Representaciones Generales S.R.L.
- Chambergo, S M. y Rodríguez A. G. (2007). Análisis comparativo lectora entre los alumnos de docentes capacitados y no capacitados del cuarto grado de educación primaria. Tesis para obtener el Título de Magister en la Universidad "César Vallejo". Chiclayo. Perú.
- Chavarry, C. M. & Tepe, I. A. (2006). Relación entre el clima social familiar y el Rendimiento Académico. Tesis para obtener el Título de Magister en Docencia y Gestión Educativa en la universidad de "César Vallejo". Chiclayo. Perú.
- Chevallier, B. (2000). Como leer tomando notas. Argentina: Editorial fondo de cultura económica. P.173.
- Dávila, E., E. y Pecho, R. M. (2006). Programa de estrategias de enseñanza para facilitar el aprendizaje significativo de textos académicos en el área de Comunicación. Tesis para obtener el Título de Magister en Docencia y Gestión Educativa en la Universidad "César Vallejo". Trujillo. Perú
- Gatti, M. C. y Wiese, J. (1999). Técnicas de lectura y redacción. Lima. Perú: Editorial Universal del Pacífico.
- González, M. d., García, V. J. & Herrera, L. A. (2004). Taller de comprensión lectora. Madrid: Editorial EOS talleres educativos.
- Milla, L. F. (2002). Actividades recreativas para la lectura. Alfaomega. Grupo Control. S.A. de C. V. p. 234.
- Ministerio de Educación (2003) Orientaciones para atender la emergencia educativa. Lima, Ed. ME.

- Ministerio de Educación (2004) Innovando la Gestión de las Instituciones Educativas. Lima, Ed. ME.
- Ministerio de Educación (2010). Manual para docentes de educación secundaria. Lima, Ed. ME.
- Ministerio de Educación. (2007). Niveles de comprensión lectora que apoyan a la metacognición. Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. (pp. 14-22) Perú.
- Pinzás, G. J. (1997). Metacognición y lectura. Perú: P.U. C.E. Editorial Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.
- Pinzás, G. J. (1999). Se aprende a leer, leyendo. Perú: Editorial Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.
- Pinzás, G. J. (2003). Leer mejor para enseñar mejor. Perú: Editorial Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.
- Rojas, CH., C. y Vera M., Y. (2005). Influencia del método PASI en el nivel de Comprensión lectora. Tesis para la obtención del Título DE Magister en Docencia y Gestión Educativa en la Universidad "César Vallejo" Chiclayo. Perú.
- Smith, F. (1965). Para darle sentido a la lectura: Editorial. Visor.
- Solé, I. (2000). Estrategias de lectura (11ava ed.) : Editorial Grao.
- Van, D. (1996). La ciencia del texto (4ta. Ed.): Editorial PAIDOS.
- Velásquez, T. M (2003). Estrategias para enseñar y aprender la lengua española en la escuela: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos. Zavala, A. (2004). Proyecto de investigación científica: Editorial San Marcos.

ANEXO Nº 01: INSTRUMENTO: INVENTARIO HEA (Pre – Post Test)

A continuación aparecen preguntas de su forma de estudiar. Preste atención a cada una de las letras (en la Hoja de Respuesta) y a su significado para contestar adecuadamente a las preguntas.

Marque con un aspa (X) la respuesta que corresponda a cada caso:

- S: me ocurre siempre (siempre)
 - M: me ocurre mucho (mucho)
 - A: me ocurre alguna vez (a veces)
 - P: me ocurre pocas veces (pocas veces o casi nunca)
 - N: no me ocurre nunca (nunca)
1. Me preocupo cuando siento que no le estoy sacando provecho a lo que estudio.
 2. Puedo distinguir entre la información más importante y la menos importante que trasmite un profesor o el material que estudio.
 3. Se me hace difícil ajustarme a un plan de estudio.
 4. De cuando en cuando, echo un vistazo a mis apuntes para entender mejor sus contenidos.
 5. No me interesa tanto continuar estudiando, me interesa conseguir un trabajo.
 6. Cuando un profesor está explicando, yo estoy pensando en otras cosas y no escucho realmente lo que él (ella) está diciendo.
 7. Cuando estudio empleo ayudas especiales como: subrayar lo más importante o utilizar claves para resumir.
 8. Cuando escucho a un profesor trato de identificar las ideas principales.
 9. Me preocupa ser mal evaluado.
 10. Me esfuerzo por estar al día con mis obligaciones escolares.
 11. Los problemas con mis familiares son la causa de que no cumpla con algunas obligaciones escolares en mi casa.
 12. Antes de ponerme a estudiar un tema, establezco las ideas principales que voy a trabajar.
 13. Incluso cuando estoy estudiando algo que es aburrido y no me gusta, intento acabarlo.
 14. No sé qué tengo que hacer para no fallar en el estudio.
 15. Hago lo posible por aprender las últimas nuevas que surgen de ciertas situaciones.
 16. Voy a las reuniones de trabajo en grupo sin prepararme en los temas que se van a discutir.
 17. Cuando estudio para una evaluación pienso en las preguntas que deberían de hacerme.
 18. Yo preferiría no asistir a clases.
 19. Utilizo mis apuntes para realizar mis actividades académicas.
 20. En caso de ser evaluado, rindo mal porque no sé organizar mi tiempo de estudio.
 21. Cuando estoy estudiando, trato de pensar que pueden preguntarme en caso de haber una evaluación.
 22. Sólo estudio cuando va haber alguna evaluación.
 23. Estudio y resumo los temas utilizando mis propias palabras.
 24. En caso de estudiar alguna asignatura, comparo mis apuntes con los de otros para estar seguro de que están completos.

25. Me pongo nervioso cuando estudio.
26. Al asistir a clases, repaso mis apuntes antes de empezar alguna nueva clase.
27. Me cuesta resumir lo que explica el profesor o lo que leo, perjudicando mi aprendizaje.
28. Estudio mucho para salir bien en mis evaluaciones, incluso en los temas que no me gustan.
29. Cuando me involucro con mis estudios, con frecuencia siento que no puedo "tomar las riendas" de mis actividades.
30. Cuando estoy estudiando, suelo hacer un alto para pensar en lo que he leído y luego lo vuelvo a leer.
31. Me siento mal mientras estoy rindiendo alguna evaluación, incluso cuando voy bien preparado.
32. Cuando estoy estudiando algo, trato de reunir toda la información para comprenderla bien.
33. Me convengo a mí mismo (a) con excusas cuando no cumplo con algunas tareas escolares pendientes.
34. Tengo problemas para planificar el estudio de un tema; no sé qué pasos debo seguir.
35. Cuando voy a pasar por alguna evaluación, estoy bastante seguro de que me irá bien.
36. Cuando tengo que hacer un trabajo escolar, siempre lo dejo para más tarde.
37. Trato de comprobar si estoy entendiendo lo que un profesor está explicando durante una charla o conferencia.
38. A mí no me gusta aprender un montón de cosas. Yo sólo quiero aprender lo que necesito para mantenerme en la vida.
39. A veces me cuesta concentrarme en mis trabajos escolares porque estoy cansado.
40. Trato de relacionar lo que estoy aprendiendo con lo que ya sabía.
41. Siempre que me involucro en mis estudios, me propongo conseguir buenos resultados al acabarlos.
42. Acabo estudiando con apuros para casi todas las evaluaciones.
43. Me cuesta mucho entender el desarrollo de una clase.
44. Sólo pongo interés al leer las primeras o las últimas frases de la mayoría de los párrafos de los libros.
45. Sólo estudio lo que me gusta.
46. Me distraigo fácilmente cuando estoy estudiando.
47. Intento relacionar lo que estoy estudiando con mis propias experiencias.
48. Aprovecho las horas después de clases para estudiar.
49. Cuando alguna asignatura me resulta difícil, la dejo o estudio sólo lo más fácil.
50. Hago resúmenes o esquemas para entender lo que estoy estudiando.
51. No me gusta la mayoría de las cosas que se ofrecen en las clases que desarrollo el profesor.
52. Tengo problemas para entender lo que me pide la pregunta en una evaluación.
53. Hago tablas sencillas o diagramas para organizar el material o información de la clase a la que asisto.
54. Mientras paso por una evaluación, la preocupación por darla mal me distrae.
55. No entiendo algunas explicaciones del profesor porque no escuché con atención.
56. Leo libros relacionados con asuntos de mis estudios.

57. Siento pánico al pasar por una evaluación importante.
58. Cuando llevo tareas escolares a casa, me fijo un horario y lo sigo al pie de la letra.
59. Cuando paso por alguna evaluación, me doy cuenta que he estudiado mal.
60. Me es difícil saber cuáles son las ideas principales que debo recordar de un texto.
61. Me concentro plenamente cuando estudio.
62. Utilizo los encabezamientos de los capítulos como guía para encontrar las ideas más importantes mientras leo.
63. Cuando paso por una evaluación, me pongo tan nervioso que no respondo todo lo que se.
64. Memorizo palabras, formulas y signos sin saber lo que quieren decir.
65. Me examino a mí mismo para asegurarme que sé lo que he estudiado.
66. Postergo el cumplimiento de algunas tareas más de lo que debiera.
67. Procuero aplicar lo que estudio a mi vida diaria.
68. Me distraigo al realizar mis tareas escolares.
69. En mi opinión, lo que se enseña en clases no merece la pena ser aprendido.
70. En caso de estudiar, preparo apuntes, los reviso y corrijo los errores.
71. Cuando sigo algún problema de una asignatura, no sé cómo debo estudiar cada tema en particular.
72. Al estudiar, a menudo parece que me pierdo en los detalles y no puedo recordar las ideas principales.
73. Si hay clases de repaso, voy a ellas porque me parecen útiles.
74. Paso tanto tiempo en reuniones de tipos social que esto repercute en mi rendimiento académico.
75. Al pasar por evaluaciones y realizar ciertos tareas, me doy cuenta que no he entendido lo que se demanda de mí.
76. Intento relacionar varias ideas del tema que estoy estudiando.
77. Tengo dificultad para encontrar las ideas importantes cuando leo.

ANEXO Nº 02: HOJA DE RESPUESTAS DE INVENTARIO HEA

En esta hoja, marque con un aspa (X) la respuesta que corresponda en cada caso. El significado de las letras es el siguiente:

S: me ocurre siempre (siempre)

M: me ocurre mucho (mucho)

A: me ocurre alguna vez (a veces)

P: me ocurre pocas veces (pocas veces o casi nunca)

N: no me ocurre nunca (nunca)

1.	S	M	A	P	N
3.	S	M	A	P	N
5.	S	M	A	P	N
7.	S	M	A	P	N
9.	S	M	A	P	N
11.	S	M	A	P	N
13.	S	M	A	P	N
15.	S	M	A	P	N
17.	S	M	A	P	N
19.	S	M	A	P	N
21.	S	M	A	P	N
23.	S	M	A	P	N
25.	S	M	A	P	N
27.	S	M	A	P	N
29.	S	M	A	P	N
31.	S	M	A	P	N
33.	S	M	A	P	N
35.	S	M	A	P	N
37.	S	M	A	P	N
39.	S	M	A	P	N
41.	S	M	A	P	N
43.	S	M	A	P	N
45.	S	M	A	P	N
47.	S	M	A	P	N
49.	S	M	A	P	N
51.	S	M	A	P	N
53.	S	M	A	P	N
55.	S	M	A	P	N
57.	S	M	A	P	N
59.	S	M	A	P	N

2.	S	M	A	P	N
4.	S	M	A	P	N
6.	S	M	A	P	N
8.	S	M	A	P	N
10.	S	M	A	P	N
12.	S	M	A	P	N
14.	S	M	A	P	N
16.	S	M	A	P	N
18.	S	M	A	P	N
20.	S	M	A	P	N
22.	S	M	A	P	N
24.	S	M	A	P	N
26.	S	M	A	P	N
28.	S	M	A	P	N
30.	S	M	A	P	N
32.	S	M	A	P	N
34.	S	M	A	P	N
36.	S	M	A	P	N
38.	S	M	A	P	N
40.	S	M	A	P	N
42.	S	M	A	P	N
44.	S	M	A	P	N
46.	S	M	A	P	N
48.	S	M	A	P	N
50.	S	M	A	P	N
52.	S	M	A	P	N
54.	S	M	A	P	N
56.	S	M	A	P	N
58.	S	M	A	P	N
60.	S	M	A	P	N

61.	S	M	A	P	N
63.	S	M	A	P	N
65.	S	M	A	P	N
67.	S	M	A	P	N
69.	S	M	A	P	N
71.	S	M	A	P	N
73.	S	M	A	P	N
75.	S	M	A	P	N
77.	S	M	A	P	N

62.	S	M	A	P	N
64.	S	M	A	P	N
66.	S	M	A	P	N
68.	S	M	A	P	N
70.	S	M	A	P	N
72.	S	M	A	P	N
74.	S	M	A	P	N
76.	S	M	A	P	N

ANEXO Nº 03: BAREMO DEL INVENTARIO

ESCALA ACTITUD							
ITEMS	1	2	3	4	5	Puntaje	PUNTAJE
5	S	M	A	P	N		
14	S	M	A	P	N		
18	S	M	A	P	N		
29	S	M	A	P	N		
38	S	M	A	P	N		NIVEL
45	S	M	A	P	N		
51	S	M	A	P	N		
69	S	M	A	P	N		

ESCALA MOTIVACION							
ITEMS	1	2	3	4	5	Puntaje	PUNTAJE
10	N	P	A	M	S		
13	N	P	A	M	S		
16	S	M	A	P	N		
28	N	P	A	M	S		NIVEL
33	S	M	A	P	N		
41	N	P	A	M	S		
49	S	M	A	P	N		
56	N	P	A	M	S		

ESCALA TIEMPO							
ITEMS	1	2	3	4	5	Puntaje	PUNTAJE
3	S	M	A	P	N		
22	S	M	A	P	N		
36	S	M	A	P	N		
42	S	M	A	P	N		
48	N	P	A	M	S		NIVEL
58	N	P	A	M	S		
66	S	M	A	P	N		
74	S	M	A	P	N		

ESCALA ANSIEDAD							
ITEMS	1	2	3	4	5	Puntaje	PUNTAJE
1	S	M	A	P	N		
9	S	M	A	P	N		
25	S	M	A	P	N		
31	S	M	A	P	N		
35	N	P	A	M	S		NIVEL
54	S	M	A	P	N		
57	S	M	A	P	N		
63	S	M	A	P	N		

ESCALA CONCENTRACIÓN							
ITEMS	1	2	3	4	5	Puntaje	PUNTAJE
6	S	M	A	P	N		
11	S	M	A	P	N		
39	S	M	A	P	N		
43	S	M	A	P	N		
46	S	M	A	P	N		NIVEL
55	S	M	A	P	N		
61	N	P	A	M	S		
68	S	M	A	P	N		

ESCALA PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN							
ITEMS	1	2	3	4	5	Puntaje	PUNTAJE
12	N	P	A	M	S		
15	N	P	A	M	S		
23	N	P	A	M	S		
32	N	P	A	M	S		
40	N	P	A	M	S		NIVEL
47	N	P	A	M	S		
67	N	P	A	M	S		
76	N	P	A	M	S		

ESCALA SELECCIÓN DE IDEAS PRINCIPALES								
ITEMS	1	2	3	4	5	Puntaje	PUNTAJE	
2	N	P	A	M	S			
8	N	P	A	M	S			
60	N	P	A	M	S			NIVEL
72	N	P	A	M	S			
77	N	P	A	M	S			

ESCALA DE AYDAS PARA EL ESTUDIO							
ITEMS	1	2	3	4	5	Puntaje	PUNTAJE
7	N	P	A	M	S		
19	N	P	A	M	S		
24	N	P	A	M	S		
44	N	P	A	M	S		
50	N	P	A	M	S		NIVEL
53	N	P	A	M	S		
62	N	P	A	M	S		
73	N	P	A	M	S		

ESCALA AUTOEVALUACIÓN							
ITEMS	1	2	3	4	5	Puntaje	PUNTAJE
4	N	P	A	M	S		
17	N	P	A	M	S		
21	N	P	A	M	S		
26	N	P	A	M	S		
30	N	P	A	M	S		NIVEL
37	N	P	A	M	S		
65	N	P	A	M	S		
70	N	P	A	M	S		

ESCALA ESTRATEGIAS PARA EL EXAMEN							
ITEMS	1	2	3	4	5	Puntaje	PUNTAJE
20	N	P	A	M	S		
27	N	P	A	M	S		
34	N	P	A	M	S		
52	N	P	A	M	S		
59	N	P	A	M	S		NIVEL
64	N	P	A	M	S		
71	N	P	A	M	S		
75	N	P	A	M	S		

ANEXO N° 04: PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA (PRE Y POST TEST)

INSTRUCCIONES

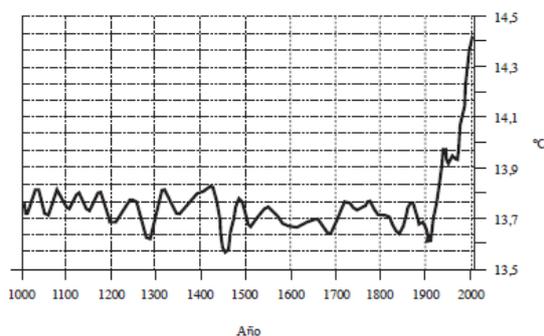
Esta es una prueba de comprensión compuesta de cinco unidades. Cada unidad tiene un texto y preguntas. Contesta de la forma siguiente:

1. Responde siguiendo el orden de las unidades.
2. En cada unidad puedes leer todo el texto antes de comenzar a responder, o ir leyendo el texto conforme vayas respondiendo.
3. Algunas preguntas son de respuesta abierta y otras de tipo test, en las que solamente una alternativa es correcta.
4. Si quieres corregir la alternativa seleccionada, táchala claramente y señala la correcta.
5. Trata de contestar todas las preguntas.
6. Administra tu tiempo para que puedas responder durante el tiempo de clase.

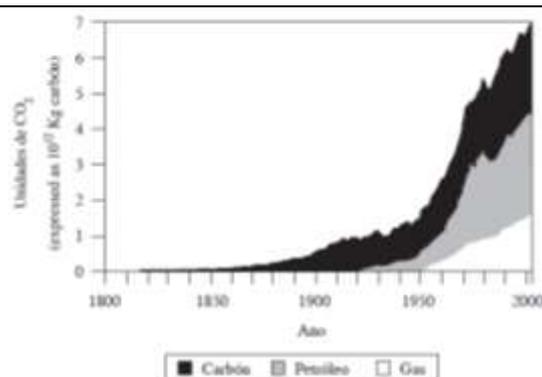
Muchas gracias por tu colaboración

EL CALENTAMIENTO GLOBAL

A lo largo del tiempo la temperatura de la Tierra ha ido variando. En el gráfico 1 se representa la variación de temperatura de la tierra en los últimos 1.000 años. En el gráfico 2 se representa la evolución de las emisiones de CO₂ producidas por la quema de combustibles orgánicos como el petróleo, el carbón y el gas. El CO₂ es un gas que se encuentra en la atmósfera de forma natural, como consecuencia, por ejemplo, de la respiración de los animales y las plantas, pero que también se produce por causas no naturales, tales como la quema intencionada de combustibles orgánicos. Los científicos han relacionado el aumento de CO₂ con el incremento de la temperatura de la tierra. Mira atentamente los gráficos y contesta a las preguntas siguientes:



Gráfica 1. Variaciones en la temperatura de la Tierra



Gráfica 2. Evolución de las emisiones de CO₂ relacionadas con la quema de combustibles orgánicos

1 unidad de CO₂= 1.000 millones de toneladas

❑ Pregunta 1

¿Por qué se ha elegido el año 1800 como fecha de comienzo de la gráfica 2?

- A. Porque, en ese momento, la Tierra tenía una temperatura baja.
- B. Porque poco después se comenzó a usar el carbón y el petróleo como combustibles.
- C. Porque antes de esa fecha no había CO₂ en la Tierra.
- D. Porque la temperatura de la Tierra no varió hasta esa fecha.

❑ Pregunta 2

Aproximadamente, ¿cuántos años pasaron desde que se empezó a quemar petróleo para ser usado como combustible hasta que se empezó a utilizar el gas?

❑ Pregunta 3

¿Crees que los científicos tienen razones para relacionar la quema de combustibles orgánicos con el aumento de temperatura en la Tierra? (Para responder a esta pregunta tendrás que combinar información tanto de la gráfica 1 como de la gráfica 2).

- A. Sí, porque los combustibles producen calor al quemarse y ese calor se queda en la Tierra calentándola.
- B. No, porque a lo largo de 1.000 años ha habido grandes variaciones de temperatura (véase gráfica 1) sin que se quemaran combustibles orgánicos.
- C. No, porque la gráfica 1 va del año 1000 al 2000, mientras que la gráfica 2 va del año 1800 al 2000.
- D. Sí, porque el aumento de la quema de estos combustibles orgánicos va acompañado del aumento de la temperatura de la Tierra.

EL LENGUAJE DE LAS ABEJAS

Una obrera exploradora ha salido como cada mañana a buscar alimento. No muy lejos ha encontrado un prado lleno de flores, pero ¿cómo podrá explicar el descubrimiento a sus compañeras?

Un mensaje bailado

La abeja vuelve a la colmena y convoca a sus compañeras. Cuando están todas atentas comienza a ejecutar una curiosa danza. Su baile se compone de vueltas que describen una figura similar a un ocho: primero un círculo, después una línea recta en la que agita el abdomen de un lado a otro y, por último, otro círculo girando en sentido contrario al primero. Estos movimientos darán la clave de dónde está situado el prado a sus compañeras. La línea recta indica la posición del sol. Es la que más información proporciona. La exploradora ha localizado la comida en la dirección del sol y hacia él, por tanto, recorre la línea recta ascendiendo verticalmente por la superficie del panal.

Si hubiera encontrado la comida en sentido contrario al sol, la exploradora hubiera recorrido la línea recta descendiendo verticalmente. Como el alimento se encuentra a 40° a la derecha del sol, la línea recta forma un ángulo de 40° con la vertical. La exploradora indica a sus compañeras que el alimento está bastante alejado agitando mucho el abdomen. Si la comida hubiera estado cerca, es decir, a menos de 50 metros, en lugar de «la danza del ocho» la abeja hubiera realizado una

«danza en círculo». En ella hubiera dado numerosas vueltas en círculo alternando una vuelta en el sentido de las agujas del reloj y la siguiente en sentido contrario.

Un beneficio mutuo

Las abejas son atraídas por la forma, color y aroma de las flores. Sobre todo prefieren las de tonos amarillos y azules, con aromas frescos y cantidades moderadas de néctar con el que se fabricará la miel que tomamos las personas. El néctar se produce en glándulas denominadas nectarios, que se sitúan en el interior de las flores. Así, para chupar o libar el néctar, la abeja debe avanzar un trayecto más o menos largo durante el cual cabeza y dorso tocan distintas partes de la flor, entre ellas los estambres, impregnándose de polen. Cuando la misma abeja visite la próxima flor depositará estos granos de polen sobre la parte femenina o estigma de la flor, dejándolos en la situación adecuada para llevar a cabo la reproducción de la planta. De esta forma se cierra el ciclo de beneficio mutuo mediante el cual las abejas extraen el néctar de las flores ayudando a su reproducción.

Pregunta 1

El propósito de la sección titulada Un beneficio mutuo es explicar:

- A. En qué consiste la danza de las abejas.
- B. La utilidad de la miel para los seres humanos.
- C. Que las flores se benefician tanto como las abejas.
- D. Que los humanos nos beneficiamos tanto como las abejas.

Pregunta 2

Una abeja exploradora ha encontrado alimento en dirección opuesta al sol. ¿Cómo indicará la abeja a sus compañeras la dirección donde se encuentra el alimento?

- A. La abeja descenderá verticalmente.
- B. La abeja realizará la «danza del círculo».
- C. La abeja moverá el abdomen.
- D. La abeja ascenderá en círculos.

Pregunta 3

¿Por qué se dice que las abejas tienen lenguaje?

- A. Porque emiten sonidos que otras abejas pueden reconocer.
- B. Porque son capaces de aprender unas de otras.
- C. Porque se benefician mutuamente.
- D. Porque se transmiten información entre ellas.

Pregunta 4

¿Qué forma tiene la danza de las abejas cuando la fuente de alimento está a 30 metros de la colmena?

Pregunta 5

Las abejas transportan el polen de una flor a otra flor tomando el polen:

- A. Del nectario de una flor y llevándolo a los estambres de otra flor.
- B. De los estambres de una flor y llevándolo al estigma de otra flor.
- C. Del nectario de una flor y llevándolo al estigma de otra flor.
- D. De los estambres de una flor y llevándolo a los estambres de otra flor.

ENERGÍA NUCLEAR

Actualmente el 87% de la energía que consumimos proviene de quemar combustibles derivados del petróleo, lo que produce gases de efecto invernadero. Esto está afectando gravemente al cambio climático, por lo que debemos frenar la emisión de estos gases. Si consideramos que la demanda de energía mundial no deja de aumentar, lo que hará que en poco tiempo se agoten las reservas mundiales de petróleo, debemos empezar a considerar la explotación de fuentes alternativas de energía diferentes del petróleo. En la actualidad, la única posibilidad suficientemente desarrollada para garantizar las necesidades mundiales de energía es la explotación de la energía nuclear. Hasta la fecha su principal freno han sido los problemas de seguridad y medioambiente. Pero, en los últimos años, la industria atómica ha modificado sus estrategias para lograr que las centrales nucleares sean más seguras, limpias y eficientes. De hecho, el número de accidentes cayó un 90% en la década de 1990-1999, lo que convierte a la energía nuclear en la mejor alternativa para garantizar el abastecimiento mundial de energía segura y limpia.

Arturo

El uso de la energía nuclear no se puede defender: ni social, ni económica, ni medioambientalmente. No hay que insistir en su peligrosidad, ya que la terrible explosión de la central nuclear de Chernóbil supuso el punto final a este debate. La industria nuclear ha fracasado económicamente dado que, a pesar de las ayudas económicas recibidas, no ha conseguido ser un sistema rentable de generación de energía. Por otra parte, en los últimos cincuenta años no se ha encontrado una solución satisfactoria para deshacerse de los peligrosos residuos radioactivos que genera. Además, el uranio, del cual procede la energía nuclear, también se irá encareciendo porque las reservas mundiales conocidas y recuperables a un coste razonable no superan los 3 o 4 millones de toneladas. Debemos mirar a países como Alemania y Suecia, que están cerrando sus centrales nucleares, a la vez que disminuyen el consumo de petróleo para reducir las emisiones de CO₂, el principal gas responsable del efecto invernadero. Para responder a las necesidades crecientes de energía, estos países están utilizando energías renovables como la eólica o la solar, verdaderas fuentes de energía alternativa, más económicas, limpias y seguras.

Sonia

Pregunta 1

Para Arturo la energía nuclear es la mejor alternativa. ¿Por qué?

- A. La energía nuclear proviene del petróleo, que es un recurso ilimitado.
- B. Las centrales nucleares contaminan menos y han aumentado su seguridad.
- C. Porque la producción de la energía nuclear es ilimitada.
- D. La energía nuclear es barata y fácil de producir.

Pregunta 2

Aunque hay muchos puntos de desacuerdo, Arturo y Sonia están de acuerdo en que...

- A. Está aumentando mucho el precio y el consumo de energía.

- B. Las centrales nucleares tienen riesgos serios que hay que evitar.
- C. Hay que buscar alternativas a la energía procedente del petróleo.
- D. La energía es un bien escaso que hay que proteger para que no se agote.

❑ Pregunta 3

Arturo sugiere que el uso de la energía nuclear podría, en parte, evitar el cambio climático porque...

- A. La energía nuclear ataca y reduce los gases de efecto invernadero.
- B. En poco tiempo se agotarán las reservas mundiales de petróleo.
- C. La energía nuclear es inagotable porque sus recursos son ilimitados.
- D. Su producción, a diferencia del petróleo, no produce gases de efecto invernadero.

❑ Pregunta 4

Luis es un ingeniero que trabaja desde hace años en una central nuclear y piensa que con su trabajo hace una contribución muy importante a la sociedad. ¿Con quién crees que estaría de acuerdo (con Arturo o con Sonia)?

- A. Con Sonia, porque en su carta apuesta por energías alternativas al petróleo.
- B. Con Arturo, porque también defiende el uso de energías renovables.
- C. Con Arturo, porque defiende que la energía nuclear es más segura y limpia para el medio ambiente que el petróleo.
- D. Con Sonia, porque considera que la energía nuclear es más rentable para los ciudadanos.

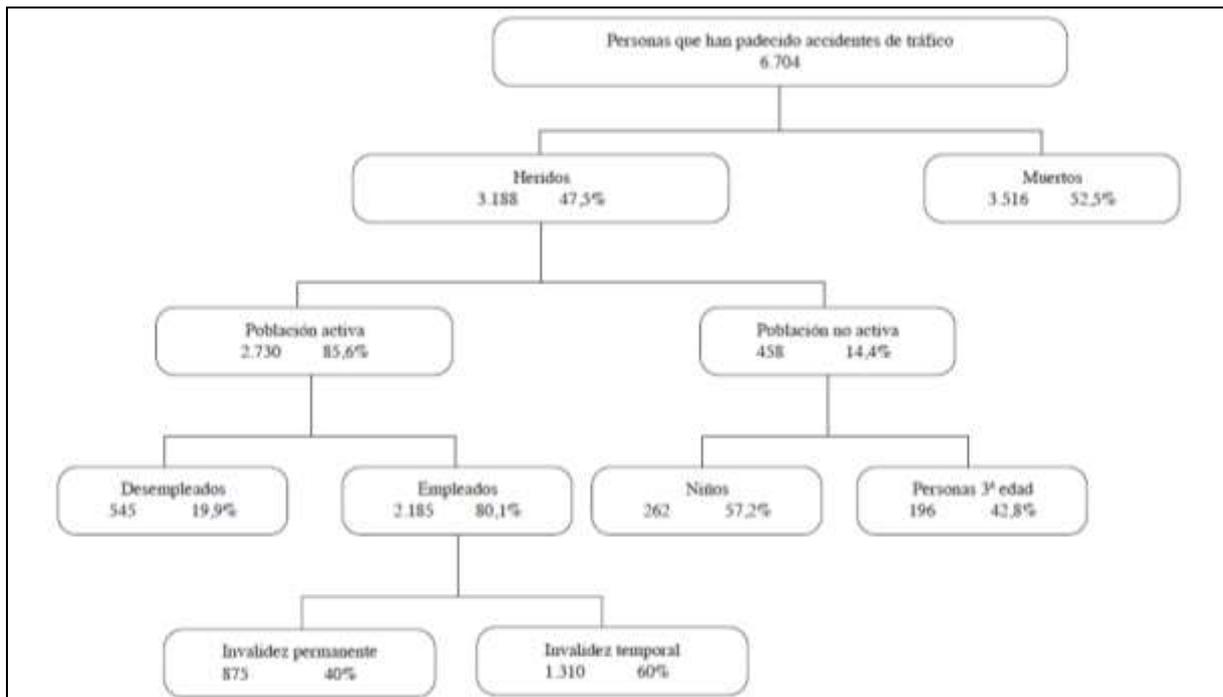
❑ Pregunta 5

¿Con qué finalidad hacen referencia Arturo y Sonia a los accidentes nucleares?

- A. Para dar apoyo a sus argumentaciones: Arturo porque el número de accidentes se ha reducido, y Sonia porque los accidentes aún son muy graves.
- B. Para explicar que la energía nuclear es peligrosa, en lo que ambos están de acuerdo.
- C. Para explicar que los accidentes en las centrales nucleares han descendido y, por tanto, la energía nuclear es una buena alternativa.
- D. Para concienciar a los lectores de que hay que reducir el número de accidentes en las centrales nucleares.

ACCIDENTES DE TRÁFICO

El diagrama de árbol que aparece a continuación muestra la distribución de accidentes de tráfico sucedidos en un país según las consecuencias que han tenido para los accidentados en términos de muerte, invalidez o simplemente baja laboral durante 2004.



Notas:

1. La población activa se refiere a las personas con edades comprendidas entre los 16 y los 65 años.
2. La invalidez permanente se refiere a la incapacidad para desempeñar un trabajo durante el resto de la vida de la persona, mientras que la invalidez temporal indica que transcurrido un tiempo la persona puede volver a realizar las actividades de que era capaz antes del accidente.

❑ Pregunta 1

Según el diagrama, ¿cuántas personas de la 3ª edad murieron como consecuencia de un accidente de tráfico?

- A. Murieron 196.
- B. Murieron 3.516.
- C. El 42,8% de los 3.516 muertos.
- D. En el esquema solo hay información de los heridos.

❑ Pregunta 2

¿Qué porcentaje de las personas empleadas que han sufrido un accidente de tráfico podrá volver a su puesto de trabajo después del accidente?

❑ Pregunta 3

En la casilla de niños podemos ver dos cifras (262 — 57,2%). ¿A qué se refiere ese porcentaje?

- A. A la proporción de personas heridas en accidente que pertenecen a la población no-activa y que son niños.
- B. A la proporción de niños que pertenecen a la población no-activa, que son desempleados y han resultado heridos en un accidente.
- C. A la proporción de personas que pertenecen a la población activa, que son niños y que han

resultado heridos en un accidente.

- D. A la proporción de niños que pertenecen a la población activa, que son desempleados y que han resultado heridos en un accidente.

❑ Pregunta 4

En las estadísticas del año 2005 algunos datos del esquema pueden cambiar. Indica cuál:

- A. Las ramas del árbol (por ejemplo, dos ramas que salen de heridos).
B. Los porcentajes (%) (por ejemplo, niños 57,2%).
C. Las categorías de cada recuadro (por ejemplo, heridos, muertos...).
D. Las notas de pie de página (por ejemplo, nota 1, nota 2,...).

SIÉNTESE EN SILLAS ADECUADAS

Dolores musculares, desgastes, lesiones

Las lesiones y enfermedades provocadas por herramientas y lugares de trabajo inadecuados se desarrollan con lentitud a lo largo de meses o de años. Ahora bien, normalmente un trabajador suele tener señales y síntomas durante mucho tiempo que indican que algo no va bien. Así, por ejemplo, el trabajador podrá encontrarse incómodo mientras realiza su tarea o podrá sentir dolores en los músculos o en las articulaciones incluso después del trabajo. Estas...lesiones. .provocadas por el trabajo o esfuerzo repetitivo, llamadas LER, suelen ser muy dolorosas y pueden incapacitar de forma permanente.

Prevenir es mejor que curar

Si una silla es demasiado rígida puede forzar posturas incorrectas. Si está demasiado acolchada puede incrementar el riesgo de dolores musculares. Un asiento adecuado debe cumplir cuatro requisitos: en primer lugar, debe asegurar una posición correcta de la columna vertebral, para lo cual ha de ser estable, proporcionar al usuario libertad de movimientos y permitirle una postura confortable. Debe proporcionar la posibilidad de regular la altura del asiento. También debe ser posible regular la altura e inclinación del respaldo. Por último, se recomienda que el respaldo tenga una suave curvatura con el fin de proporcionar un buen apoyo a la parte inferior de la espalda del usuario (zona lumbar).

Las lesiones son costosas

Para evitar lesiones y molestias tales como dolores en la espalda, tensión en la nuca o dolores de cabeza, debemos asegurarnos de que las sillas que utilizamos son las adecuadas. Es aconsejable escoger cuidadosamente el mobiliario del lugar de trabajo, porque aunque pueda resultar más caro, con el paso del tiempo los beneficios compensan el coste. Inicial.

❑ Pregunta 1

¿Cuál de las siguientes afirmaciones se asocia con las características que debe cumplir una silla adecuada?

- A. La silla debe tener un asiento blando y cómodo.
B. La silla debe permitir la regulación del asiento.
C. La silla debe evitar los movimientos del usuario.
D. La silla debe tener un respaldo alto y recto.

❑ Pregunta 2

¿Por qué sentarse inadecuadamente es más perjudicial en el trabajo que en las sillas de casa?

- A. Porque los trabajadores pasan muchas horas en sus sillas.
- B. Porque en el trabajo se mantiene una postura más rígida y recta.
- C. Porque en el trabajo estamos en tensión.
- D. Porque las sillas de casa tienen un diseño más confortable y estudiado.

❑ Pregunta 3

Las enfermedades provocadas por el esfuerzo repetitivo (LER) se caracterizan porque:

- A. Tardan en aparecer aunque el trabajador sufre algún tipo de molestia casi desde el principio.
- B. Aparecen rápidamente como consecuencia del mal uso de las sillas u otros instrumentos.
- C. Se alternan períodos de dolores intensos con otros períodos de pocas molestias durante varios años.
- D. Son lesiones graves aunque el trabajador no experimenta ningún síntoma.

PROGRAMACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

I. Datos informativos:

- 1.1. Institución Educativa: "Juan Manuel Iturregui"
- 1.2. Investigador: Santisteban La Chira Carlos Humberto
- 1.3. Nivel: Secundaria
- 1.4. Área: Comunicación
- 1.5. Grado: Segundo
- 1.6. Duración: Inicio: 17 de julio – Termino: 02 de Octubre

II. Nombre de la unidad:

Comprendemos textos a través del uso de estrategias metacognitivas.

III. Justificación y descripción

La actividad metacognitivas en la lectura se realiza mediante una secuencia de operaciones que comienzan con la atención de lector en su conocimiento acerca de los procesos involucrados, las demandas impuestas por los diferentes objetivos de la lectura, los diversos tipos de materiales y las estrategias para lograrla. La secuencia finaliza con la utilización, por parte del aprendiz, de actividades y estrategias específicas para regularlas y controlarla.

Mediante un diagnóstico de las habilidades cognitivas el grupo mostró dificultades, las cuales permitían evidenciar una deficiente comprensión de los textos. Esta situación permite la aplicación de un programa de estrategias metacognitivas.

IV. Aprendizaje a lograr

Comprender diferentes tipos de textos a partir del desarrollo de capacidades

V. Componente e indicadores

CAPACIDAD DE ÁREA	NIVELES	INDICADORES DE LOGRO
Comprensión de textos	literal	<ul style="list-style-type: none"> - Observa generalidades del texto - Discrimina información relevante e irrelevante - Identifica significados y elementos textuales - Empareja situaciones complementarias - Identifica detalles generales del texto - Reconoce la idea principal - Secuencia de acciones de los personajes
	Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> - Compara situaciones del texto con el contexto - Clasifica información textual - Generaliza la información textual - Predice situaciones a partir del texto - Resume el texto con coherencia - Reconoce causas y efectos - Analiza hechos del texto
	Criterial	<ul style="list-style-type: none"> - Adopta una posición frente a los hechos

		<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce el valor que predomina en la lectura - Enjuicia la actitud de los personajes - Emite juicios de valor sobre los hechos - Enjuicia la consistencia de los argumentos - Enjuicia el lenguaje utilizado
--	--	---

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

N°	ACTIVIDADES
	Aplicación del pre- test
1	Predecimos situaciones del texto
2	Revisamos de manera general
3	Establecemos nuestros propósitos
4	Activamos nuestros saberes previos para comprender textos
5	Leemos y nos auto preguntamos
6	Subrayamos aspectos relevantes del texto para mejorar la comprensión lectora
7	Esquemizamos adecuadamente el texto para mejorar la comprensión lectora
8	Comprendemos a través de sociogramas literarios
9	Reorganizamos información mediante mapas conceptuales y semánticos para mejorar la comprensión lectora
10	Utilizamos adecuadamente las estructuras para mejorar la comprensión lectora
11	Parafraseamos información mediante mapas mentales
12	Resumimos textos utilizando macroreglas
13	Demostramos nuestra comprensión respondiendo a interrogantes
	Aplicación del post- test

SESION DE APRENDIZAJE N° 01

I. Datos informativos

- 1.1. Institución Educativa : Juan Manuel Iturregui
- 1.2. Distrito : Lambayeque
- 1.3. Área : Comunicación
- 1.4. Ciclo : VI
- 1.5. Grado y sección : Segundo
- 1.6. Sección : "B"
- 1.7. Duración : 2 horas
- 1.8. Fecha : 17 de julio de 2018
- 1.9. Docente de aula : Lic. Carlos H. Santisteban La Chira

II. Nombre de la sesión

Aprendamos a predecir situaciones generales del texto”.

Área: Comunicación

I. Componente: Comprensión de textos

II. Aprendizaje a lograr

- a. Identifica elementos paratextuales.
- b. Predice el tipo de texto.
- c. Infiere la fuente del texto.

III. Eje Temático: Desarrollo personal

IV. Contenido Transversal: El respeto y la valoración de las diferencias”

V. Valores y Actitudes priorizadas

- a. Valora las formas expresivas de cada persona
- b. Valora el intercambio positivo y crítico para una comunicación asertiva
- c. Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente.

VI. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ACTIVIDADES	TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS	T	MEDIOS Y MATERIALES
I N I C I O	<ul style="list-style-type: none"> - Se inicia la sesión la sesión fomentando el diálogo con es alumnos. - Activan los conocimientos previos de los alumnos -mediante las siguientes preguntas: - Qué es para ustedes predecir? - En qué consiste? ¿Será importante saber predecir? Los 	Participación Activa Técnica interrogativa Lluvia De ideas	10'	Palabra Oral Pizarra Limpiatipo Plumón Mota

	<p>alumnos contestan en forma ordenada.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acto seguido el docente presenta una carátula de un oro (ANEXO 01) y dialogan en torno respecto al título, que contiene. - Se exploran los saberes previos de los alumnos en dación al libro presentado. - Luego de ello se dialoga respecto a los propósitos que os alumnos se establecen durante la lectura de un texto y sobre todo si hacen predicciones a partir de las generalidades que presente el texto. - Finalmente, se procede a denominar la sesión: "Aprendamos a predecir situaciones generales del texto" 			
<p>D E S A R R O L L O</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El docente pregunta: ¿Si seleccionamos el contenido del texto, qué es lo que queda de él? - Los alumnos participan indicando las partes que quedan. - El docente interroga: ¿Con qué nombre los denominamos a las partes que quedan? ¿paratextos?; Entonces ¿qué son los elementos paratextuales? - ¿Cuáles son los elementos paratextuales? - ¿Dónde se encuentran? - ¿Qué importancia tiene conocerlos? - Los alumnos en forma ordenada y a partir de sus predicciones dan a conocer sus opiniones, las 	<p style="text-align: center;">Interrogación Lluvia de ideas Participación Activa Trabajo Individual</p>	<p style="text-align: center;">20'</p>	<p style="text-align: center;">Palabra Oral Hoja informativa Pizarra Practica calificada Observación</p>

	<p>cuales serán anotadas por el docente en la pizarra para su posterior contrastación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El docente entrega a los alumnos una hoja informativa sobre el tema tratado y empieza la explicación de la misma (Anexo 02). - Durante la explicación el docente irá preguntando constantemente a los alumnos, para comprobar la captación y entendimiento de la información recibida. - El docente va explicando la importancia de conocer cada uno de los elementos paratextuales, ya que ellos nos permitirán explotar al máximo un libro. - Luego de ello, los alumnos se encuentran preparados para rendir una evaluación de lo aprendido. - Se entrega a los alumnos una práctica para comprobar sus aprendizajes. (Anexo 03). - El docente supervisa dicha evaluación y absuelve las inquietudes que los alumnos puedan presentar sobre la misma. - El tiempo para dicha práctica es de 20 minutos, luego de los cuales se procederá al recojo de la misma. 			
--	---	--	--	--

C I E R R E	<ul style="list-style-type: none"> - Finalmente, el docente pregunta: - ¿Qué importancia tuvo para ustedes el tema de hoy? - ¿Qué nos proporciona la predicción? - ¿Tuvieron dificultades durante el desarrollo de la sesión? - ¿Cómo las superaron? - Como actividad los alumnos deberán seleccionar dos carátulas e inferir el contenido de ellas. 	Metacognición Actividad de extensión	10'	Palabra Oral Hoja Informativa Lapiceros
----------------------------	--	--	-----	---

VII. EVALUACIÓN

COMPONENTE	APRENDIZAJE A LOGRAR	INDICADORES DE EVALUACION	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Comprensión de textos	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica elementos paratextuales. - Predice el tipo de texto. - Infiere la fuente del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica elementos paratextuales mediante el subrayado. - Predice el tipo de texto a partir de los títulos de los textos presentados. - infiere la fuente del texto mediante los aspectos generales del mismo. 	Cuestionario

VIII. BIBILOGRAFIA:

Libro de Humanidades- Comunicación- 1 año avanzado

OBSERVACIONES

ANEXO 02: MÓDULO INFORMATIVO

1. ¿Qué es un paratexto?

El paratexto o los elementos paratextuales son los elementos que acompañan al texto. Proviene de dos voces latinas: para, "al lado de" y textum, "texto". Son textos subsidiarios, 3nto jónicos como verbales, permiten una recepción más eficaz del texto. Proporcionan -formación adicional, orientativa, previa a la lectura (la tapa, contratapa, solapas de un libro 3sí como su prólogo.

Importancia Los elementos paratextuales orientan y ayudan al lector en las distintas operaciones; por ello el lector no parte de cero, sino de una primera representación semántica, una hipótesis, que irá reformulando durante la lectura.

2. Clasificación. Podemos clasificar en:

Paratextos del autor: La presentación, los epígrafes, las notas aclaratorias, los índices, los títulos y subtítulos, la dedicatoria, la bibliografía, los glosarios y los apéndices.

Paratextos del editor: Solapas, tapas, contratapas, las que constituyen lugares estratégicos de influencias sobre el público, ilustraciones, copyright.

Paratextos de terceros: en algunos casos, los prólogos son escritos por personalidades reconocidas, en ciertos libros aparecen comentarios, glosas, natas al pie, hechas por especialistas con el propósito de explicar o aclarar algunos aspectos a fin de facilitar la comprensión.

3. Elementos Paratextuales

Elementos paratextuales propios de los libros: tapa, contratapa, solapas, índices, prólogos, títulos, subtítulos, notas, indicación de fuentes, advertencias, epílogos, bibliografía, ilustraciones y cuadros, epígrafes de textos,, uso de las letras negritas. Elementos paratextuales propios de las publicaciones periódicas: índice, títulos, subtítulos, volada, copete, notas, recuadros, uso de letra negrita.

Título. Es la parte del texto, que a través de un enunciado relevante, explica la idea general de texto.

Importancia: Se produce con una intención. Está relacionado directamente con el tema.

Su estructura mantiene coherencia. El lenguaje es muy importante. Tiene efecto visual tiene coherencia.

- a. Subtítulo. Se desprenden de la idea general del texto. Sirven para ampliar el desarrollo temático del contenido. Ayudan a una mejor comprensión.
- b. Tapa. Constituye la cubierta, carátula exterior o superficie plana encuadernada, hecha de cartón, cuero, tela, madera u otro material resistente.

- c. Carátula. Implica la vestidura exterior del libro y sirve para protegerlo. En algunas ocasiones lleva una faja o cinta de papel con un texto impreso que sintetiza un juicio sobre la obra o una referencia breve acerca de su contenido.
- d. Sobrecarátula. Aunque la sobrecubierta no forma parte del libro, sin embargo, la conservan para hacerla encuadernar con la cubierta original.
- e. Contracarátula. Es el reverso, donde suele colocarse alguna ilustración (retrato, grabado, etc.), la lista de obras o bibliografías del autor, o, a veces, el título de la serie o colección a que pertenece el libro.
- f. Anteportada. Es la primera página impresa del libro que menciona simplemente el título abreviado del mismo.
- g. Portada. Contiene el título completo de la obra, el nombre del autor. La Portada, viene a ser, de esta manera, la fisonomía, el rostro de los impresos, lo que no justifica, desde luego, la impropiedad en que suelen incurrir algunos, cuando la denominan carátula, pues este vocablo significa castizamente careta.
- h. Dorso de la portada.

Consigna;

- La historia de la edición, es decir número ordinal de la misma, cantidad de ejemplares que la componen, tiradas especiales en papel de lujo o para bibliófilos, etc.
- El copyright, o el derecho de propiedad sobre la obra en virtud de haberse hecho el depósito que marca la ley.
- Fecha -día, mes y año - de impresión de la obra y nombre del impresor.
- i. Preliminares.

Forman el conjunto de capítulos y documentos que, en calidad de preámbulo, antecede a la estructura del texto. Su objeto es prestar algunos hechos históricos, literarios o científicos para facilitar la comprensión. En ellas distinguimos: La dedicatoria, la gratitud, el prefacio, la introducción y el sumario.

- Dedicatoria. Nota en la que el autor agradece, en calidad de homenaje y/o afecto, a una persona determinada.
- Gratitud. Es el reconocimiento obligado a aquellas personas o instituciones que han cooperado a la realización de su trabajo.
- Prólogo. Es el discurso o nota que precede al texto y donde el autor expone consideraciones que juzga necesarias para la mejor comprensión y apreciación de la obra.
- Introducción. Presenta un resumen de los conocimientos previos necesarios que expresa algunas aclaraciones salvedades, instrucciones, etc. sobre el plan general originario del texto.
- Sumario. Relación organizada del contenido del texto que aparece al inicio del libro, compuesto por los temas a desarrollar.

ANEXOS 04: DEMUESTRO LO APRENDIDO

APELLIDOS Y NOMBRES: _____

FECHA: _____

1. Observe las siguientes carátulas y subraye los títulos y subtítulos de las mismas (2puntos)

2. Según las características, trate de predecir los que se abordará en los textos , tome con referencia los títulos de las caratulas (9 puntos)

a.
.....

b.
.....

c.
.....

3. Imagino los temas que serán abordados, según los subtítulos (6 puntos)

a.
.....

b.
.....

c.
.....

4. ¿Qué función cumplen el índice de un libro? (3 puntos)

.....
.....
.....

SESION DE APRENDIZAJE N° 02

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA : JUAN MANUEL ITURREGUI
- 1.2. DISTRITO : LAMBAYEQUE
- 1.3. ÁREA : Comunicación
- 1.4. CICLO : VI
- 1.5. GRADO Y SECCIÓN : Segundo
- 1.6. SECCIÓN : "B"
- 1.7. DURACIÓN : 2 horas
- 1.8. FECHA : 24 de julio de 2018
- 1.9. DOCENTE DE AULA : Lic. Carlos Santisteban La Chira

II. NOMBRE DE LA SESION

"Aprendamos a revisar textos de manera general".

III. AREA:

Comunicación

IV. COMPONENTE

Comprensión de textos

V. APRENDIZAJE A LOGRAR

Realiza lecturas panorámicas de los textos presentados

Identifica aspectos y situaciones generales del texto.

VI. EJE TEMATICO:

Desarrollo personal

VII. CONTENIDO TRANSVERSAL

El respeto y la valoración de las diferencias

VIII. VALORES Y ACTITUDES PRIORIZADAS

Valora las formas expresivas de cada persona

Valora el intercambio positivo y crítico para una comunicación asertiva

Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente.

IX. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

MOMENTOS	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	T	MEDIOS Y MATERIAL
I N I C I O	<ul style="list-style-type: none"> - Se inicia la sesión la sesión fomentando el diálogo con los alumnos. - Luego se realiza un breve repaso de la actividad anterior para observar el grado de captación que ésta ha tenido en los alumnos. - Después de ello, se activan los conocimientos previos de los alumnos mediante las siguientes preguntas: ¿Qué entienden por texto? ¿Qué características tiene? Los alumnos contestan en forma ordenada y respetando el turno de participación. - Seguidamente, el docente pregunta: ¿Qué tipos de textos conocen? ¿Cuál es la manera que ustedes adoptan para leer un texto? ¿Leen de manera general? ¿Leen párrafo por párrafo? ¿Utilizan técnicas u estrategias? Los alumnos dan a conocer sus respuestas. - Finalmente, se procede a denominar la sesión: "Aprendamos a revisar textos de manera general". 	Participación Activa Técnica interrogativa Lluvia De ideas	10'	Palabra Oral Pizarra Limpiatipo Plumón Mota
D E S A R R O L L O	<ul style="list-style-type: none"> - El docente pregunta a los alumnos: - ¿Qué es lo que se repite con frecuencia en el texto? EL TEMA. ¿Conocen algunos tipos de texto? Respuestas de los alumnos. - ¿Cuáles son los elementos constitutivos de un texto? - ¿Cómo los podemos reconocer? Los alumnos dan a conocer sus respuestas. - Luego de ello el docente entrega a los alumnos una ficha (ANEXO 01), la cual 	Interrogación Lluvia de ideas Participación Activa Trabajo Individual	20'	Palabra Oral Hoja informativa Pizarra Practica calificada Observación

	<p>contiene textos breves, mediante dichos textos el docente junto a los alumnos realizan lecturas panorámicas e identifican aspectos y situaciones generales de los textos presentados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leen silenciosamente y luego determinan lo que más se repite para identificar el tema. - Con ayuda del docente identifican el tipo de texto. - Posteriormente, los alumnos reciben un módulo informativo (ANEXO 02) sobre los elementos constitutivos de un texto y sobre la estrategia denominada “revisión a vuelo de pájaro”. El docente realiza la explicación y aclara las dudas que los alumnos puedan presentar. - Durante la explicación el docente irá preguntando constantemente a los alumnos, para comprobar la captación de la información proporcionada - Después de haber realizado la explicación del tema tratado, los alumnos reciben una práctica para comprobar sus aprendizajes. (Anexo 03). - Dicha evaluación será supervisada por el docente, quien absolverá las inquietudes que los alumnos puedan presentar sobre la misma. - El tiempo para dicha práctica es de 20 minutos, luego de los cuales se procederá al recojo de la misma. 			
C I E R R E	<ul style="list-style-type: none"> - Finalmente, el docente pregunta: panorámicas o rápidas de los textos? - ¿Qué nos proporciona esta estrategia? -¿Tuvieron dificultades durante el desarrollo de la sesión? ¿Cómo las superaron? - La actividad para los alumnos será: seleccionar tres textos cortos e identificar el tema y el tipo de texto de los mismos 	Metacognición Actividad de extensión	10'	Palabra oral Hoja informativa Lapiceros

X. EVALUACION

CAPACIDAD DE ÁRAE	APRENDIZAJES A LOGRAR	INDICADORES DE EVALUACION	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Comprensión de textos	Realiza lecturas panorámicas de los textos presentados Identifica aspectos y situaciones generales del texto	Realiza lecturas panorámicas de los textos presentados Identifica aspectos y situaciones generales del texto a través de preguntas.	Observación Directa Cuestionario

XI. BIBLIOGRAFIA

11.1. DEL ALUMNO

Nexos – comunicación 2. Ministerio de educación

11.2. DEL DOCENTE

ALLIENDE, FY CONDEMARIN M. (2000) “La lectura: teoría, evaluación y evaluación editorial andres bello . Santiago de Chile

SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Editorial Grau”

ANEXO 01

REVISAMOS TEXTOS DE MANERA GENERAL

Instrucciones: A continuación te presento los siguientes textos, debes leerlos determina lo que se te indique.

<p style="text-align: center;">TEXTO N° 01</p> <p>EL TÍO LUCAS (Pedro Antonio de Alarcón. El sombrero de tres picos) El tío Lucas era más feo que Picio. Lo había sido toda su vida, y ya tenía cerca de cuarenta años. Sin embargo, pocos hombres tan simpáticos y agradables habrá echado Dios al mundo. Lucas era en aquel entonces de pequeña estatura, un poco cargado de espaldas, muy moreno, barbilampiño, narigón, orejudo y picado de viruelas. En cambio, su boca era regular y su dentadura inmejorable. Digiérase que sólo la corteza de aquel hombre era tosca y fea; que tan pronto como empezaba a penetrarse dentro de él aparecían sus perfecciones, y estas perfecciones principiaban por los dientes. Luego venía la voz, vibrante, elástica, atractiva. Llegaba después lo que aquella voz decía: todo oportuno, discreto, ingenioso, persuasivo.</p>	<p style="text-align: center;">TEXTO N° 02</p> <p>Cuentan que un rey muy enfermo pidió a un sabio gurú que lo cure. Este le dijo que se salvaría cuando consiguiera ver todo de color azul. El rey inmediatamente mandó pintar de azul casas y campos, a teñir las telas y exigió a todos sus súbditos vestirse cerúleos. Meses después, regreso el gurú a ver al rey. El centinela, viéndolo ataviado de blanco, lo obligo a ponerse un traje azul. Cuando pregunto el porqué, el guardia le respondió "haces meses un gurú demente aconsejó ver todo de color azul a su Alteza". El sabio respondió "yo soy ese docto varón, pero quien se ha desquiciado es su Excelencia". Al ver al rey mandatario, hizo una venia y le dijo: "Su serenísima Majestad. Yo le pedí que viera todo azul, no que cambiase la creación de Dios. Lo que debió hacer fue ponerse unos lentes azules y así arreglaba su problema".</p>
<p>Tema: _____</p> <p>Tipo de texto: _____</p> <p>Situaciones y aspectos generales:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Tema: _____</p> <p>Tipo de texto: _____</p> <p>Situaciones y aspectos generales:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p style="text-align: center;">TEXTO 03</p> <p>El alacrán tiene muy mala fama y en todas partes es considerado un animal muy peligroso. Pero no todas las especies de alacranes son iguales: unos son más venenosos que otros. Por ejemplo, en España se encuentran algunos que son absolutamente inofensivos. Y, en general, al alacrán europeo no es mortal ni mucho menos, aunque su picadura es muy dolorosa y va seguida de hinchazón y a veces de fiebre. En los países tropicales viven algunas especies muy peligrosas, pues éstas sí pueden causar la muerte. En Marruecos existen varios alacranes cuyo veneno es tan tóxico como el de la serpiente cobra. Pero la especie más terrible parece ser el "alacrán de patas coloradas" que habita en el norte de México, cuyo veneno es mortal.</p>	
<p>Tema: _____</p> <p>Tipo de texto: _____</p> <p>Situaciones y aspectos generales:</p> <p>_____</p>	

ANEXO 2
MÓDULO INFORMATIVO
ESTRUCTURA DEL TEXTO

A. EL TEMA

Para responder hacemos lo siguiente:

- Lectura general: Con este paso tú podrás encontrar el tema del texto. Por eso debemos preguntarnos: ¿De qué trata el texto? Por ello el tema se considera como el asunto o idea clave del que se habla en todo el texto.
- Aquí es necesario que conozcas la estrategia denominada "revisión a vuelo de pájaro" la cual es aplicada para encontrar determinada información. Suele aplicarse cuando se busca una palabra en el diccionario, un nombre o un número en la guía telefónica o una información específica en un texto.

B. LA IDEA PRINCIPAL

- Tesis o planteamiento central que el autor desarrolla conforme van discurrendo las demás ideas del texto y que se quiere transmitir al lector. Ella puede consistir en la formulación de problemas, conceptos, definiciones, juicios de valor o críticas.
- Características
 - Puede estar al inicio, medio o final del texto. A veces no aparece en forma literal.
 - Se expresa mediante una oración en la que se afirma o niega algo en relación al tema.
- Preguntas a formular
 - ¿Qué se afirma o niega en el texto?

C. IDEAS SECUNDARIAS

- Ideas de menor jerarquía que contienen las características peculiares de la tesis del autor (idea principal) y que cumplen diversas funciones en el contenido del texto.
- Características
 - Se expresan en una oración.
 - Amplían o especifican a la idea principal.
- Pregunta a formular: ¿Qué ideas amplían o especifican a la idea principal?

D. TÍTULO

- Palabra o frase con que se da a conocer el nombre o asunto del texto.
 - Características
 - RESUME la idea central del texto.
 - Se expresa en una FRASE.
 - Es de carácter INFORMATIVO.
 - Preguntas
 - ¿Cuál es el título más apropiado para el texto? ¿De qué habla y qué se dice en el texto?

ANEXO 03
DEMUESTRO LO APRENDIDO

APELLIDOS Y NOMBRES: _____

FECHA: _____

<p style="text-align: center;">TEXTO N° 01</p> <p>Los anfibios son animales vertebrados que aparecieron sobre la Tierra hace trescientos cincuenta millones de años, originados a partir de un primitivo grupo de peces. Fueron los primeros vertebrados que accedieron al medio terrestre.</p> <p>Al estar dotados de patas y pulmones han podido adaptarse a tierra firme aunque siguen dependiendo del agua, pues su piel necesitaba de humedad permanente para no secarse. También para la reproducción precisan agua: sus huevos no tienen cáscaras duras que los proteja y necesitan el medio líquido para desarrollarse correctamente. Las crías de los anfibios experimentan importantes cambios hasta que están dotados para abandonar el agua y transformarse en anfibios adultos.</p>	<p style="text-align: center;">TEXTO N° 02</p> <p>Un hombre de El Cairo se durmió debajo de la higuera y en su sueño un hombre le dijo: “Tu futuro está en Persia, vete a buscarlo”. El hombre decidió cumplir con el sueño, viajó varios días, superó obstáculos, luchó con las fieras y huyó de los ladrones. Por fin llegó a Persia. Lo confundieron con un ladrón y lo encerraron en la cárcel.</p> <p>Al día siguiente, le contó el sueño al Capitán que lo interrogaba y éste le dijo: “Hombre desatinado y crédulo, tres veces he soñado con mi casa en El Cairo, en cuyo fondo hay un jardín, luego un reloj de arena, después una higuera y luego una fuente y bajo la fuente, un tesoro. Y nunca he dado crédito a esa mentira”. El hombre regresó a su casa y desenterró el tesoro.</p>
<p style="text-align: center;">TEXTO N° 03</p> <p>“Se entiende por Filosofía a la ciencia general de los seres, de los principios y de las causas y efectos de las cosas naturales. Es un sistema de principios que se establecen para explicar o agrupar ciertos hechos. En términos muy simples, la Filosofía no es sino, la búsqueda de la verdad en cualquiera de las áreas del conocimiento humano”</p>	<p style="text-align: center;">TEXTO N° 04</p> <p>“Para tener una idea de lo que es la paciencia, basta con observar a un niño que aprende a caminar. Se cae, vuelve a caer, una y otra vez, y sin embargo sigue ensayando, mejorando, hasta que un día camina sin caerse. ¡Qué no podría lograr la persona adulta si tuviera la paciencia del niño y su concentración en los fines que son importantes para él”</p>

TEXTO	TEMA	TIPO DE TEXTO	SITUACIONES Y ASPECTOS GENERALES
N° 1			
N° 2			
N° 3			
N° 4			

SESION DE APRENDIZAJE N° 03

I. DATOS GENERALES

- 1.1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA : Juan Manuel Iturregui
- 1.2. DISTRITO : Lambayeque
- 1.3. ÁREA : Comunicación
- 1.4. CICLO : VI
- 1.5. GRADO Y SECCIÓN : Segundo
- 1.6. SECCIÓN : "B"
- 1.7. DURACIÓN : 2 horas
- 1.8. FECHA : 31 de julio de 2018
- 1.9. DOCENTE DE AULA : Lic. Carlos Humberto Santisteban La Chira

II. NOMBRE DE LA SESIÓN

"Aprendamos a establecernos propósitos en la lectura".

III. AREA

Comunicación

IV. COMPONENTE

Comprensión de textos

V. APRENDIZAJE A LOGRAR

Leen títulos de textos para establecer propósitos mediante la predicción

Lee textos para juzgar información

VI. EJE TEMATICOS

Desarrollo personal

VII. CONTENIDO TRANSVERSAL

El respeto y la valoración de las diferencias

VIII. VALORES Y ACTITUDES PRIORIZADAS

Valora las formas expresivas de cada persona

Valora el intercambio positivo y crítico para una comunicación asertiva

Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente.

IX. SECUENCIA DIDACTICA

MOMENTOS	ACTIVIDADES	TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS	T	MEDIOS Y MATERIAL
I N I C I O	<p>El docente inicia la sesión fomentando el diálogo con los nos. Después de ello les pregunta sobre lo que ellos n planificados para este fin de semana:</p> <p>¿Qué actividades van a realizar este fin de semana? t Se han propuesto algo?</p> <p>Creen que es importante establecerse propósitos en nuestra vida?</p> <p>Los alumnos contestan en forma ordenada y el docente con ellos sobre lo importante que es un tener un proyecto de vida.</p> <p>Finalmente, se procede a denominar la sesión: “Aprendamos a establecer nuestros propósitos</p>	<p>Participación Activa</p> <p>Técnica interrogativa</p> <p>Lluvia De ideas</p>	10'	<p>Palabra Oral</p> <p>Pizarra</p> <p>Limpiatipo</p> <p>Plumón</p> <p>Mota</p>

<p>D E S A R R O L L O</p>	<p>Denominada la sesión, el docente presenta a los alumnos una lectura. (ANEXO 01) Se solicita a los alumnos que establezcan propósitos a partir del título que presenta la lectura. Los alumnos anotan en su cuaderno dichos propósitos, para el logro de éstos el alumno puede emplear estrategias como la Revisión a vuelo de pájaro o técnicas como el subrayado. Después se realiza una lectura en forma oral con los alumnos, terminada la misma el docente solicita que contrasten si el propósito establecido al inicio de la lectura se ha logrado. Se establece el diálogo sobre los aspectos antes mencionados. Posteriormente, los alumnos reciben un módulo informativo (ANEXO 02) sobre el tema tratado. El docente realiza la explicación y aclara las dudas que los alumnos puedan presentar. Durante la explicación se irá preguntando constantemente a los alumnos, para comprobar la captación de la información proporcionada Después de haber realizado la Explicación. Nos alumnos reciben una práctica para comprobar sus aprendizajes. (Anexo 03). Dicha evaluación será supervisada por el docente, quien absolverá las inquietudes que los alumnos puedan presentar sobre la misma. El tiempo para dicha práctica es de 20 minutos, luego de los cuales se procederá al recojo de la misma.</p>	<p>Interrogación Lluvia de ideas Participación Activa Trabajo Individual Metacognición Actividad de extensión</p>	<p>20'</p>	<p>Palabra Oral Hoja informativa Pizarra Practica calificada Observación Palabra Oral</p>
<p>C I E R</p>	<p>Finalmente, el docente pregunta: ¿Qué importancia tuvo para ustedes el tema de hoy? ¿Tuvieron dificultades durante el desarrollo</p>			<p>Lapiceros</p>

R E	de la sesión? ¿Cómo las superaron? Como actividad los alumnos seleccionan dos textos en su cuaderno, les dan lectura y elaboran un cuadro donde den a conocer los propósitos que se establecieron.			
--------	---	--	--	--

X. EVALUACION

COMPONENTE	APRENDIZAJES A LOGRAR	INDICADORES DE EVALUACION	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Comprensión De textos	Leen títulos de textos para establecer propósitos mediante la predicción Lee textos para juzgar información	Leen títulos de textos para establecerse propósitos mediante la predicción Leen textos para juzgar información.	Observación Practica calificada

XI. BIBLIOGRAFIA

DEL ALUMNO

Nexos – Comunicación 4. *Ministerio de Educación*

DEL DOCENTE

ALLIENDE, FY CONDEMARIN M. (2000) “La lectura: teoría, evaluación y evaluación editorial andres bello . Santiago de Chile

SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Editorial Grau”

ANEXO 01
LEEMOS Y ESTABLECEMOS PROPÓSITOS

LA ZORRA Y EL LEÑADOR

Propósito

¿Por qué leo?

¿Para qué leo este texto?

¿Qué te pareció el texto leído?

ANEXO 02
MODULO INFORMATIVO

Establecimiento de propósitos y objetivos (EPO)

Amigo lector, recuerda que es necesario que antes de abordar un texto nos planteemos dos preguntas:
¿qué leo? y ¿para qué leo?

IMPORTANCIA

Establecer un propósito promueve la lectura activa y estratégica Schmitt (1988).

Establecer el propósito de la lectura es una actividad fundamental porque determina tanto la forma en que el lector se dirigirá al texto como la forma de regular y evaluar todo el proceso.

Según algunos autores, son cuatro los propósitos para la comprensión de textos en el ambiente académico:

- 1°. Leer para encontrar información específica o general)
- 2°. Leer para actuar (seguir instrucciones, realizar procedimientos)
- 3°. Leer para demostrar que se ha comprendido un contenido
- 4° Leer comprendiendo para aprender.

ANEXO 03
DEMUESTRO LO APRENDIDO

Apellidos y nombres: _____

Fecha: _____ / julio / 2008

INSTRUCCIONES:

Lee atentamente los siguientes textos. A partir del título de los mismos, establece un propósito que te gustaría lograr después de leerlos. Terminada la lectura verifica si lograste dicho objetivo.

EL LEÓN Y EL RATÓN

LA GALLINA DE LOS HUEVOS DE ORO

Mi propósito es: _____ Mi propósito es: _____

Dormía tranquilamente un león, cuando un ratón empezó a jugar encima de su cuerpo. Despertó el león y rápidamente atrapó al ratón; y a punto de ser devorado, le pidió éste que le perdonara, prometiéndole pagarle cumplidamente llegado el momento oportuno. El león echó a reír y lo dejó marchar.

Pocos días después unos cazadores apresaron al rey de la selva y le ataron con una cuerda a un frondoso árbol. Pasó por ahí el ratoncillo, quien al oír los lamentos del león, corrió al lugar y royó la cuerda, dejándolo libre.

Días atrás- le dijo te burlaste de mí agradecimiento. Ahora es bueno que sepas que los pequeños ratones somos agradecidos y cumplidos pensando que nada podría hacer por ti en agradecimiento. Ahora es bueno que sepas que los pequeños ratones somos agradecidos y cumplidos

Un granjero y su esposa tenían una gallina que ponía un huevo de oro cada día. Supusieron que la gallina debería contener un gran terrón del oro en su interior, y para tratar de conseguirlo de una sola vez, la mataron. Haciéndolo así pues, encontraron para su sorpresa que la gallina se diferenciaba en nada de sus otras gallinas.

El par de ingenuos, esperando llegar a ser ricos de una sola vez, se privaron en adelante del ingreso del cual se habían asegurado día por día.

¿Qué te parecieron los textos leídos?

1.- _____

2.- _____

Ahora responde

1. ¿Lograste tu propósito establecido?
2. ¿Qué dificultades tuviste en el logro de tu propósito? ¿Cómo las superaste?
3. ¿Qué estrategias o técnicas utilizaste?
4. ¿Cómo calificarías tu desenvolvimiento durante el desarrollo de la clase?
_____ Bueno _____ Regular _____ Malo

5. ¿Qué compromiso asumirías respecto a tu desenvolvimiento

SESION DE APRENDIZAJE N° 04

I. DATOS GENERALES

- 1.1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA : Juan Manuel Iturregui
1.2. DISTRITO : Lambayeque
1.3. ÁREA : Comunicación
1.4. CICLO : VI
1.5. GRADO Y SECCIÓN : Segundo
1.6. SECCIÓN : "B"
1.7. DURACIÓN : 2 horas
1.8. FECHA : 07 de agosto de 2018
1.9. DOCENTE DE AULA : Lic. Carlos Humberto Santisteban La Chira

II. NOMBRE DE LA SESIÓN

"Activamos nuestros saberes previos para comprender textos".

III. ÁREA

Comunicación

IV. COMPONENTE

Comprensión de textos

V. APRENDIZAJE A LOGRAR

Leen textos utilizando sus saberes previos para comprender

VI. EJE TEMÁTICO

Desarrollo personal

VII. CONTENIDO TRANSVERSAL

EL RESPETO Y LA VALORACION DE LAS DIFERENCIAS

VIII. VALORES Y ACTITUDES PRIORIZADAS

Valora las formas expresivas de cada persona

Valora el intercambio positivo y crítico para una comunicación asertiva

Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente.

IX. SECUENCIA DIDACTICA

MOMENTOS	ACTIVIDADES	TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS	T	MEDIOS Y MATEIAL
I N I C I O	<ul style="list-style-type: none"> • Se inicia la sesión la sesión fomentando el diálogo con los alumnos sobre un tema histórico relacionado con la guerra con Chile. • ¿Qué saben de la guerra con Chile? • «Los alumnos opinan y el docente recupera sus saberes previos a través de 	Participación Activa Técnica interrogativa Lluvia De ideas	10'	PalabraOral Pizarra Limpiatipo Plumón Mota
D E S A R R O L L O	<ul style="list-style-type: none"> • Luego de ello el docente entrega a los alumnos una ficha sobre los saberes previos. • Los alumnos leen la ficha y comentan sus apreciaciones. • Se establece el diálogo sobre los aspectos antes mencionados. • El docente muestra una lectura sobre “Las plantas medicinales. Luego el docente pregunta ¿Qué son plantas medicinales? ¿Qué plantas medicinales conocen? Los alumnos responden de acuerdo a sus saberes previos., • Luego el docente entrega la lectura y empieza el proceso lector. • Durante la explicación el docente irá preguntando constantemente a los alumnos, para comprobar la captación de la información proporcionada. • Después de haber realizado la explicación del tema tratado, tos alumnos reciben una práctica para comprobar sus aprendizajes. • Dicha evaluación será supervisada por el docente, quien absolverá las inquietudes que los alumnos puedan presentar sobre la misma. • El tiempo para dicha práctica es de 20 	Interrogación Lluvia de ideas Participación Activa Trabajo Individual	20	Palabra Oral Hoja informativa Pizarra Practica calificada Observación Palabra Oral

	minutos, luego de los cuales se procederá al recojo de la misma.			
C I E R R E	<ul style="list-style-type: none"> • Finalmente, el docente pregunta: • ¿Es importante los saberes previos? • ¿Qué nos proporciona esta estrategia? • ¿Tuvieron dificultades durante el desarrollo de la sesión? ¿Cómo las superaron? • La actividad para los alumnos será: seleccionar tres textos cortos e identificar el tema y el tipo de texto de los mismos. 	Metacognición Actividad de extensión	20'	Lapiceros

X. EVALUACION

COMPONENTE	APRENDIZAJES A LOGRAR	INDICADORES DE EVALUACION	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Comprensión De textos	Leen textos utilizando sus saberes previos para comprender	Relaciona los saberes previos con la lectura Usa sus saberes previos para comprender los textos.	Observación Practica calificada

XI. BIBLIOGRAFIA

DEL ALUMNO

Nexos – Comunicación 2. Ministerio de Educación

XII. DEL DOCENTE

ALLIENDE, FY CONDEMARIN M. (2000) “La lectura: teoría, evaluación y evaluación” editorial Andrés Bello. Santiago de Chile.

SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Editorial Grau”

ANEXO 01

MODULO INFORMATIVO: LOS SABERES PREVIOS

Concepto:

Conjunto de experiencias, ideas, conceptos, códigos y valoraciones propias que los alumnos traen al centro educativo. Es la relación que se pueda establecer entre el nuevo material y las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del sujeto. Por tanto el aprendizaje significativo radica en su significatividad y no en técnicas memorísticas.

Los conocimientos previos de los alumnos en las diferentes áreas difieren tanto en lo que hace al contenido como a su naturaleza. Por ejemplo, algunos son más conceptuales, otros más procedimentales, más descriptivos o más explicativos. Estos factores varían según la edad y los aprendizajes anteriores.

<p style="text-align: center;">¿Cómo son?</p> <p>Los conocimientos previos son construcciones personales que los sujetos han elaborado en interacción con el mundo cotidiano, con los objetos, con las personas y en diferentes experiencias sociales o escolares;</p> <p>La interacción con el medio proporciona conocimientos para interpretar conceptos pero también deseos, intenciones o sentimientos de los demás;</p> <p>Los conocimientos previos que construyen los sujetos no siempre poseen validez científica. Es decir, pueden ser teóricamente erróneos;</p> <p>Estos conocimientos suelen ser bastante estables y resistentes al cambio y tienen un carácter implícito.</p>	<p>¿Qué tipos existen?</p> <p>a. Concepciones espontáneas: se construyen en el intento de dar explicación y significación a las actividades cotidianas. En el ámbito de las ciencias naturales especialmente en el mundo físico se aplican reglas de inferencia causal a los datos recogidos mediante procesos sensoriales y perceptivos.</p> <p>b. Concepciones transmitidas socialmente: se construyen por creencias compartidas en el ámbito familiar y/o cultural. Estas ideas son inducidas en los alumnos especialmente en lo que se refiere a hechos o fenómenos del campo de las ciencias sociales.</p> <p>c. Concepciones analógicas: a veces, por carecer de ideas específicas socialmente construidas o por construcción espontánea, se activan otras ideas por analogía que permiten dar significado a determinadas áreas del conocimiento. Las analogías se basan en conocimientos ya existentes</p>
---	---

LECTURA

LAS PLANTAS MEDICINALES

Desde la más remota antigüedad, el hombre ha utilizado plantas en estado natural o en forma de diferentes preparados para tratar las dolencias y afecciones. Estas plantas reciben el nombre de plantas medicinales. Algunas de ellas son utilizadas por su riqueza en alcaloides que actúan sobre el sistema nervioso, en vitaminas para los casos de desnutrición, en antibióticos para el tratamiento de las infecciones y en esencias, como en romero, azafrán, etc.

PRACTICA

APELLIDOS Y NOMBRES: _____

Lee atentamente el siguiente texto:

LA UÑA DE GATO

La uña de gato es una enredadera que crece en el Perú. La planta lleva ese nombre porque tiene espinas curvas que crecen en pares a lo largo de sus ramas. El nombre científico es tormentosa.

Los nativos de la selva del Perú, especialmente a tribu Ashaninka, han utilizado uña de gato como medicina por cientos de años. Sin embargo, no llamó la atención de los investigadores sino hasta "Tediados de 1970.

Cuestionario:

- 1.- ¿Para qué se utiliza la uña de gato?

- 2.- ¿Qué enfermedades has escuchado curar con la uña de gato?

- 3.- ¿En tu familia han utilizado la uña de gato? Comenta

SESION DE APRENDIZAJE N° 05

I. DATOS GENERALES.

- 1.1. Institución Educativa : JUAN MANUEL ITURREGUI
1.2. Distrito : Lambayeque
1.3. Área : Comunicación
1.4. Ciclo : VI
1.5. Grado y sección : Segundo
1.6. Sección : "B"
1.7. Duración : 2 horas
1.8. Fecha : 14 de agosto de 2018
1.9. docente DE AULA : Lic. Carlos Humberto Santisteban La Chira

II. Nombre de la sesión.

Aprendamos a realizarnos preguntas para mejorar la comprensión lectora.

Área: Comunicación

III. COMPONENTE

Comprensión de textos

IV. APRENDIZAJE A LOGRAR

Identificar el tipo de texto leído

Reconoce aciertos o no de sus predicciones

Reflexiona sobre su propio proceso lector.

V. EJE TEMÁTICO

Desarrollo personal

VI. CONTENIDO TRANSVERSAL

EL RESPETO Y LA VALORACION DE LAS DIFERENCIAS

VII. VALORES Y ACTITUDES PRIORIZADAS

Valora las formas expresivas de cada persona

Valora el intercambio positivo y crítico para una comunicación asertiva

Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente.

	<p>reconocer la importancia de la formulación de autopreguntas en el proceso de comprensión de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Luego que los alumnos tiene conocimiento de esta estrategia, se les presenta el título de un texto (ANEXO N° 02) e indica a los alumnos que hagan una predicción de lo que podría tratar dicho texto. Los alumnos en forma ordenada dan a conocer sus predicciones y el docente las anota en la pizarra. - Posteriormente el docente indica a los alumnos que tengan en cuenta las siguientes preguntas para ser formuladas por ellos mismos: ¿Estoy comprendiendo el texto? ¿Debo leer nuevamente? - A continuación el docente entrega a los alumnos el texto completo (ANEXO N° 03) y da cierto tiempo para que ellos realicen la lectura del mismo. - Terminada la misma el docente, al azar; pregunta a los siguiente: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tipo de texto has leído? - ¿Tus predicciones coincidieron con el contenido del texto? - ¿Comprendiste el texto ¿De qué trato? - Concluido el proceso el docente vuelve a rescatar la importancia de las autopreguntas y debido a que promueven una lectura dinámica y que además permiten autorregular la propia comprensión y aprendizaje 			
C I E R R E	<p>Finalmente el docente preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Será importante realizarnos autopreguntas en la comprensión de textos? ¿Qué nos proporciona esta estrategia? ¿Tuvieron dificultades durante el desarrollo de la sesión? ¿Cómo las superaron? <p>La actividad para los alumnos será: seleccionar</p>	Metacognición Actividad de extensión	20'	Lapiceros

	dos textos cortos, darles lectura y aplicar la estrategia aprendida en la sesión de hoy.			
--	--	--	--	--

IX. EVALUACIÓN

COMPONENTE	APRENDIZAJE A LOGRAR	INDICADORES DE EVALUACION	INSTRUMENTOS DE EVALUACION
Comprensión de textos	Identificar el tipo de texto leído Reconoce aciertos o no de sus predicciones Reflexiona sobre su propio proceso lector	Identifica el tipo de texto leído a través de sus características Reconoce aciertos o no de sus predicciones hechas en base a un elemento del texto Reflexiona sobre su propio proceso lector a través de preguntas	Cuestionario

X. BIBLIOGRAFIA

DEL ALUMNO

Santillana – Comunicación 2. *Ministerio de Educación*

DEL DOCENTE

ALLIENDE, FY CONDEMARIN M. (2000) “La lectura: teoría, evaluación y evaluación editorial

Andrés Bello . Santiago de Chile

SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Editorial Grau”

MÓDULO INFORMATIVO: AUTOPREGUNTAS

Generar preguntas para ser respondidas promueve la comprensión activa proporcionando al lector un propósito para la lectura.

La formulación de preguntas del contenido del texto por parte del lector promueve la comprensión activa. Es muy importante que los estudiantes se formulen sus autopreguntas sobre el texto y responderse durante y al final de la lectura.

Esta estrategia lleva a los estudiantes a activar el conocimiento previo y a desarrollar el interés por la lectura antes y durante el proceso de lectura.

Es necesario formularse autopreguntas que trasciendan lo literal, hasta llegar al nivel de metacompreensión y que lleguen los alumnos a niveles superiores del pensamiento. Estas preguntas son las que requieren que los alumnos vayan más allá de simple recordar lo leído.

Puede ser útil hacer las autopreguntas a partir de las predicciones. En todo caso es importante establecer una relación entre las preguntas que se generan con el objetivo o propósito de la lectura. Si el objetivo es una comprensión global del texto, las preguntas no deben estar dirigidas a detalles. Obviamente, una vez que se ha logrado el objetivo principal, se puede plantear otros.

El uso y formulación de autopreguntas, puede servir como estrategia cognitiva para supervisar de un modo activo la comprensión, a comprometerse en una acción estratégica y, en definitiva a autorregular la propia comprensión y aprendizaje.

Las posible preguntas que podría formularse un lector son:

¿He acertado con la identificación del texto?

¿Estoy acertando con las predicciones que hice del texto?

¿Estoy comprendiendo el texto?

¿Debo leer nuevamente el texto?

EL TÉ QUE SE CHORREABA

ANEXO 03

TÉ QUE SE CHORREABA

Insignificante lector.

Yo sé más que tú. Yo soy más inteligente y escribo más bonito. Lee este cuento y no hagas preguntas tontas.

¿Qué feo, no? Bueno, si el profesor de nuestra historia hubiera escrito este cuento, seguro que lo hubiera comenzado así. Verás: este profesor era bastante renegón. Todos sus alumnos le tenían miedo, porque los paraba callando, diciendo que nadie más estaba en lo cierto. ¡Cómo iban a saber sus alumnos más que él, que había leído miles de libros!

Una vez, este profesor viajó al Japón. Había escuchado que allí vivía un anciano muy sabio, que se dedicaba al estudio y la meditación. Quería conocerlo.

En cuanto llegó a la casa del anciano, el profesor empezó a hablar sin parar, citando frases de personajes famosos a cada momento.

Porque, como afirmó el ilustre peluquero rumano del siglo XVIII... - decía el profesor, y empezaba a hablarme sobre todo, todo, todo lo que sabía. ¡Estaba tan orgulloso de sus conocimientos!

¿Desea té? - preguntó el anciano, mientras el profesor hablaba. El profesor afirmó con la cabeza. No podía dejar de hablar. Saltaba de un tema a otro con desenvoltura, feliz de que el sabio lo escuchara.

Y mientras el profesor hablaba, el anciano fue llenándole la taza. Echó té hasta la mitad, luego hasta el borde, y siguió echando hasta que se rebalsó. Al principio, el profesor ni cuenta se dio, de lo entretenido que estaba escuchándose a sí mismo. Pero cuando el té empezó a chorrear de la mesa, se sorprendió.

¡La taza está llena! ¡Ya no cabe más! - grito.

-Lo mismo te pasa a ti- respondió el sabio con tranquilidad- Está lleno de conocimientos, de todos los autores que has leído y de todas tus ideas... ¿Cómo vas a poder escucharme o aprender algo si antes no vacías un poco tu cabeza?

El profesor estaba impresionado. Desde ese momento aprendió a escuchar a los demás. ¿Y sabes qué? Se dio cuenta de que no siempre era él quien tenía la razón: aprendió a ser humilde.

ANEXO
DEMUESTRO LO APRENDIDO

Apellidos y nombres: _____

Fecha : _____

A continuación el profesor me presenta un texto que lleva por título

LA GRAN CARRERA

¿Qué tipo de texto será?

¿De que tratará?

¿Quiénes serán los personajes?

¿Cuál será su final?

Ahora sí, lo empezaré a leer aplicando las estrategias que he aprendido hasta hoy

Leeeeenta como la hora del examen caminaba la tortuga. Movía primero una pata, luego lo pensaba un momento. Entonces movía la otra pata. Después (¿qué crees?), la tercera pata. Finalmente, lo pensaba un poco más y movía su última pata. Paso a paso, la tortuga llegó a la punta de la montaña.

-¡Qué veloz que eres, tortuga! - dijo la liebre, burlándose-, ¡Qué miedo me diría jugar a una carrerita contigo!

La tortuga la miró con sus ojos pacientes. Abrió la boca, luego lo pensó un momento. Entonces, habló.

-Hagamos una carrera, pues -respondió-. El zorro puede ser el árbitro.

El zorro, todo un experto en esa clase de asuntos, aceptó la oferta e hizo los preparativos. Después: en sus marcas, listos... ¡Fuera!

La liebre ¡fum! Salió como un cohete y lo único que dejó fue una nube de polvo. ¡Qué rápida que era! ¿Ya habría llegado?

-¿Dijiste "fuera", zorro?- preguntó la tortuga. Y como el zorro le dijo que sí, ella lo pensó un momento y empezó a mover su primera pata. ¡

La liebre ya estaba cerca de la línea de meta. “Esta tortuga llegará mañana”, pensó, así que se echó a descansar. Diciéndose que ya había ganado la carrera, le restó toda importancia al asunto.

La tortuga, entre tanto, siguió avanzando pasito a paso, pero con constancia. Pasaron las horas, las horas, todas las horas, pero llegó a la línea de meta, mientras la liebre roncaba. Cuando el zorro gritó “¡ganó la tortuga!”, la liebre se despertó, asustada.

Ay, liebre - dijo el zorro-. Fuiste una responsable al dar las cosas por hechas.

Así pasó. La tortuga miró a la liebre, luego lo pensó un momento. Entonces, se rió.

=====

AHORA:

¿He acertado con la identificación del texto?

¿Acerté con las predicciones que hice del texto?

¿Comprendí el texto? ¿Sí o no? ¿Por qué?

¿Debo leer nuevamente el texto? ¿Sí o no? ¿Por qué?

¿Qué te pareció la estrategia aprendida hoy?

SESION DE APRENDIZAJE N° 06

I. DATOS GENERALES

- 1.1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA : JUAN MANUEL ITURREGUI
1.2. DISTRITO : Lambayeque
1.3. ÁREA : Comunicación
1.4. CICLO : VI
1.5. GRADO Y SECCIÓN : Segundo
1.6. SECCIÓN : "B"
1.7. DURACIÓN : 2 horas
1.8. FECHA : 21 de agosto de 2018
1.9. DOCENTE DE AULA : Lic. Carlos Humberto Santisteban La Chira

II. NOMBRE DE LA SESION

"Aprendamos a subrayar aspectos relevantes del texto para mejorar la comprensión lectora".

III. AREA:

Comunicación

IV. CAPACIDAD DE ÁREA

Comprensión lectora

V. APRENDIZAJE ESPERADO

Clasifica información textual

Discrimina información relevante e irrelevante

Identifica la idea principal y secundaria

VI. EJE TEMÁTICO

Desarrollo personal

VII. CONTENIDO TRANSVERSAL

EL RESPETO Y LA VALORACION DE LAS DIFERENCIAS

VIII. VALORES Y ACTITUDES PRIORIZADAS

Valora las formas expresivas de cada persona

Valora el intercambio positivo y crítico para una comunicación asertiva

Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente.

IX. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ACTIVIDADES	TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS	T	MEDIOS Y MATEIAL
I N I C I O	<ul style="list-style-type: none"> - Se inicia la sesión fomentando el diálogo con los alumnos. - Luego se realiza un breve repaso de la actividad anterior. - Después de ello, se activan los conocimientos previos de los alumnos mediante las siguientes preguntas: - ¿Toda la información contenida en un texto será importante? ¿Habrá aspectos más relevantes que otros? - Los alumnos contestan en forma ordenada y respetando el turno de participación. - Seguidamente, el docente pregunta: - ¿Utilizan técnicas o estrategias al momento de estudiar? - ¿Qué estrategia o técnica nos permitirá reconocer la información más importante de un texto? - ¿Cuál es la manera que ustedes adoptan para leer un texto? - Los alumnos dan a conocer sus respuestas. - Finalmente, se procede a denominar la sesión: “Aprendamos a subrayar aspectos relevantes del texto para mejorar la comprensión lectora” 	<p>Participación Activa Técnica interrogativa Lluvia De ideas</p>	10'	<p>Palabra Oral Pizarra Limpiatipo Plumón Mota</p>
D E S A R R O L L O	<ul style="list-style-type: none"> - Denominada la sesión, el docente pregunta a los alumnos: - ¿Qué es para ustedes el subrayado? - ¿Cuándo se subraya correctamente? - ¿Qué nos permite el subrayado? - Los alumnos dan a conocer sus respuestas. - A continuación, el docente entrega a los alumnos un módulo informativo (ANEXO 01), la cual contiene información sobre el tema a tratar, el docente solicita la participación de algunos alumnos para que ellos realicen la lectura oral 	<p>Interrogación Lluvia de ideas Participación Activa Trabajo Individual</p>	20'	<p>Palabra Oral Hoja informativa Pizarra Practica calificada Observación</p>

	<p>de la hoja informativa y el docente va explicando lo leído.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durante la explicación el docente irá preguntando constantemente a los alumnos, para comprobar la captación de la información proporcionada. 			
	<ul style="list-style-type: none"> - Terminada la explicación el docente presenta al auditorio papelógrafo, el cual contiene un texto, se solicita la participación de un alumno. (ANEXO 02) - El docente indica que debe tenerse en cuenta lo anteriormente leído, entonces se realiza el siguiente procedimiento: <ul style="list-style-type: none"> - -El alumno lee en forma general el texto presentado. - -El docente le pregunta de qué trató, para comprobar su comprensión. - -El alumno inicia el subrayado del texto y el docente va dándole pautas o sugerencias respecto al mismo. - Finalmente, el alumno explica a sus compañeros los criterios que ha tenido en cuenta para realizar el subrayado y presenta el texto subrayado. - (ANEXO 03). - El docente da a conocer los aciertos y desaciertos que el docente haya podido tener durante la aplicación del subrayado y se solicita el comentario de los demás alumnos. 	<p>Subrayado Lluvia de ideas Participación Activa</p>	<p>40'</p>	<p>Limpiatipo Palabra oral Papelógrafo</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Después de haber realizado la explicación del tema tratado, los alumnos reciben una práctica para comprobar sus aprendizajes. (Anexo 04). - La evaluación será supervisada por el docente, quien absolverá las dudas que los alumnos puedan presentar sobre la misma. - El tiempo para dicha práctica es de 20 minutos, luego de los cuales se procederá al recojo de la misma. 	<p>Trabajo Individual</p>	<p>25'</p>	<p>Practica Calificada Observación Lapicero</p>

C I E R R E	<ul style="list-style-type: none"> - Finalmente, el docente pregunta: -¿Cuál será la importancia de conocer la técnica del subrayado? -¿Qué nos proporciona esta técnica? -¿Tuvieron dificultades durante el desarrollo de la sesión? - ¿Cómo fueron superadas? - La actividad para los alumnos será: seleccionar tres textos y realizar el respectivo subrayado. 	Metacognición Actividad De Extensión	25'	Palabra oral Lapiceros
----------------------------	---	---	-----	---------------------------

X. EVALUACION

COMPONENTE	APRENDIZAJE A LOGRAR	INDICADORES DE EVALUACION	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Comprensión De textos	<ul style="list-style-type: none"> -Clasifica información textual -Discrimina información relevante e irrelevante -Identifica la idea principal y secundaria 	<ul style="list-style-type: none"> -Clasifica información textual a través de una lectura general del texto -Discriminación información relevante e irrelevante mediante la técnica del subrayado. -Identifica la idea principal y secundaria mediante la técnica del subrayado. 	Observación Directa Cuestionario

XI. BIBLIOGRAFIA

DEL ALUMNO

Santillana – comunicación 2. Ministerio de educación

DEL DOCENTE

ALLIENDE, FY CONDEMARIN M. (2000) “La lectura: teoría, evaluación y evaluación editorial andres bello . Santiago de Chile

SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Editorial Grau”

Varios. Enciclopedia temática de lengua II . Santillana

ANEXO 1

MÓDULO INFORMATIVO: EL SUBRAYADO

¿Qué es subrayar?

- Es aplicar una técnica sencilla y rápida, la cual nos exige con atención el texto y evaluar continuamente qué quiere decir el autor y qué es lo más importante de cada párrafo.
- Esta técnica nos permite destacar mediante un trazo (líneas, rayas u otras señales) las ideas esenciales y palabras claves de un texto).

¿Por qué es conveniente subrayar?

- El subrayado trata de resaltar las ideas principales del texto, facilitando su estudio, la memorización y posteriormente su repaso. Un buen subrayado, acompañado de notas a los márgenes, puede ahorrar mucho tiempo y esfuerzo en el estudio, mientras que un mal subrayado puede ser contraproducente y limitante del estudio.
- El subrayado exige concentración, ya que se debe subrayar una cantidad reducida de información (palabras o ideas claves) que permita posteriormente con un simple vistazo recordar de qué se trata el texto.
- No obstante, la extensión del subrayado dependerá de lo novedoso que a uno le pueda resultar el texto.

Reglas para el subrayado

- Sólo se comenzará a subrayar tras una primera lectura comprensiva del texto y una vez que éste se ha entendido. Es un error muy típico del estudiante comenzar a subrayar en la primera lectura.
- Es conveniente ir subrayando párrafo a párrafo. Primero se lee el párrafo y a continuación se subraya la idea principal.
- Se subrayan únicamente palabras claves y no frases enteras. Normalmente son nombres o verbos. Por ejemplo: "Los resultados de los exámenes han estado muy reñidos".
- Se pueden utilizar un par de colores. Si quieres hacerlo, subraya con dos colores: uno para la idea principal y otro para las ideas secundarias.
- El subrayado no debe limitarse a la línea sino que puede incluir otros tipos de señales: flechas, relacionando ideas, diagramas, pequeños esquemas, signos de interrogación, llamadas de atención, etc. Todo aquello que sirva para llamar la atención.

Recomendaciones finales:

En la lectura solamente identifica el tema.

Subraya a partir de la segunda lectura.

Subraya sólo lo que consideres fundamental.

Ventajas:

- ✓ Transforma la lectura pasiva en activa.
- ✓ Refleja lo más importante de un texto.
- ✓ Facilita la elaboración de un resumen.
- ✓ Permite ahorro de esfuerzo y tiempo en el estudio.

ANEXO 02

El sonido es la vibración de moléculas que se trasmite a través de la materia. El oído humano está construido para recibir sonidos transmitidos por el aire, en un rango de frecuencias que va desde 20 ciclos por segundo hasta 20 000, es decir, desde los “bajos”, más bajos hasta los “altos” más agudos que es capaz de registrar. Estas vibraciones son transmitidas por el aire que nos rodea al tímpano, una membrana como el cuero de un tambor, en el extremo interior del conducto auditivo, conectados al tímpano hay una serie de huesecillos (llamados por su forma “yunque”, “martillo” y “estribo”) que trasmite las vibraciones en impulsos eléctricos transmitidos al cerebro por el nervio auditivo

ANEXO 03

APLICANDO EL SUBRAYADO

El sonido es la vibración de moléculas que se trasmite a través de la materia. El oído humano está construido para recibir sonidos transmitidos por el aire, en un rango de frecuencias que va desde 20 segundos hasta 20 000, es decir, desde los “bajos”, más bajos hasta los “altos” más agudos que es capaz de registrar. Estas vibraciones son transmitidas por el aire que nos rodea al tímpano, una membrana como el cuero de un tambor, en el extremo interior del conducto auditivo, conectados al tímpano hay una serie de huesecillos (llamados por su forma “yunque”, “martillo” y “estribo”) que transforman las vibraciones en impulsos eléctricos transmitidos al cerebro por el nervio auditivo

ANEXO 04

DEMUESTRO LO APRENDIDO

Apellidos y nombres: _____

Fecha: _____

Subraya la idea principal y secundaria de los siguientes textos y escríbelas sobre las líneas que se te presentan:

LAS PLANTAS MEDICINALES

Desde la más remota antigüedad, el hombre ha utilizado plantas en estado natural o en forma de diferentes preparados para tratar las dolencias y afecciones. Estas plantas reciben el nombre de plantas medicinales. Algunas de ellas son utilizadas por su riqueza en alcaloides que actúan sobre el sistema nervioso, en vitaminas para los casos de desnutrición, en antibióticos para el tratamiento de las infecciones y en esencias, como el romero, azafrán, etc.

Idea Principal:

Ideas Secundarias:

LOS PULMONES

Los pulmones son los órganos de la respiración. Están formados por dos partes lobulares y esponjosas en donde se realiza el intercambio gaseoso con el medio, es decir, se produce lo que llamamos la respiración, que proporciona al organismo el oxígeno necesario y se expulsa al exterior el dióxido de carbono (CO₂), que es una sustancia nociva que se acumula en la sangre. j

Idea Principal:

Ideas Secundarias:

II. Contestemos:

1. ¿Qué importancia tiene para ti el subrayado?
2. ¿Qué dificultades tuviste sobre el subrayado? ¿Cómo las superaste?
3. ¿Cómo te sentiste durante el desarrollo de la sesión?

SESION DE APRENDIZAJE N° 07

I. DATOS GENERALES

- 1.1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA : JUAN MANUEL ITURREGUI
1.2. DISTRITO : Lambayeque
1.3. ÁREA : Comunicación
1.4. CICLO : VI
1.5. GRADO Y SECCIÓN : Segundo
1.6. SECCIÓN : "B"
1.7. DURACIÓN : 2 horas
1.8. FECHA : 28 de Agosto de 2018
1.9. DOCENTE DE AULA : Lic. Carlos Humberto Santisteban La Chira

II. DENOMINACIÓN

"Aprendamos a esquematizar adecuadamente el texto para mejorar la comprensión lectora".

III. AREA:

Comunicación

IV. CAPACIDAD DE ÁREA

Comprensión lectora

V. APRENDIZAJE ESPERADO

Generaliza la información textual

Organiza información en gráficos

Elabora mapas conceptuales

VI. EJE TEMÁTICO

Desarrollo personal

VII. CONTENIDO TRANSVERSAL

EL RESPETO Y LA VALORACION DE LAS DIFERENCIAS

VIII. VALORES Y ACTITUDES PRIORIZADAS

Valora las formas expresivas de cada persona

Valora el intercambio positivo y crítico para una comunicación asertiva

Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente.

IX. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

MOMEN TOS	ACTIVIDADES	TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS	T	MEDIOS Y MATEIAL
I N I C I O	<ul style="list-style-type: none"> - Se inicia la sesión fomentando el diálogo con los alumnos. - Después de ello, se activan los conocimientos previos de los alumnos mediante las siguientes preguntas: - ¿De qué manera podrían presentar la información relevante de un texto? - ¿Cómo la podrían organizar? - Los alumnos contestan en forma ordenada. - Seguidamente, el docente pregunta: - ¿Qué ejemplos conocen? - Los alumnos dan a conocer sus respuestas. - Finalmente, se procede a denominar la sesión: - “Aprendamos a esquematizar adecuadamente el texto para mejorar la comprensión lectora” 	<p>Participación Activa Técnica interrogativa Lluvia De ideas</p>	15'	<p>Palabra Oral Pizarra Limpiatipo Plumón Mota</p>

D E S A R R O L L O	<ul style="list-style-type: none"> - Denominada la sesión, el docente pregunta a los alumnos: - ¿De qué manera podemos esquematizar la información de un texto? - ¿Qué saben de los mapas conceptuales? - ¿Qué criterios debemos tener en cuenta para su elaboración? - ¿Será importante saber elaborar los mapas conceptuales? - Los alumnos dan a conocer sus respuestas. - Luego de ello el docente entrega a los alumnos un módulo informativo (ANEXO 01), el docente junto a los alumnos realizan la lectura respectiva del módulo, se realiza la explicación y se aclara las dudas que los alumnos puedan presentar, asimismo se subrayan los aspectos más relevantes. Se obtienen conclusiones de la información recibida, se exponen las mismas. - A continuación, el docente entrega a los alumnos un texto para que ellos junto a la guía del docente procedan a elaborar un mapa conceptual (ANEXO 02). El trabajo será realizado en parejas. El docente supervisa dicha actividad. - Después de un determinado tiempo el docente al azar recibe los trabajos y en forma aleatoria selecciona cinco trabajos para que los alumnos expongan las consideraciones que han tenido cuenta para la elaboración de un mapa conceptual. - El docente va indicando a los alumnos los aciertos y desaciertos que han tenido en la elaboración de su trabajo. - Se socializan las ideas y sugerencias con los demás alumnos 	<p>Interrogación</p> <p>Lluvia de ideas</p> <p>Participación Activa</p> <p>Trabajo Individual</p> <p>Participación Activa</p>	45'	<p>Palabra Oral</p> <p>Hoja informativa</p> <p>Pizarra</p> <p>Practica calificada</p> <p>Observación</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Después de haber realizado la explicación del tema tratado, los alumnos reciben una práctica para comprobar sus aprendizajes. (ANEXO 03) 	<p>Trabajo Individual</p>	20'	<p>Practica</p> <p>Observación</p> <p>Lapicero</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Dicha evaluación será supervisada por el docente, quien absolverá las inquietudes que los alumnos puedan presentar sobre la misma. - El tiempo para dicha práctica es de 20 minutos, luego de los cuales se procederá al recojo de la misma. 			
C I E R R E	<ul style="list-style-type: none"> - Finalmente, el docente pregunta: -¿Cuál será la importancia de presentar la información relevante en organizadores gráficos? - ¿Qué nos proporciona los mapas conceptuales? -¿Tuvieron dificultades durante el desarrollo de la sesión? ¿Cómo las superaron? - La actividad para los alumnos será: Investigar más sobre los mapas conceptuales. Seleccionar dos textos y organizar la información relevante en mapas conceptuales 	Metacognición Actividades de Extensión	15'	Palabra Oral Lapiceros

X. EVALUACION

CAPACIDAD DE ÁRAE	APRENDIZAJES A LOGRAR	INDICADORES DE EVALUACION	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Comprensión lectora	Generaliza la información textual Organiza información en gráficos Elabora mapas conceptuales	Realiza lecturas panorámicas de los textos presentados Identifica aspectos y situaciones generales del texto a través de preguntas.	Práctica Califica

XI. BIBLIOGRAFIA

DEL ALUMNO

Santillana – Comunicación 2. Ministerio de educación

DEL DOCENTE

ALLIENDE, FY CONDEMARIN M. (2000) “La lectura: teoría, evaluación y evaluación editorial

Andres Bello . Santiago de Chile

SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Editorial Grau”

Pinzas, Juan (1997) Metacognición y lectura. Lima editorial Pontificia universidad católica del Perú, 1ra Edición

SANCHEZ LIHÓN, Danilo (1998) La aventura de leer. Serie PUPILIBROS. Perú

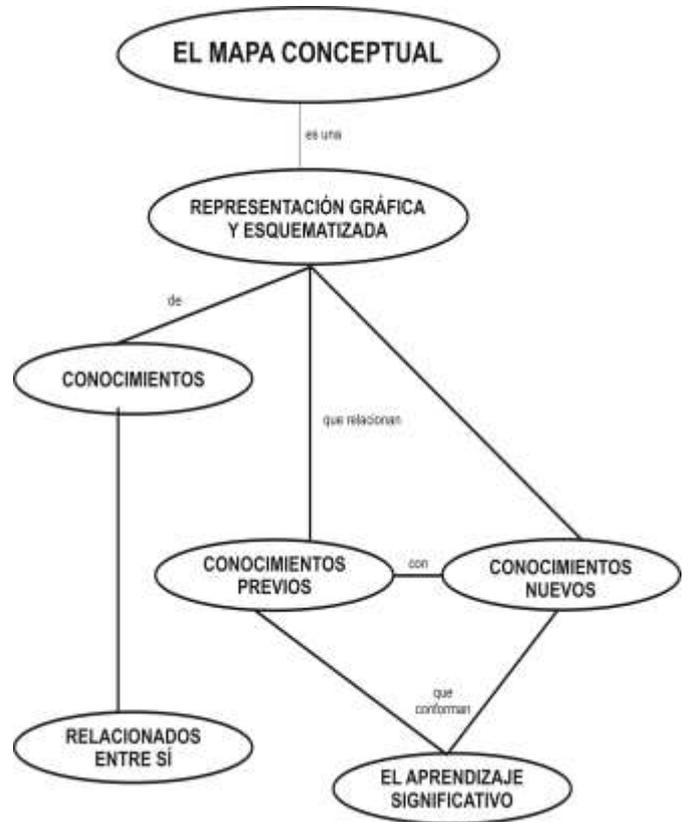
ANEXOS 01

EL MAPA CONCEPTUAL

Fue ideado por Joseph Novak, quien lo define como una estrategia sencilla, pero poderosa en potencia, para ayudar a los estudiantes a aprender y para ayudar a los educadores a organizar los materiales objeto de este aprendizaje.

¿Qué son los mapas conceptuales, técnica, método, estrategia,...?

Los mapas conceptuales son muy versátiles; todo depende de la intención didáctica o propósito para que se utilicen. Por ejemplo, si se emplean para evaluar el conocimiento del alumno o como apoyo en la transmisión de un nuevo concepto, se convierte en una estrategia de enseñanza; en cambio, si los educandos los usan como técnica de estudio, entonces se transforma en una estrategia de aprendizaje. Además es un método porque permite a los estudiantes y a los educadores captar el significado de los materiales.



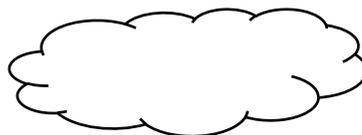
Los mapas conceptuales:

1. Establecen diferencias entre los conceptos principales y subordinados.
2. Facilitan la organización lógica y estructurada de los contenidos de aprendizaje.
3. Hacen posible interpretar y comprender la lectura realizada.
4. Estimulan la creatividad del estudiante.
5. Facilitan la memorización de los conceptos aprendidos.

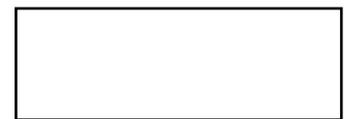
¿Qué gráfico debemos utilizar?



Elipsis



Nube



Rectángulo

Indicar el uso de la forma gráfica es de suma importancia, en el sentido que hemos visto distintos dibujos que alumnos y docentes emplean en la representación de los conceptos significativos. Los

estudios psicológicos y fisiológicos afirman que la forma de elipsis u ovalo es la más recomendable para graficar los mapas conceptuales, por semejar fisiológicamente al ojo del ser humano.

Los lazos que deben unir las elipsis son necesariamente líneas y no flechas, pues su relación es en base a la jerarquización. Además Novak y Gowin señalan que las flechas únicamente deben utilizarse para representar una relación cruzada entre conceptos de una sección del mapa y los de otra parte del mismo, y nunca en el caso de una relación de subordinación conceptual, porque eso está definido por las palabras de enlace.

Elementos del mapa conceptual

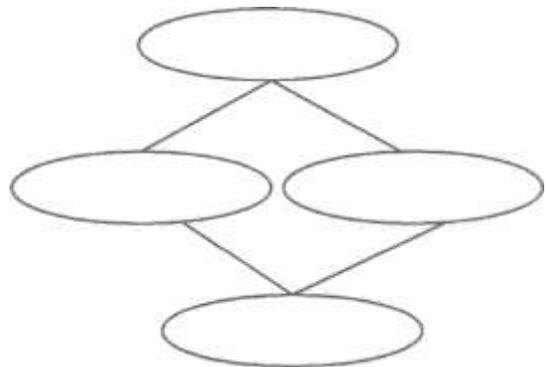
1.- Conceptos: Son las palabras o términos que incluyen hechos, objetos, cualidades, animales, plantas, y otras (nombres, adjetivos y pronombres). También pueden incluirse expresiones conceptuales como Recursos Naturales; Contaminación Ambiental, entre otras.

Concepto inclusor: es el concepto superior principal. Es uno solo. Ejemplo: La comunicación Humana.

Conceptos incluidos: son los conceptos más específicos e intermedios que se derivan del concepto principal, pueden ser uno o más, que a su vez incluyen a otros conceptos. Ejemplo: Es cualquier expresión que utiliza el hombre...

2.- Palabras enlace: Son aquellas que unen dos conceptos e indica la relación que existe entre ellos, pueden ser todas las palabras que no sean conceptos.

3.- La proposición: Es la unidad que se produce al unirse los dos conceptos mediante la palabra enlace.



ELABORACIÓN

Los mapas conceptuales se forman a partir de las ideas principales o conceptos pertenecientes a un tema determinado, ordenados jerárquicamente y unidos por líneas de relación, rutas y conexiones.

- En forma previa a su construcción, se requiere de una cuidadosa lectura de comprensión del texto de que se trate, de donde se destacarán los conceptos (subrayándolos, por ejemplo) para conformar un lista, por lo que se recomienda que en la medida que se avance en la lectura se identifiquen las ideas o conceptos principales así como las ideas secundarias para elaborarlas.
- Luego, habrá que seleccionar tanto os conceptos que se derivan unos de otros, como aquellos no derivados pero que tienen una relación cruzada.
- Ya formada la lista, se integrarán grupos y se jerarquizarán (de acuerdo a su importancia y orden secuencial o convencional). A su vez, dentro de cada grupo el orden de los conceptos será en función de su trascendencia, la cual es mayor cuando comprenden a otros menos complejos.

ANEXO 02

HISTORIA DE LOS DIAS - DOMINGO

EN LA HISTORIA de todos los pueblos hallamos desde los tiempos más remotos días especiales, consagrados a rendir culto a la divinidad. La manera de sucederse estos días, los nombres con que se los designaba y el ceremonial usado en ellos, han variado con el transcurso del tiempo y la diferencia de costumbres y lugares.

En la India se denominó sabbat el día destinado al descanso y la oración; el mismo nombre lleva en hebreo y corresponde a nuestro sábado.

Al aparecer el cristianismo, se trasladó la observancia tradicional de ese día al siguiente, en que se efectuó la resurrección del Salvador; y entre los primeros fieles de Roma se le llamó dominica, de dominicus, que quiere decir día del Señor. De aquí procede la palabra castellana «domingo».

Hubo, así, pueblos que en su ignorancia creyeron fuera el Sol el autor de la vida y el dispensador de todos los bienes, y por tal razón lo adoraron como a Dios y le dedicaron el primer día de la semana, al que se designó con el nombre de día del Sol. De ahí deriva el nombre sajón del domingo, sunday, es decir: día del sol.

ANEXO 03

DEMUESTRO LO APRENDIDO

Apellidos y nombres: _____

Fecha: _____

1.- Elabora un mapa conceptual del siguiente texto. Aplica todas las estrategias que conoces hasta el momento.

OBRAS INMORTALES DE LA LITERATURA

Son los libros las más preciadas y bellas producciones del ingenio humano, y los libros célebres los más ricos tesoros que el hombre posee, porque el autor nos puede narrar una historia imborrable, o expresar un pensamiento profundo que haga meditar a todos los hombres.

Por medio del libro adquirimos toda suerte de conocimientos, puesto que en ellos se acumule el saber y la experiencia humanos, obtenidos en siglos de perseverantes estudios, trabajos y observaciones. Dos son las formas de la composición escrita: prosa y verso.

Hay grandes obras escritas de una u otra manera; pero aquí trataremos de los libros de universal renombre como si hubiesen sido escritos en prosa, pues nuestro objeto es contar, en forma breve, las largas narraciones que contienen.

Comenzaremos por las obras cumbres más antiguas de nuestra cultura: la Iliada, la Odisea y la Eneida, para seguir luego con las de autores europeos y americanos más destacados, tratando de poner el alcance de las mentes juveniles las obras maestras más populares de la literatura, en sus

múltiples manifestaciones, mediante la síntesis y el comentario. Entre los que pueden llamarse verdaderos poemas épicos, los más antiguos de nuestra cultura son la *Ilíada* y la *Odisea*, que se cree fueron escritos por Homero, poeta ciego de la Grecia primitiva, que vivió entre los años 1000 y 800 antes de nuestra era.

Suponen algunos estudiosos que dicho poeta recopiló las producciones de otros autores; sostienen, además, que los grandes poemas que se le atribuyen no son obra de una sola persona. Sin embargo, no son pocos los críticos e historiadores que afirman, teniendo en cuenta la unidad indivisible de toda la obra, que el vate ciego es el autor de la *Ilíada* y la *Odisea*. Virgilio, el más grande de los poetas romanos de los tiempos antiguos, nacido en el año 70 antes de Jesucristo, escribió un poema famosa: la *Eneida*.

Las tres obras que hemos nombrado constituyen, pues, los libros celebres más antiguos de Occidente, de los cuales pasaremos a ocuparnos enseguida.

SESION DE APRENDIZAJE N° 08

I. DATOS GENERALES

1.1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA	: JUAN MANUEL ITURREGUI
1.2. DISTRITO	: Lambayeque
1.3. ÁREA	: Comunicación
1.4. CICLO	: VI
1.5. GRADO Y SECCIÓN	: Segundo
1.6. SECCIÓN	: "B"
1.7. DURACIÓN	: 2 horas
1.8. FECHA	: 04 de setiembre del 2018
1.9. DOCENTE DE AULA	: Lic. Carlos Humberto Santisteban La Chira

II. NOMBRE DE LA SESION

"Aprendamos a establecernos propósitos en la lectura".

III. AREA:

Comunicación

IV. COMPONENTE

Comprensión de textos

V. APRENDIZAJE A LOGRAR

Identifica detalles generales del texto

Recuerda situaciones del texto

Secuencias acciones de los personajes.

VI. EJE TEMÁTICO

Desarrollo personal

VII. CONTENIDO TRANSVERSAL

EL RESPETO Y LA VALORACION DE LAS DIFERENCIAS

VIII. VALORES Y ACTITUDES PRIORIZADAS

Valora las formas expresivas de cada persona

Valora el intercambio positivo y crítico para una comunicación asertiva

Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente.

IX. SECUENCIA DIDACTICA

MOEMEN TOS	ACTIVIDADES	TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS	T	MEDIOS Y MATEIAL
I N I C I O	<ul style="list-style-type: none"> - El docente inicia la sesión fomentando el diálogo con los alumnos. - Después de ello, se activan los conocimientos previos de los alumnos mediante las siguientes preguntas: - ¿Quiénes son los elementos que le dan vida a una obra literaria? Los alumnos contestan: los personajes. - Seguidamente, el docente pregunta: ¿Existirá alguna relación entre ellos? - Los alumnos dan a conocer sus respuestas: sí, sí existen relaciones entre ellos. - ¿Qué tipos de relaciones pueden existir entre ello? Mencionen ejemplos. - Los alumnos contestan: puede existir entre ellos amor, odio, amistad, etc. - •¿Saben ustedes cómo se llama la estrategia que nos permite relacionar a los personajes de acuerdo a la relación que exista entre ellos? Los alumnos contestan y dichas respuestas serán anotadas en la pizarra. - Finalmente, el docente procede a denominar la sesión: - “Aprendamos a revisar textos de manera general” 	<p>Participación Activa</p> <p>Técnica interrogativa</p> <p>Lluvia De ideas</p>	10'	<p>Palabra Oral</p> <p>Pizarra</p> <p>Limpiatipo</p> <p>Plumón</p> <p>Mota</p>
D E S A R R O L L O	<ul style="list-style-type: none"> - Denominada la sesión, el docente pregunta a los alumnos: ¿Qué es el sociograma literario? ¿Cómo y dónde podemos aplicarlo? ¿Qué debemos tener en cuenta? ¿Será importante conocer esta estrategia? - Los alumnos dan a conocer sus respuestas. - Luego de ello el docente entrega a los alumnos una hoja informativa del tema a tratar (ANEXO 01), el docente realiza la explicación y aclara las dudas que los alumnos puedan 	<p>Interrogación</p> <p>Lluvia de ideas</p> <p>Participación Activa</p> <p>Trabajo Individual</p>	20'	<p>Palabra Oral</p> <p>Hoja informativa</p> <p>Pizarra</p> <p>Practica calificada</p> <p>Observación</p>

	<p>presentar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durante la explicación el docente irá preguntando constantemente a los alumnos. 			
	<ul style="list-style-type: none"> - En esta etapa de la sesión, los alumnos reciben una práctica para comprobar sus aprendizajes. (Anexo 03). - Dicha evaluación será supervisada por el docente, quien absolverá las inquietudes que los alumnos puedan presentar sobre la misma. - El tiempo para dicha práctica es de 20 minutos, luego de los cuales se procederá al recoj de la misma. 	Metacognición Actividad de extensión	10'	Palabra Oral
C I E R R E	<ul style="list-style-type: none"> - Finalmente, el docente pregunta: - ¿Cuál será la importancia del sociograma literario? - ¿Qué nos proporciona esta estrategia? ¿Tuvieron dificultades durante el desarrollo de la sesión? ¿Cómo las superaron? - •La actividad para los alumnos será: realizar un sociograma literario para dos de los cuentos de Julio Ramón Ribeyro que pertenezcan a la obra La palabra del mudo. 	Meta cognición Actividad de extensión		Palabras oral Lapiceros

X. EVALUACION

CAPACIDAD DE ÁRAE	APRENDIZAJE A LOGRAR	INDICADORES DE EVALUACION	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Comprensión lectora	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica detalles generales del texto - Recuerda situaciones del texto - Secuencias acciones de los personajes 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica detalles generales del texto - Recuerda situaciones del texto - Secuencia acciones de los personajes. 	Practica calificada

XI. XI.-BIBLIOGRAFIA

DEL ALUMNO

Santillana – Comunicación 2. Ministerio de Educación

DEL DOCENTE

ALLIENDE, FY CONDEMARIN M. (2000) "La lectura: teoría, evaluación y evaluación editorial andres bello . Santiago de Chile

SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Editorial Grau"

ANEXO 1

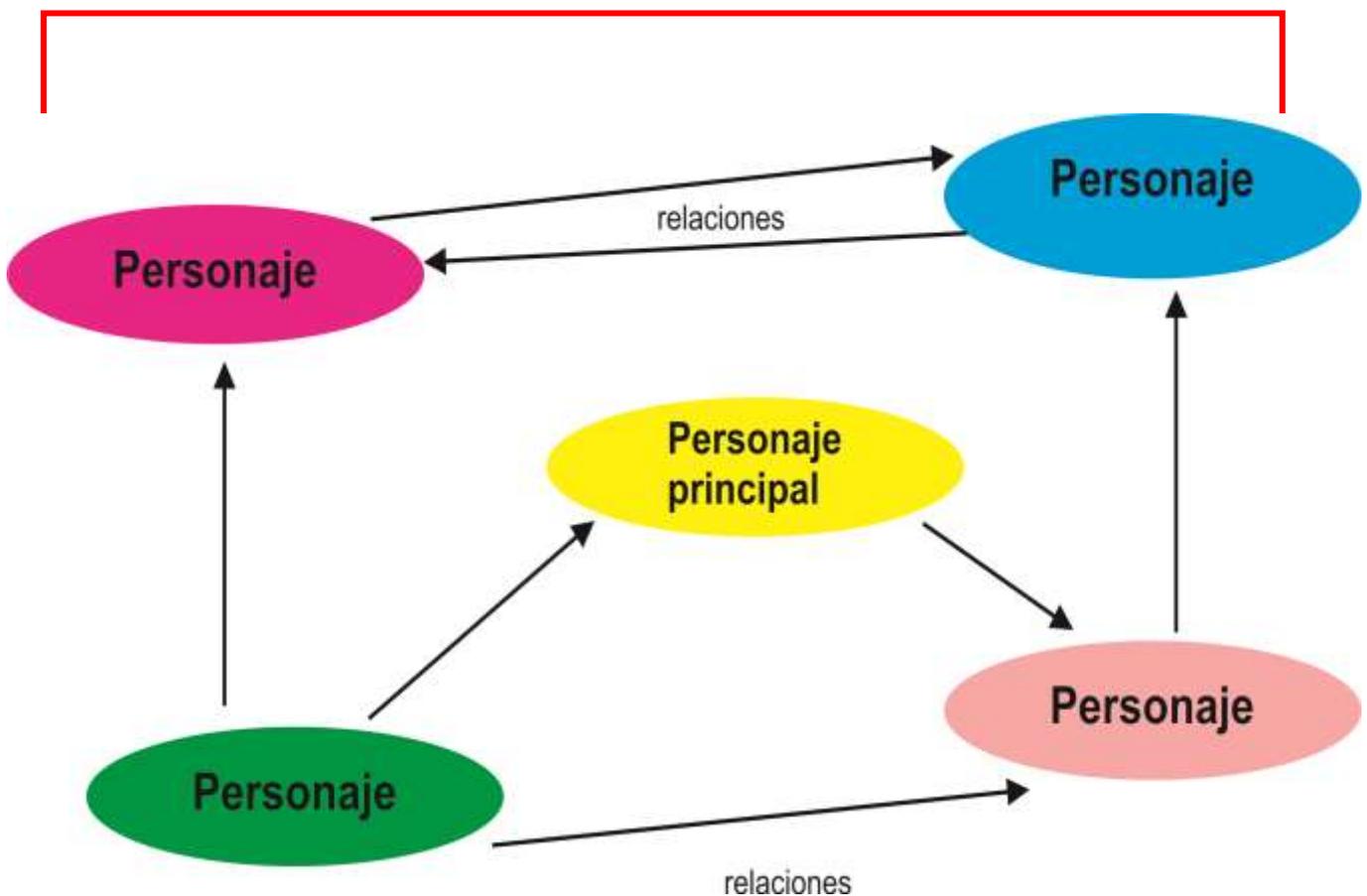
Es una estrategia que requiere que un lector reconstruya un sociograma que muestre todos los personajes de un relato y las relaciones existentes entre ellos.

El sociograma se construye escribiendo el nombre de cada personaje de una obra en un círculo y se representan las interacciones entre ellos mediante líneas, flechas. La naturaleza de la interacción se indica escribiendo unas palabras que la resuman brevemente.

El sociograma no es una estrategia sencilla, por lo que debe construirse a partir de alguna narración u obra que hayan leído recientemente y luego encomendarles que elaboren uno en forma grupal individual.

ESQUEMA MODELO DE SOCIOGRAMA LITERARIO

ANEXO 01



Cuando Paco Yunque fue llevado por primera vez a la escuela, temblaba de miedo; pues nunca había visto a tantos niños juntos a la vez. Jamás había oído a tantos niños hablar juntos a la vez; no era como en el campo que uno solo hablaba a la vez. Cuando sonó la campana todos los niños comenzaron a entrar a los salones. A Paco Yunque lo condujeron hasta el centro del salón, entre las

primeras carpetas y el pupitre del profesor, se quedó petrificado, viendo que todos los niños estaban de pie, con la mano derecha saludando en silencio al profesor que acababa de entrar. El profesor lo sentó en la primera carpeta, junto a un niño de su mismo tamaño, llamado Paco Fariña. En eso, se escuchó sonar unos pasos de carrera en el patio y apareció en la puerta del salón, Humberto, el hijo del señor Dorian Grieve, un inglés, patrón de los Yunque, gerente de los ferrocarriles de la "Peruvian Corporation" y alcalde del pueblo. A Paco le habían hecho venir al colegio, para que acompañara y jugara con Humberto, pues, éste llegaba tarde casi todos los días. A los pocos segundos se armó una discusión, porque Grieve quería que Paco Yunque, se sentara con él, y Paco Fariña lo jalaba del otro brazo. El profesor colérico, tuvo que intervenir. Grieve gritaba llorando que Paco yunque, era su muchacho. En eso, otro alumno, Antonio Gesdres, también llegó tarde. A pesar que alegó que su madre estaba enferma, el muchacho fue castigado por el profesor. Todos los niños encabezados por Paco Fariña, reclamaron que también Grieve había llegado tarde; el profesor malhumorado los hizo callar. Fariña le decía a Yunque: "Grieve ha llegado tarde y no lo castigan porque su padre tiene plata."

DEMUESTRO LO APRENDIDO

Apellidos y nombres: _____

Fecha: ____/ agosto/ 2008

I.- A partir de los siguientes textos, elabora - en la parte atrás- un SOCIOGRAMA LITERARIO para cada uno de ellos.

Texto N° 01

En julio para el campeonato interaños, el hermano Agustín autorizó al equipo de cuarto "A", a entrenarse dos veces por semana, los lunes y los viernes, a la hora de dibujo y de música. Cuellar se metía a la ducha después de los entrenamientos. Cierta día en que Lalo y Cuellar se estaban duchando apareció "Judas". Choto, Chingolo y Mañuco, saltaron por las ventanas. Lalo logró cerrar las puertas de la ducha en el preciso instante en que "Judas" metía el hocico. Después de un instante se oyó los ladridos de "Judas" y los llantos de Cuellar; luego el vozarrón del hermano Lucio y las lisuras del hermano Leoncio. Cuellar, que había sido atacado por el perro, era llevado en la camioneta de la Dirección por los hermanos Agustín y Leoncio. Los muchachos fueron a visitarlo a la "Clínica Americana", y vieron que no tenía nada ni en la cara ni en las manos. El malvado de "Judas" le había mordido en la "pichulita".

TEXTO N° 02

"A la hora del recreo, una mañana, Silva salió furioso y seguido por una pandilla no muy segura porque seguro Arzubiaga le pegaba. El gordo Martinto fue a buscar a Arzubiaga y le dijo que Silva le quería pegar, que lo desafiaba al catchascán en el jardín lateral. Julius también andaba por allí, hacía rato que estaba buscando al gordo para desafiarlo con unas espadas de madera que se había construido. Martinto había visto una película en la que un espadachín le volaba la oreja al otro y estaba loco por dejar a Julius mocho, de mentira no más porque habían puesto unos corchos en la punta de los palos; se pasaban la vida, el gordo tratando de volarle la oreja y Julius tratando de desinflarlo.

II.- Contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Qué es un sociograma literario?

2. ¿Qué dificultades tuviste al momento de elaborarlos? ¿Cómo las superaste?

3. ¿Será importante conocer esta estrategia? ¿Por qué?

SESION DE APRENDIZAJE N° 10

I. DATOS GENERALES

- 1.1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA : JUAN MANUEL ITURREGUI
1.2. DISTRITO : Lambayeque
1.3. ÁREA : Comunicación
1.4. CICLO : VI
1.5. GRADO Y SECCIÓN : Segundo
1.6. SECCIÓN : "B"
1.7. DURACIÓN : 2 horas
1.8. FECHA : 11 de Setiembre de 2018
1.9. DOCENTE DE AULA : Lic. Carlos Humberto Santisteban La Chira

II. NOMBRE DE LA SESIÓN

"Aprendamos a utilizar adecuadamente las estructuras textuales para mejorar la comprensión lectora".

III. AREA:

Comunicación

IV. COMPONENTE

Comprensión de textos

V. APRENDIZAJE A LOGRAR

Identifica detalle del texto.

Recuerda situaciones del texto.

Secuencia acciones de personajes.

VI. EJE TEMÁTICO

Desarrollo personal

VII. CONTENIDO TRANSVERSAL

EL RESPETO Y LA VALORACION DE LAS DIFERENCIAS

VIII. VALORES Y ACTITUDES PRIORIZADAS

Valora las formas expresivas de cada persona

Valora el intercambio positivo y crítico para una comunicación asertiva

Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente.

IX. SECUENCIA DIDACTICA

MOMENTOS	ACTIVIDADES	TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS	T	MEDIOS Y MATEIAL
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> - Se inicia la sesión fomentando el diálogo con los alumnos. - Después de ello, se activan los conocimientos previos de los alumnos mediante las siguientes preguntas: ¿Un texto es una unidad o son partes aisladas? y ¿Cuáles son las principales características de un texto? - Los alumnos contestan en forma ordenada. - Seguidamente, el docente pregunta: ¿En un texto algunas palabras aludirán a otras? ¿Cómo se concatenan las ideas en un texto? - Los alumnos dan a conocer sus respuestas. - Finalmente, se procede a denominar la sesión: - "Aprendamos a revisar textos de manera general" 	<p>Participación Activa Técnica interrogativa Lluvia De ideas</p>	10'	<p>Palabra Oral Pizarra Limpiatipo Plumón Mota</p>
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> - Denominada la sesión, el docente pregunta a los alumnos: ¿Cómo se organiza un texto? ¿Qué son los referentes? - ¿Qué son los referidos? - ¿Qué función cumplen los conectores en el texto? ¿Qué clases hay? - Los alumnos dan a conocer sus opiniones de acuerdo a sus conocimientos previos, el docente anota en la pizarra dichas respuestas. - Luego de ello, los alumnos reciben un módulo informativo (ANEXO 01) sobre el tema de la sesión. Los alumnos realizan una lectura silenciosa del mismo. El docente realiza la explicación e indicará el procedimiento que deberán seguir los alumnos para el desarrollo de las actividades contenidas en el módulo. - Los alumnos realizan las actividades indicadas y el docente supervisa dicha actividad. 	<p>Interrogación Lluvia de ideas Participación Activa Trabajo Individual</p>	20'	<p>Palabra Oral Hoja informativa Pizarra Practica calificada Observación</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Terminada la explicación del tema tratado, los 	<p>Trabajo</p>	20'	<p>Practica</p>

	<p>alumnos reciben una práctica para comprobar sus aprendizajes. (Anexo 02).</p> <ul style="list-style-type: none"> - La evaluación será supervisada por el docente, quien absolverá las inquietudes que los alumnos puedan presentar sobre la misma. - El tiempo para dicha práctica es de 20 minutos, luego de los cuales se procederá al recojo de la misma. 	Individual		Calificada Observación Lapicero
C I E R R E	<ul style="list-style-type: none"> - Finalmente, el docente pregunta: -¿Cuál será la importancia de conocer la organización textual? ¿Tuvieron dificultades durante el desarrollo de la sesión? ¿Cómo las superaron? - La actividad para los alumnos será: seleccionar dos textos e identificar los referentes y referidos. Elaborar dos oraciones con cada una de las clases de conectores lógicos. 	Metacognición Actividad de Extensión		Palabra Oral Lapiceros

VI. EVALUACION

COMPONENTE	APRENDIZAJES A LOGRAR	INDICADORES DE EVALUACION	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Comprensión de textos	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica detalle del texto. - Recuerda situaciones del texto. - Secuencia acciones de personajes 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica detalles del texto mediante el subrayado. - Recuerda situaciones del texto a través de la organización de los párrafos textuales. - Secuencia acciones de personajes a través del uso de conectores lógicos. 	Práctica calificada

VII. BIBLIOGRAFIA

DEL ALUMNO

Santillana – comunicación 2. Ministerio de educación

DEL DOCENTE

ALLIENDE, FY CONDEMARIN M. (2000) “La lectura: teoría, evaluación y evaluación editorial Andres Bello . Santiago de Chile

SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Editorial Grau”

ANEXO 01

HOJA INFORMATIVA: ORGANIZACIÓN TEXTUAL

- Un texto es un “corpus” organizado en forma lógica, en el cual las oraciones guardan relaciones entre sí.
- El tipo de relaciones, que podemos apreciar en ellos es: referencia, conexión y estructura lógica.

Analicemos cada uno de ellos:

A. LA REFERENCIA

En un texto unas partes aluden a otras. Identifiquemos las palabras que se refieren a otras como referentes, y aquellas que son aludidas como referidos.

Ej.: Dado el siguiente texto, encierra los referentes en un rectángulo y los referidos en una elipse, únalos por medio de una línea con una flecha que indique la relación.

“Los desiertos son regiones muy secas. Ellos tienen muy poca lluvia. Pocas plantas viven allí. Algunos animales especialmente adaptados lo hacen. La superficie de algunos desiertos es de arena, la cual frecuentemente se acumula en dunas. A éstas las crea el viento. Otros la tienen de piedras o de rocas.”

B. LAS CONEXIONES LÓGICAS

Las relaciones lógicas de un texto se manifiestan a través de palabras llamadas conectores lógicos, los cuales permiten su organización coherente.

CONECTORES	TIPO DE RELACION LOGICA
Al contrario Sin embargo No obstante	CONTRASTE Tuvo mucho éxito en el deporte: <i>no obstante</i> , haber sido enyesado hace poco.
De manera que Entonces Por lo tanto	CONSECUENCIA Todos los alumnos tuvieron notas sobresalientes: <i>por lo tanto</i> , fueron homenajeados por el colegio.
Es decir En otras palabras	EQUIVALENCIA María es hija de mi tío. <i>es decir</i> , mi prima.
Primero En primer lugar Finalmente	ORDEN <i>En primer lugar</i> debo estudiar Comunicación: <i>en segundo</i> lugar mi mamá necesita que le ayude en la casa: <i>finalmente</i> , cuando concluya con todo.
Luego Después	SECUENCIA Todos los hombres son mortales. Sócrates es hombre; <i>luego</i> , es mortal.

EJERCICIOS:

Escribe el conector pertinente. Observe que los conectores van separados del resto del enunciado por signos de puntuación.

1. Plutón se distingue de la Tierra por varias características: gira alrededor de 5 mismo cada seis días y nueve horas y su diámetro es de 3,100 km. L es el noveno planeta del Sistema Solar, el más alejado del Sol.
2. El vidrio es viscoso una parte no se separa fácilmente de as otras.

C. ESTRUCTURA LÓGICA

Consiste en que en un texto los párrafos se organizan siempre de una –Tañera lógica. Veamos:

En el texto:

‘Los desiertos cálidos de todo el mundo tiene varias características comunes. Todos tiene una precipitación pluvial anual de menos de diez pulgadas. También soportan grandes diferencias entre las temperaturas de la noche y del día. Además, están habitados por plantas y animales que se han adaptado a la falta de agua”.

Analicemos su estructura lógica:

ESTRUCTURA	LOGICA
Idea general inicial. Introduce e identifica una serie de elementos	Naturaleza de la serie Las características de los desiertos.
Especifica el primer elemento (primera idea particular)	Primer elemento: Precipitación pluvial menor de diez pulgadas.
Especifica el segundo elemento (segunda idea particular)	Segundo elemento: Diferencias entre las temperaturas del día y de la noche.
Especifica el tercer elemento (tercera idea particular)	Tercer elemento: Presencia de animales que se han adaptado a la falta de agua.

AHORA TU: Dado el siguiente texto, completa su estructura lógica.

El petróleo es un aceite nauseabundo. Sin embargo, sus usos son múltiples y provechosos y ocupa un lugar importante en la economía moderna. Se le conoce desde hace milenios. Pero es recién en los últimos siglos cuando hemos aprendido a aprovecharlo en todas sus potencialidades. Por lo tanto, el petróleo es para la humanidad más valioso que el oro.

ESTRUCTURA	LÓGICA

ANEXO 02
DEMUESTRO LO APRENDIDO

Apellidos y nombres: _____

Fecha: _____ / setiembre / 2008

I.- Dado el siguiente texto, encierra los referentes en un rectángulo y los referidos en una elipse, únalos por medio de una línea con una flecha que indique la relación.

Los climas ecuatoriales se encuentran en algunas regiones cercanas al Ecuador. Estas se caracterizan por tener altas temperaturas y abundantes . Muchas son de aproximadamente 26 0 C alo largo del año. En las noches, estas pueden descender hasta 6o C debajo de esta marca. En muchos e estas zonas la precipitación pluvial es de aproximadamente cincuenta pulgadas. En algunas, es de más de doscientas pulgadas.

I. Escribe el conector pertinente. Observe que los conectores van separados del resto del enunciado por signos de puntuación.

1).- En 1905 Einsten afirmó que la velocidad era relativa en 1936, H.E. Ivés confirmó la hipótesis de Eisnten mediante un experimento.

2).- El pino es un árbol el té es un arbusto.

3).- Algunas piedras preciosas se usan en la industria el diamante, por su gran dureza, sirve para realizar perforaciones el cuarzo y a turmalina se emplean en la fabricación de instrumentos ópticos.

III.- ANALIZA LA ESTRUCTURA LÓGICA DEL SIGUIENTE TEXTO:

“Existen varios factores que modifican el clima, Uno de ellos es la cantidad de luz solar reciba. La altitud, es decir, la altura sobre el nivel del mar, también afecta al clima. Los océanos influyen sobre el clima del continente adyacente Además, la circulación general de la atmósfera también lo modifica”

ESTRUCTURA	LÓGICO

IV.- AHORA RESPONDE:

1.- ¿Qué dificultades tuviste en el desarrollo de la sesión? ¿Cómo las superaste?

2.- ¿Cómo calificarías tu desenvolvimiento durante el desarrollo de la clase?

_____ Bueno _____ Regular _____ Malo

3.- ¿Qué compromiso asumirías respecto a tu desenvolvimiento?

SESION DE APRENDIZAJE N° 11

I. DATOS GENERALES

- 1.1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA : JUAN MANUEL ITURREGUI
1.2. DISTRITO : Lambayeque
1.3. ÁREA : Comunicación
1.4. CICLO : VI
1.5. GRADO Y SECCIÓN : Segundo
1.6. SECCIÓN : "B"
1.7. DURACIÓN : 2 horas
1.8. FECHA : 18 de setiembre de 2018
1.9. DOCENTE DE AULA : Lic. Carlos Santisteban La Chira

II. NOMBRE DE LA SESIÓN

"Aprendamos a parafrasear información extraída del texto para mejorar la comprensión lectora".

III. AREA:

Comunicación

IV. COMPONENTE

Comprensión lectora

V. APRENDIZAJE ESPERADO

Discrimina información relevante e irrelevante

Resumen el texto leído

VI. EJE TEMÁTICO

Desarrollo personal

VII. CONTENIDO TRANSVERSAL

EL RESPETO Y LA VALORACION DE LAS DIFERENCIAS

VIII. VALORES Y ACTITUDES PRIORIZADAS

Valora las formas expresivas de cada persona

Valora el intercambio positivo y crítico para una comunicación asertiva

Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente.

IX. SECUENCIA DIDACTICA

MOMENTOS	ACTIVIDADES	TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS	T	MEDIOS Y MATEIAL
I N I C I O	<ul style="list-style-type: none"> - Se inicia la sesión fomentando el diálogo con los alumnos. Después de ello, el docente entrega a los alumnos una pequeña lectura (ANEXO 01). - Se indica a los alumnos realizar una lectura rápida de la misma, transcurrido este lapso el docente solicitará la intervención de cinco alumnos y les preguntará: ¿de qué trato el texto leído? Mientras cada uno de los participantes dan a conocer sus opiniones, los demás alumnos escucharán atentamente dichas opiniones. - Terminada la participación de los alumnos, el docente pregunta: ¿Todos sus compañeros explicaron de la misma forma el contenido del texto? ¿Creen que alguno organizó mejor sus ideas? - Los alumnos contestan en forma ordenada. - Luego el docente genera el conflicto cognitivo con la siguiente pregunta: ¿Sabes cuál es el nombre de la estrategia que algunos de sus compañeros han aplicado? ¿Se llama interpretación o parafraseo? - Los alumnos dan a conocer sus respuestas. - Posteriormente, se procede a denominar la sesión: "Aprendamos a parafrasear información extraída del texto para mejorar la comprensión lectora". 	<p>Participación Activa</p> <p>Técnica interrogativa</p> <p>Lluvia De ideas</p>	10'	<p>Palabra Oral</p> <p>Pizarra</p> <p>Limpiatipo</p> <p>Plumón</p> <p>Mota</p>
D E S A R R O L L O	<ul style="list-style-type: none"> - Denominada la sesión, el docente pregunta a los alumnos: ¿Qué es el parafraseo? ¿Qué debemos tener en cuenta para realizar un buen parafraseo? - Los alumnos dan a conocer sus respuestas. - Después de ello, el docente entrega a los alumnos un módulo informativo (ANEXO 02), el cual contiene el marco teórico de la sesión de hoy. El docente realiza la explicación del tema, solicita la intervención de algunos alumnos para que le den una lectura oral a determinada parte del módulo y el docente realiza la interpretación del mismo. Aquí 	<p>Interrogación</p> <p>Lluvia de ideas</p> <p>Participación Activa</p> <p>Trabajo Individual</p>	20'	<p>Palabra Oral</p> <p>Hoja informativa</p> <p>Pizarra</p> <p>Practica calificada</p> <p>Observación</p>

	<p>también se aclaran las dudas que los alumnos puedan presentar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el módulo entregado hay una lectura, el docente pide a los alumnos que realicen la lectura de la misma y posteriormente el parafraseo correspondiente. Se revisan los mismos y se dan a conocer los aciertos y errores. - Terminada la explicación del tema, los alumnos reciben una práctica para comprobar sus aprendizajes. (Anexo 03). - Dicha evaluación será supervisada por el docente, quien 4 absolverá las inquietudes que los alumnos puedan - presentar sobre la misma. - El tiempo para dicha práctica es de 20 minutos, luego de los cuales se procederá al recojo de la misma. 			
C I E R R E	<ul style="list-style-type: none"> - El docente pregunta a los alumnos: ¿Cuál será la importancia de saber realizar parafraseos de los textos leídos? ¿Qué pasos debemos seguir en el parafraseo? ¿Qué nos proporciona esta estrategia? ¿Tuvieron dificultades durante el desarrollo de la sesión? ¿Cómo las superaron? - La actividad para los alumnos será: parafrasear una noticia de relevancia para su localidad. 	Metacognición Actividad de extensión	10'	Palabra oral Lapiceros

X. EVALUACION

COMPONENTE	APRENDIZAJE A LOGRAR	INDICADORES DE EVALUACION	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Comprensión de textos	<ul style="list-style-type: none"> - Discrimina información relevante e irrelevante - Resumen el texto leído 	<ul style="list-style-type: none"> - Discrimina información relevante e irrelevante mediante la técnica del subrayado. - Resumen el texto a través del parafraseo 	Observación Directa Cuestionario

XI. BIBLIOGRAFIA

DEL ALUMNO

Santillana – omunicación 2. Ministerio de educación

DEL DOCENTE

ALLIENDE, FY CONDEMARIN M. (2000) “La lectura: teoría, evaluación y evaluación editorial andres bello . Santiago de Chile

SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Editorial Grau”

ANEXO 01

Todo empezó así...

Tenía un amigo dentista que me insistió tanto, tanto, tanto... que fui a su consultorio y allí me dice - No te voy a poner anestesia, no tengas miedo!!! Y en verdad no me mintió...

Pero pasó el tiempo y mi amigo se fue a vivir a otro lado...

Entonces me dejó... y de ahí tuve que elegir otro dentista, y otro consultorio.

Cada vez que voy, preferiría no hacerlo, siempre le tuve miedo, pero mi mamá dice que hay que ir, ¡es por tu salud!, repite cada vez...

Hoy a la tarde tengo ir. Espero que esté todo bien, es solo por control, pero tengo que ir...no me queda otra!!!

Estoy con un poco de miedo, pero ella me está esperando.

De todos modos, lo bueno de ir al dentista es que no tienes muelas cariadas y tus dientes están limpios y sanos. Y además podrás comerte todos los caramelos y chocolates que quieras...sin culpa.

ANEXO 02

Ahora todos a PARAFRASEAR:

Lee atentamente el siguiente texto, subraya lo importante y aplica el parafraseo.

El surgimiento de la industria, el crecimiento de las ciudades y la expansión de la población fueron los tres grandes desarrollos a fines del siglo XX en la historia de Norteamérica. A medida que las fábricas nuevas, operadas a vapor y cada vez más grandes, se convirtieron en hitos del paisaje en el oriente del país, los granjeros se transformaron en trabajadores industriales y se ofreció trabajo a una creciente marca de inmigrantes. Con la industria llegó la urbanización y el crecimiento de las grandes ciudades (como "Fall River". Massachussets) que se convirtieron en centros de producción como de comercio y negocios.

Mi parafraseo es:

ANEXO 03
PARAFRASEAMOS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN

Apellidos y nombres: _____

Fecha : ____/ setiembre / 2008

I.- Lee atentamente los siguientes textos, identifica la información importante y PARAFRASEA los mismos.

TEXTO N° 01

Dormía tranquilamente un león, cuando un ratón empezó a jugar encima de su cuerpo. Despertó el león y rápidamente atrapó al ratón; y a punto de ser devorado, le pidió éste que le perdonara, prometiéndole pagarle cumplidamente llegado el momento oportuno. El león se echó a reír y lo dejó marchar.

Pocos días después unos cazadores apresaron al rey de la selva y le ataron con una cuerda a un frondoso árbol. Pasó por ahí el ratoncillo, quien al oír los lamentos del león, corrió al lugar y royó la cuerda, dejándolo libre.

Días atrás—le dijo—, te burlaste de mí pensando que nada podría hacer por ti en agradecimiento. Ahora es bueno que sepas que los pequeños ratones somos agradecidos y cumplidos.

Mi paráfraseo es:

TEXTO N° 02

Había una vez un niño llamado Lalo, era un niño bueno que amaba mucho a los animales.

Su padre era pescador y salía en su lancha todos los días a trabajar.

Un día en las redes de su padre cayó un pequeño tiburón azul y el niño lo arrojó de nuevo al mar.

Pasó el tiempo, cuando Lalo era un jovencito y ayudaba a su padre a pescar, cayó de la lancha en una zona de tiburones.

Todos pensaron que Lalo iba a morir cuando un gran tiburón azul lo salvó, llevándolo a la orilla, era el mismo tiburoncito que Lalo había salvado.

Mi paráfraseo es:

II.- Ahora me autoevalúo con honestidad:

Instrucciones: Escribe una (x) en el casillero que corresponda.

Indicadores de logro	Sí	No	A veces
¿Escribiste con tus propias palabras?			
¿Parafraseaste las ideas más importantes?			
¿Respetaste la sintaxis: organización, continuidad y coherencia?			
¿La actividad te permitió comprender mejor el texto?			
¿Construiste el significado partiendo de la idea principal?			

SESION DE APRENDIZAJE N° 12

I. DATOS GENERALES

1.1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA	: JUAN MANUEL ITURREGUI
1.2. DISTRITO	: Lambayeque
1.3. ÁREA	: Comunicación
1.4. CICLO	: VI
1.5. GRADO Y SECCIÓN	: Segundo
1.6. SECCIÓN	: "B"
1.7. DURACIÓN	: 2 horas
1.8. FECHA	: 25 de Setiembre de 2018
1.9. DOCENTE DE AULA	: Lic. Carlos Santisteban La Chira

II. NOMBRE DE LA SESIÓN

"Aprendamos a resumir utilizando macroreglas".

III. AREA:

Comunicación

IV. COMPONENTE

Comprensión de textos

V. APRENDIZAJE A LOGRAR

Discrimina información relevante e irrelevante a través de la regla de selección

Generaliza información textual mediante reglas de integración.

VI. EJE TEMÁTICO

Desarrollo personal

VII. CONTENIDO TRANSVERSAL

EL RESPETO Y LA VALORACION DE LAS DIFERENCIAS

VIII. VALORES Y ACTITUDES PRIORIZADAS

Valora las formas expresivas de cada persona

Valora el intercambio positivo y crítico para una comunicación asertiva

Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente.

IX. SECUENCIA DIDACTICA

MOMENTOS	ACTIVIDADES	TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS	T	MEDIOS Y MATEIAL
I N I C I O	<ul style="list-style-type: none"> - La sesión se inicia con un breve diálogo con los alumnos. - Después de ello se realiza un breve repaso de la actividad anterior. - A continuación, se activan los conocimientos previos de los alumnos mediante las siguientes preguntas: ¿Todo texto presenta ideas o no? ¿Cómo se clasifican estas ideas? - Los alumnos contestan en forma ordenada: idea principal e ideas secundarias. - ¿Por qué se le llama principal y por qué secundarias? <p>Los alumnos responden.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seguidamente, el docente pregunta: ¿Conocen ustedes cómo se llaman los procedimientos que nos permiten procesar las ideas que presentan los textos? - Se genera el conflicto cognitivo, los alumnos opinan. - Posteriormente, se procede a denominar la sesión: "Aprendamos a revisar textos de manera general" 	<p>Participación Activa Técnica interrogativa Lluvia de ideas</p>	<p>10'</p>	<p>Palabra Oral Pizarra Limpiatipo Plumón Mota</p>
P R O C E S O	<ul style="list-style-type: none"> - Denominada la sesión, el docente pregunta a los alumnos: ¿Qué son las macrorreglas textuales? ¿Cómo se clasifican?' ¿Será importante conocer dichas macrorreglas? <p>Los alumnos dan a conocer sus respuestas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El docente entrega a los alumnos una ficha (ANEXO 01), la cual contiene el marco teórico de la clase, mediante dicha información el docente realiza la explicación y aclara las dudas que los alumnos puedan presentar. Durante la explicación el docente irá preguntando constantemente a los alumnos. - Luego de conocer en qué consisten cada una de estas macrorreglas, el docente entrega a los alumnos una práctica, cuyo desarrollo será guiado por el docente. (ANEXO 02). - Se empieza junto con los alumnos el desarrollo de la práctica, se absuelven y aclaran las interrogantes que los alumnos puedan presentar. - Aquí el alumno aplicará las reglas de omisión, selección, generalización e integración. - Las primeras de ellas mediante la identificación de la información relevante e irrelevante y las últimas mediante la 	<p>Interrogación Lluvia de ideas Participación Activa</p>	<p>20'</p>	<p>Palabra Oral Hoja informativa Pizarra Practica calificada Observación</p>

	coherencia de las mismas.			
A P L I C A C I O N	<ul style="list-style-type: none"> - Realizada la explicación del tema, los alumnos reciben una práctica para comprobar sus aprendizajes. (Anexo 03) - Dicha evaluación será supervisada por el docente, quien absolverá las inquietudes que los alumnos puedan presentar sobre la misma. - El tiempo para dicha práctica es de 20 minutos, luego de los cuales se procederá al recojo de la misma. 	Trabajo Individual	10'	Palabra Oral
S A L I D A	<ul style="list-style-type: none"> - Finalmente, el docente pregunta: - ¿Será importante conocer las macro reglas textuales? - ¿Qué nos proporcionan? - ¿Tuvieron dificultades durante el desarrollo de la sesión? ¿Cómo las superaron? - Como actividad los alumnos seleccionarán dos textos cortos y aplicarán en ellos las macro reglas estudiadas. 	Metacognición Actividad de extensión		Lapiceros

X. EVALUACION

COMPONENTE	APRENDIZAJE A LOGRAR	INDICADORES DE EVALUACION	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Comprensión de textos	<ul style="list-style-type: none"> - Discrimina información relevante e irrelevante - Resumen el texto leído 	<ul style="list-style-type: none"> - Discrimina información relevante e irrelevante mediante la regla de omisión - Generaliza información textual mediante la integración de las ideas del texto. 	Practica calificada

XI. BIBLIOGRAFIA

DEL ALUMNO

Santillana – Comunicación 2. Ministerio de Educación

DEL DOCENTE

ALLIENDE, FY CONDEMARIN M. (2000) “La lectura: teoría, evaluación y evaluación editorial andres bello. Santiago de Chile

SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Editorial Grau”

ANEXO 01

LAS MACRORREGLAS TEXTUALES

Las macrorreglas son procedimientos que procesan ideas. Procesar las ideas significa transformar las ideas. Las macrorreglas actúan de dos maneras sobre las ideas del texto: anulan ideas y sustituyen ideas. La sustitución se da a través de la generación y la integración de ideas.

Al final resultan funcionando cuatro macrorreglas. Estas cuatro macrorreglas activan el lector, y con esa activación el texto pasa por un proceso de comprensión.

GENERALIZACIÓN I INTEGRACIÓN

MACRORREGLAS TEXTUALES			
DE ANULACIÓN		DE SUSTITUCIÓN	
OMISIÓN	SELECCIÓN	GENERALIZACIÓN	INTEGRACIÓN

Omitir. Con esta regla o procedimiento el lector se abstiene de tomar en cuenta las ideas o la información que no considera inherente en el contenido esencial del texto, las omite. Se omite las ideas que según el lector funcionan como "secundarias", o que son irrelevantes o que son redundantes, o que son complementarias.

Seleccionar. Con esta macrorregla el lector elige o escoge las ideas o información que su comprensión considera son inherentes en el contenido esencial del texto. El lector "se queda" con determinadas ideas del texto, con lo que percibe son las ideas "principales", lo relevante en el texto. El omitir y el seleccionar ideas, entendemos, son dos procedimientos simultáneos, recíprocos, como el comprar y el vender, el recibir implica el entregar, así también el omitir implica el seleccionar. Si el lector omite determinadas ideas es porque está seleccionando determinadas ideas.

Generalizar. Con esta macrorregla una secuencia de ideas es sustituida por una sola idea. La generalización implica sustituir una serie de conceptos por un sobreconcepto compartido que define al conjunto. Se generaliza "desde fuera"

de las ideas: un concepto general engloba a otros conceptos específicos; se generaliza "englobando" ideas.

Integrar. De acuerdo con esta macrorregla toda información, sin ser omitida ni seleccionada, resulta sustituida por una nueva información. Esta nueva información condensa la información anterior. Varias ideas se hacen una sola idea. Se integra "desde dentro" varias proposiciones (ideas) se reducen a una sola proposición; se integra "condensando" ideas.

ANEXO 02
TRABAJAMOS JUNTOS CON LAS MACROREGLAS
ACTIVIDAD

Instrucciones: Lee atentamente el siguiente texto y desarrolla las actividades que te proponemos:

"Miguel y Mónica ayer por la noche fueron a comer al restaurante de la esquina.

Se sentaron cerca de la entrada. Miguel comió: una hamburguesa especial con mucha papa al hilo; Mónica comió una ensalada con tomate, palta y lechuga y una tortilla de espinacas; ambos bebieron una gaseosa. Luego, salieron del local caminando deprisa contra el frío viento de la noche, atravesaron la calle y volvieron al departamento. Buscaron la llave, y abrieron el portal de entrada, ingresaron al ascensor y finalmente entran a su departamento justo a tiempo para disfrutar de una película que daban en TV de Cristian Meier que a los dos les gustaba mucho."

Suprime tarjando ios elementos que no son importantes, cuidando de no alterar el mensaje del autor, (regla de omisión)

Ejemplo: en este texto se puede omitir: "Se sentaron cerca de la entrada) este detalle no tiene ninguna importancia dentro del texto propuesto.

Busca otros elementos que puedes omitir y anótalos aquí: (regla de omisión)

Teniendo en cuenta la omisión realizada, ahora escribe lo más relevante del texto. (Selección)

Cambia palabras por un concepto más amplio, (regla de generalización).

Ejemplo: en este texto se puede cambiar "una hamburguesa especial con mucha papa al hilo" por carbohidratos.

Busca otros elementos que puedes cambiar y anótalos aquí:

Reemplaza varias oraciones por otra que destaque las mismas ideas, (regla de integración)

Ejemplo: "caminando deprisa... atravesaron la calle y volvieron al departamento" se puede reemplazar por * volvieron a casa".

Anota otra oración que signifique lo mismo:

ANEXO 03

COMPRENDEMOS Y RESUMIMOS TEXTOS UTILIZANDO MACRO REGLAS

Apellidos y nombres: _____

Fecha: ___/ setiembre/ 2008

INSTRUCCIONES: Lee atentamente el siguiente texto y aplica las macrorreglas estudiadas:

LA RADIO

La radio, en sus orígenes, a través de los primeros receptores, producía la unión de las familias, de la sociedad, con las reuniones para escuchar la información en tiempos de guerra o de catástrofes; todas las familias se congregaban alrededor de los aparatos, proceso que también se dio, pero en menor escala, con la aparición del televisor. El avance de la técnica permitió producir los transistores: con ellos la radio pasó de ser un elemento de unión familiar al polo opuesto. En la actualidad es fundamentalmente individual y puede convertirse en elemento desunificador de la familia, dado que la multiplicidad de los programas permite la elección del programa favorito de cada individuo. También reduce, junto con la televisión, el diálogo familiar, que era sumamente enriquecedor para la familia y contribuía a fortalecer sus vínculos.

Mientras se escucha la radio, se puede llevar a cabo una serie de trabajos como conducir y cocinar; no exige una dedicación plena como el periódico. La comunicación que se establece a través de la radio puede convertirse en un elemento de compañía para muchas personas que están solas o trabajando. La radio y la televisión obligan a mantener un mínimo de atención constantemente, con lo cual no hay tiempo para racionalizar lo que se oye; esto hace que las claves de manipulación sean mayores en estos medios.

Ahora tú:

1. *Suprime tarjando los elementos que no son importantes, cuidando de no alterar el mensaje del autor y anótalos. (regla de omisión)*
2. *Teniendo en cuenta la omisión realizada, ahora escribe lo más relevante del texto, (regla de selección).*
3. *Cambia las palabras por un concepto más amplio, (regla de generalización).*
4. *Reemplaza varias oraciones por otra que destaque las mismas ideas, (regla de integración).*
5. *Después de haber aplicado estas macrorreglas, ahora resume el texto presentado.*

SESION DE APRENDIZAJE N° 13

I. DATOS GENERALES

- 1.1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA : JUAN MANUEL ITURREGUI
1.2. DISTRITO : Lambayeque
1.3. ÁREA : Comunicación
1.4. CICLO : VI
1.5. GRADO Y SECCIÓN : Segundo
1.6. SECCIÓN : "B"
1.7. DURACIÓN : 2 horas
1.8. FECHA : 02 de Octubre de 2018
1.9. DOCENTE DE AULA : Lic. Carlos Santisteban La Chira

II. NOMBRE DE LA SESIÓN

"Aprendamos a demostrar nuestra comprensión respondiendo a interrogantes"

III. AREA:

Comunicación

IV. COMPONENTE

Comprensión lectora

V. APRENDIZAJE A LOGRAR

Identifica significados y elementos textuales

Infiere hechos a partir de la información proporcionada del texto

Emite juicios de valor sobre los hechos presentados en el texto.

VI. EJE TEMÁTICO

Desarrollo personal

VII. CONTENIDO TRANSVERSAL

EL RESPETO Y LA VALORACION DE LAS DIFERENCIAS

VIII. VALORES Y ACTITUDES PRIORIZADAS

Valora las formas expresivas de cada persona

Valora el intercambio positivo y crítico para una comunicación asertiva

Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente.

IX. SECUENCIA DIDACTICA

MOMENTOS	ACTIVIDADES	TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS	T	MEDIOS Y MATEIAL
I N I C I O	<ul style="list-style-type: none"> - El docente inicia la sesión propiciando el diálogo con los alumnos. - Después de ello, se activan los conocimientos previos de los alumnos mediante las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Creen ustedes que todas las preguntas que nos podrían plantear en un texto son del mismo nivel? Los alumnos contestan en forma ordenada y respetando el turno de participación. Seguidamente, el docente pregunta: <ul style="list-style-type: none"> ¿Conocen cuáles son los niveles de la comprensión lectora? Los alumnos dan a conocer sus respuestas. - Finalmente, se procede a denominar la sesión: “Aprendamos a demostrar nuestra comprensión respondiendo a interrogantes” 	Participación Activa Técnica interrogativa Lluvia De ideas	10'	Palabra Oral Pizarra Limpiatipo Plumón Mota
D E S A R R O L L O	<ul style="list-style-type: none"> - Denominada la sesión, el docente pregunta a los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> ¿Cuáles son los niveles de la comprensión lectora? ¿Cómo podemos reconocer las preguntas de los diferentes niveles? ¿Cómo son las preguntas del nivel literal? ¿Cómo son las preguntas del nivel inferencial? ¿Cómo son las preguntas del nivel crítico? ¿Cómo son las preguntas del nivel metacognitivo? Los alumnos dan a conocer sus respuestas. - Luego de ello el docente entrega a los alumnos una hoja informativa (ANEXO 01), la cual contiene los aspectos más Eimportantes respecto a los niveles de la comprensión lectora. El docente irá explicando cada uno de ellos, dicha hoja contiene también textos cortos con preguntas referidas a cada uno de estos niveles, lo cual le permitirá al alumno darse cuenta de la forma cómo pueden presentarse dichas preguntas. - Durante la explicación el docente irá preguntando constantemente a los alumnos, para comprobar la captación de la información proporcionada. - Finalmente, el docente junto a los alumnos reflexionan sobre lo importante que es conocer estos niveles de comprensión lectora ya que así será más fácil afrontar las preguntas que se nos plateen en los textos. 	Interrogación Lluvia de ideas Participación Activa Actividad	20'	Palabra Oral Hoja informativa Pizarra Practica calificada Observación
	<ul style="list-style-type: none"> - Después de haber realizado la explicación del 	Trabajo		Práctica Observació

	<p>tema tratado, el docente entrega a los alumnos una práctica para comprobar sus aprendizajes. (Anexo 02).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dicha evaluación será supervisada por el docente, quien resolverá las inquietudes que los alumnos puedan presentar sobre la misma. - El tiempo para dicha práctica es de 20 minutos, luego de los cuales se procederá al recojo de la misma. 	Individual		n Lapicero
S A L I D A	<ul style="list-style-type: none"> - Finalmente, el docente pregunta: ¿Cuál será la importancia de conocer los niveles de la comprensión lectora? ¿Tuvieron dificultades durante el desarrollo de la sesión? ¿Cómo las superaron? - El docente deja como actividad: averiguar más sobre los niveles de comprensión estudiados 	Metacognición Actividad de Extensión	10	Palabra oral Lapicero

X. EVALUACION

COMPONENTE	APRENDIZAJE A LOGRAR	INDICADORES DE EVALUACION	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Comprensión de textos	<p>Identifica significados y elementos textuales</p> <p>Infiere hechos a partir de la información proporcionada del texto</p> <p>Emite juicios de valor sobre los hechos presentados en el texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica significados y elementos textuales. - Infiere hechos a partir de la información proporcionada del texto - Emite juicios de valor sobre los hechos presentados en el texto. 	Practica Calificada

XI. BIBLIOGRAFIA

DEL ALUMNO

Santillana – comunicación 2. Ministerio de educación

DEL DOCENTE

ALLIENDE, FY CONDEMARIN M. (2000) “La lectura: teoría, evaluación y evaluación editorial andres bello . Santiago de Chile

SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Editorial Grau”

ANEXO 01
NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

La lectura es un proceso complejo que comienza antes de empezar el texto y concluye mucho después de que se haya terminado de leer. Además, este proceso se da en diferentes niveles, los cuales son: el nivel literal, inferencial, criterial y metacognitivo.

NIVEL LITERAL

Las actividades que intervienen en este nivel se refieren a la recepción e identificación de la información, donde se desarrollan las siguientes habilidades como percibir, observar, discriminar, nombrar-identificar, emparejar, identificar-detalles, recordar, secuenciar (ordenar), significa entender la información que el texto presenta explícitamente, es decir se trata de entender lo que el texto dice. Este tipo de comprensión es el primer paso hacia la comprensión inferencial y evaluativo o crítica.

¡Diablos! Si las últimas treinta o cuarenta novelas que he tratado de leer no las he terminado es porque deben tener algún defecto, algo que les impiden colmar mis expectativas.

¿A qué se debe las lecturas inconclusas del autor?

- a) A sus limitaciones académicas
- b) Al estilo particular de la prosa
- c) A la diversidad de los temas contenidos.
- d) A lo defectuoso de las novelas leídas.
- e) Al exagerado gusto literario del autor.

NIVEL INFERENCIAL

Se refiere a la elaboración de ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto, cuando el lector lee el texto y piensa sobre él, se da cuenta de relaciones o contenidos implícitos. Es la verdadera esencia de la comprensión lectora, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto.

El principio de división del trabajo y de la especialización no permite al hombre desarrollar el repertorio variadísimo de sus posibilidades interiores, sino que se limita a reclamar a su servicio zonas particulares, dejando inactiva las demás esferas vitales.

Así, no sólo se limita al cuerpo o al espíritu separadamente, sino que, dentro de una u otra esfera así acotada, por lo general, únicamente reclama determinadas funciones y facultades, con lo que las demás que integran el todo orgánico se ven obstaculizadas y paralizadas en su desarrollo vivo.

En el texto, las “esferas vitales” son:

- a) Las funciones del organismo.
- b) Las capacidades del hombre.
- c) Las actividades desarrolladas.
- d) Las técnicas para trabajar.
- e) Las facultades intelectuales

NIVEL CRÍTICO

Es una información de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias. Así pues, un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios.

Cuentan que un rey muy enfermo pidió a un sabio gurú que lo cure. Éste le dijo que se salvaría cuando consiguiera ver todo de color azul. El rey inmediatamente mandó pintar de azul casas y campos, a teñir las telas y exigió a todos los súbditos vestirse cerúleos.

Meses después, regresó el gurú a ver al rey. El centinela, viéndolo ataviado de blanco, lo obligó a ponerse un traje azul. Cuando preguntó el porqué, el guardia le respondió: “hace algunos meses un gurú demente aconsejó ver todo de color azul a su Alteza”. El sabio respondió: “yo soy ese docto varón, pero quien se ha desquiciado es si Excelencia”.

Al ver al rey mandatario, hizo una venia y le dijo: “su serenísima majestad, yo le pedí que viera todo azul, no que cambiase la creación de Dios, lo que debió hacer fue ponerse unos lentes azules y así arreglaba su problema”.

1.- Respecto a la decisión que tomó el gurú:

- a) es admirable su capacidad de raciocinio
- b) quizá por estar enfermo pensó así
- c) se dejó llevar por terceros
- d) fue equivocada basada en la tergiversación de lo recomendado
- e) fue acertada y que así mejoró su visión.

NIVEL METACOGNITIVO

En este nivel el estudiante analizará cómo aprendió y comprendió la lectura. Analizará qué preguntas le fueron simples o cuáles le hicieron pensar y recapitular la lectura.

Asimismo, descubrirá el sentido de cada pregunta, la técnica de comprensión de la lectura que lo ayuda (subrayado, parafraseo, relectores, comparaciones con otros contextos, buscar el significado de las palabras, rastreo del tema, etc.)

ANEXO 02

DEMOSTRAMOS NUESTRA COMPRENSIÓN RESPONDIENDO INTERROGANTES

Apellidos y nombres: _____

Fecha: _____/ setiembre/ 2008

ANALIZA ESTA LECTURA DESDE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN ESTUDIADOS:

¿Cómo fortalecer el hábito lector?

Estudiar para retener pasajeramente la información, solo para un examen, es una deformada costumbre. No permite que el joven se forme estrategias para estudiar a largo plazo, para adquirir conocimientos que van a servirle durante toda su vida. Es tarea de los jóvenes modificar sus hábitos de estudio al enfrentarse al reto de estudiar, para ello se recomienda un serie de pasos a seguir frente a un texto que deseamos asimilar realmente.

Lo primero es reconocer la meta en el estudio. Lo siguiente es automotivarse para la lectura... Anticiparse a posibles interferencias de nuestra atención... Para despejar nuestra mente podemos apoyarnos en técnicas de relajación como contar repetidamente hacia atrás y hacia delante o concentramos en contraer y soltar los músculos, esto es ideal para recibir información.

Cuando estamos inmersos en la lectura, debemos diferenciar dos momentos: el primero nos sirve para hacer una lectura de acercamiento y conocimiento del texto. Esta lectura, en la que trabaja la memoria a corto plazo, que abarrotamos cuando paporreteamos, no pretende tener toda la información del texto, sino damos una idea general del tema. En este momento, si sentimos que nuestra atención no alcanza para “entrar” al texto, cabe la posibilidad de hacer unas cuantas fichas. En el segundo momento, que es clave para el aprendizaje, lo que haremos será volver a leer, identificar la idea principal e ideas secundarias, resumir en un “esquema mental” todo lo que comprendimos. Ahora lo que estará funcionando es lo que llamamos memoria de trabajo, y no debe sorprendernos que nos lleve a caminar por el cuarto o tamborilear sobre la mesa, porque esas son sus manifestaciones externas. Si así sucede estamos por buen camino.

Nuestro cerebro está sintetizando y grabando toda la información en los esquemas mentales a los que podremos volver, durante mucho tiempo para recuperar por razonamiento, todo lo leído.

Respondamos:

1. ¿Cuándo decimos que la memoria es a corto plazo?
2. ¿Cuáles son los dos primeros pasos de la lectura?
3. ¿Cuál es la idea principal del texto?
4. Del texto se concluye: ¿La mayoría de los jóvenes leen superficialmente? ¿Es verdadero o falso? ¿Por qué?
5. Todas las personas leen adecuadamente?
6. ¿Crees que algunos alumnos no necesitan de las técnicas de estudio?
7. ¿Qué valores desarrollarás a partir de la lectura?
8. ¿Cómo crees que estará el nivel de comprensión?
9. ¿Qué pasos seguiste para comprender la lectura?

¿Te es fácil desarrollar las preguntas inferenciales? ¿Por qué