

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POSTGRADO



MAESTRÍA EN CIENCIAS

MENCIÓN: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

TESIS

**INFLUENCIA DE LA APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE APRENDIZAJE
BASADO EN EL CONOCIMIENTO DE LA ESTRUCTURA DEL TEXTO
EXPOSITIVO-DESCRIPTIVO EN LA COMPRESIÓN LECTORA DE LOS
ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO "C" DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°
82664 – BAMBAMARCA, 2014.**

Por:

VICTOR EDILBERTO AZAÑERO BAUTISTA

Asesor:

Dr. JUAN SERGIO MIRANDA CASTRO

Bambamarca - Cajamarca, Perú

2016

COPYRIGHT © 2016 by
VÍCTOR EDILBERTO AZAÑERO BAUTISTA
Todos los derechos reservados

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POSTGRADO



MAESTRÍA EN CIENCIAS

MENCIÓN: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

TESIS

**INFLUENCIA DE LA APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE APRENDIZAJE
BASADO EN EL CONOCIMIENTO DE LA ESTRUCTURA DEL TEXTO
EXPOSITIVO-DESCRIPTIVO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS
ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO "C" DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°
82664 – BAMBAMARCA, 2014.**

Por:

VICTOR EDILBERTO AZAÑERO BAUTISTA

Comité Científico

Dr. Juan Sergio Miranda Castro
Asesor

Dr. Ricardo Cabanillas Aguilar
Presidente

M.Cs. Luis Quispe Vásquez
Miembro de Comité Científico

Mg. Waldir Díaz Cabrera
Miembro de Comité Científico

Cajamarca - Perú

2016

DEDICATORIA

A la Escuela de Post Grado de la Universidad Nacional de Cajamarca, por el notable esfuerzo desarrollado en pos de la capacitación de profesionales de alta calidad en nuestra Región Cajamarca

Al Gobierno Regional de Cajamarca, por la visión de tener una educación de calidad como base para el desarrollo

Al Dr. Juan Sergio Miranda Castro, por su apoyo constante

A mi esposa e hijos por regalarme su comprensión y su tiempo

AGRADECIMIENTO

Mi eterna gratitud a Dios por el regalo de la vida y las oportunidades que nos conducen al logro de su propósito.

También mi especial reconocimiento a la Dra. Marina Estrada Pérez, Directora de la Escuela de Post Grado de la Universidad Nacional de Cajamarca, y al Dr. Ricardo Cabanillas Aguilar, director de la Sección de Educación de la Escuela de Post Grado; quienes con su equipo de trabajo desplegaron un notable esfuerzo en pos de la consecución de los objetivos de formación de profesionales de calidad en nuestra Región; esfuerzo que complementado con la decisión y acción del Gobierno Regional de Cajamarca, harán posible tener una educación para el desarrollo integral de nuestra región y país.

Asimismo, expresar mi sincero y profundo agradecimiento al Dr. Juan Sergio Miranda Castro, quien con su asesoría hizo posible el presente trabajo de investigación.

A todos los docentes de la Universidad Nacional de Cajamarca, y otros que llegaron hasta las aulas a compartir sus experiencias y conocimientos, mostrándonos el camino a seguir en la tarea de ir descubriéndonos y redescubriéndonos, propósito que al final sumará para hacer posible la solución de los diversos problemas educativos de nuestra región.

La vida está llena de cosas obvias que nunca nadie las vio en forma alguna.

- SHERLOCK HOLMES

ÍNDICE

	Página
Agradecimiento.....	v
Lista de ilustraciones.....	ix
Lista de abreviaciones.....	x
Resumen.....	xi
Abstract.....	xii
Introducción.....	13

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema.....	16
1.2. Formulación del problema.....	18
1.3. Justificación de la investigación.....	19
1.4. Delimitación.....	20
1.5. Limitaciones.....	21
1.6. Objetivos de la investigación.....	21

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación.....	23
2.2. Bases teórico científicas.....	27
2.2.1. Modelo cognitivo-estructural de Teun Adrianus Van Dijk y Walter Kinstch.....	27
2.2.2. Enfoque comunicativo textual.....	32
2.2.3. La comprensión global del texto.....	35

2.2.4. Las inferencias en la comprensión textual.....	40
2.2.5. La visión neurológica de la comprensión.....	43
2.3. Definición de términos básicos.....	45

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Hipótesis de investigación.....	50
3.2. Variables de investigación.....	50
3.3. Matriz de operacionalización de variables.....	51
3.4. Población y muestra.....	55
3.6. Unidad de análisis.....	55
3.7. Tipo y diseño de investigación.....	55
3.9. Técnicas e instrumentos de recolección y procesamiento de datos.....	56
3.10. Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación...	57

CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. RESULTADOS POR DIMENSIONES DE LA COMPRESIÓN LECTORA – PRE TEST Y POST TEST	
4.2.1. Comprensión del texto a nivel superficial superficial.	59
4.2.2. Comprensión a nivel del texto base.....	60
4.2.3. Comprensión a nivel de representación del modelo de situación.....	62
4.2. RESULTADOS TOTALES DE LA COMPRESIÓN LECTORA	64

CONCLUSIONES

SUGERENCIAS

LISTA DE REFERENCIAS

APÉNDICES / ANEXOS

LISTA DE ILUSTRACIONES

Tablas

	Página
1. Tabla 1. Comprensión del texto a nivel superficial (pre test y post test)...	59
2. Tabla 2. Comprensión a nivel del texto base (pre-test y post test).....	60
3. Tabla 3. Comprensión a nivel de representación del modelo de situación (pre-test y post test).....	62

Figuras

	Página
1. Gráfico 1. Resultados totales del pre test y post test de la comprensión lectora.....	64

LISTA DE ABREVIACIONES Y SIGLAS

SERCE:	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo.
LLECE:	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
ECE:	Evaluación Censal de Estudiantes.
MINEDU:	Ministerio de Educación.
MCP:	Memoria a corto plazo.
MLP:	Memoria a largo plazo.
RMf:	Resonancia magnética funcional.
PISA:	Programa de Evaluación Internacional de Alumnos.
OCDE:	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
RT:	Representación textual.

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue determinar la influencia de la aplicación de un programa de aprendizaje basado en el conocimiento de la estructura del texto expositivo-descriptivo en la comprensión lectora de los estudiantes del primer grado “C” de la Institución Educativa N° 82664 - Bambamarca, 2014. El estudio se realizó con 25 estudiantes, a los que se les aplicó una prueba de comprensión lectora antes y después de la ejecución del programa de aprendizaje. El diseño de investigación fue pre experimental con un solo grupo. La comparación de resultados del pre test y post test demuestran que la aplicación del programa de aprendizaje influyó significativamente en los tres niveles de la comprensión lectora de los estudiantes que conforman la muestra en estudio. Así, en el nivel superficial se incrementó la mejora en la identificación de información entre párrafos y al final del texto. En el nivel de texto base, se mostraron avances relacionados con la integración de información, deducción de sub temas y el tema general; así como en la identificación de ideas principales, elaboración del resumen y la reorganización de la información. En el nivel de elaboración del modelo de situación, también se mostraron avances, aunque no en la mayoría de los estudiantes. De esta manera, se evidencia que la hipótesis ha sido confirmada y que se cumplieron los objetivos de la investigación.

Palabras clave: programa de aprendizaje, estructura del texto expositivo-descriptivo, niveles de comprensión lectora.

ABSTRACT

The purpose of this research was to determine the influence of the implementation of a learning program based on knowledge of the structure of expository-descriptive text in reading comprehension of students in the first grade "C" of School No. 82664 - Bambamarca, 2014. The sample chosen by convenience, consisted of 25 students, who were given a reading comprehension test before and after the execution of the learning program. The research design was pre experimental with one group. Comparison of results of pretest and posttest show that the application of the learning program significantly influenced the three levels of reading comprehension of students who were part of the sample under study. Thus, the initial level was increased in the improvement of the identification of information between paragraphs and at the end of the text. At the base level text, related to the integration of information, deduction of sub themes and the general theme advances were; as well as identifying main ideas, preparing the summary and the reorganization of information. At the level of development of situation model, progress was also shown, but not most students. Thus, it is evident that the hypothesis has been confirmed and that the research objectives were met.

Keywords: learning program, structure of expository-descriptive text reading comprehension levels.

INTRODUCCIÓN

El problema de la comprensión lectora ha sido abordado por diversas investigaciones, las mismas que se pueden agrupar en tres bloques. El primero, llamado modelo bottom up o ascendente plantea que la comprensión de un texto debe partir de las unidades más pequeñas y conjuntos de letras, hasta las más amplias y globales como las palabras y el texto (Bofarull y otros, 2001 citado por Dowall, 2009). En este modelo, el texto carga la responsabilidad de generar la comprensión y el papel del lector se reduce casi al de simple decodificador de un significado ya dado, sin mucho que aportar (Rodríguez, 1998 citado por Dowall, 2009).

Posteriormente surge el segundo modelo denominado top down o descendente, donde el punto de atención se centra 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, citados por Dowall, 2009). El lector se convierte en un participante activo que intenta desentrañar el mensaje del autor. La lectura es vista como una negociación de significado entre el autor y el lector (Walker, 1998 citado por Dowall, 2009). Se otorga poca importancia a la decodificación de letras y palabras.

Finalmente se tiene el modelo interactivo, que de alguna manera integra a los modelos anteriores, asignando la corresponsabilidad de comprensión del texto, al texto mismo, al lector y al contexto. El texto debe mostrar coherencia y cohesión, el lector debe aportar con las herramientas cognitivas necesarias para dotar significado al texto.

El lector necesita echar mano de todo el bagaje de conocimientos para develar lo implícito del texto. Buena parte de esta actividad frenética que tiene lugar en la mente del lector y que lo realiza con lo que denominamos “inferencias”, alude a una destreza inigualable para activar el conocimiento ya almacenado y utilizarlo para organizar e interpretar la nueva información entrante, a través de complejas relaciones abstractas no provenientes de los estímulos (León, 2010, p.2).

Jerome Bruner (1987), citado por UNESCO (2009), expresaba que “la mente es la máquina de elaboración de inferencias”, en alusión a su destreza para activar el conocimiento ya almacenado en el cerebro y utilizarlo en el momento de organizar e interpretar la nueva información.

Últimamente la neurociencia a través de la neuroimagen funcional (RMf) y los sistemas informáticos, han permitido desarrollar modelos matemáticos que tratan de analizar y simular la función global del cerebro, y están contribuyendo a descubrir los patrones de actividad neuronal que ayuden a comprender la comprensión de textos.

En este contexto, el presente trabajo de investigación busca que el estudiante desde el primer grado de educación primaria conozca cómo interactuar con el texto, y sobre todo, con el texto expositivo-descriptivo, de tal forma que se familiarice con la estructura superficial del mismo (microestructura), su estructura más profunda (macroestructura), así como la organización esquemática general o global (superestructura).

Esta investigación se organizó en cuatro capítulos:

El capítulo I trata sobre el planteamiento del problema, formulación del problema, justificación de la investigación, delimitación, limitaciones y los objetivos de la investigación.

El capítulo II comprende el marco teórico, donde se mencionan los antecedentes de la investigación, bases teórico-científicas y la definición de términos básicos.

El capítulo III abarca la hipótesis de investigación, las variables de estudio, la operacionalización de variables, la población y muestra, la unidad de análisis, tipo y diseño de investigación, técnicas e instrumentos de recolección y procesamiento de datos y validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación.

El capítulo IV trata sobre los resultados y el análisis y discusión de los mismos.

Finalmente se presentan las conclusiones y sugerencias; apéndices y anexos.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del Problema

El problema de la comprensión lectora tiene alcance mundial, estando más acentuado en algunos países; tal es el caso del nuestro, que ocupa el último lugar en comprensión lectora, según el ranking elaborado por el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos de la OCDE (PISA, 2012).

La UNESCO (2009), en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), ejecutado a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), concluye que la problemática de la comprensión lectora se traduce en las dificultades para desarrollar tareas complejas como las que exigen considerar la globalidad del texto, expresado en la reconstrucción de su tema principal y la jerarquización de la información, así como la organización en subtemas.

La UNESCO (2008), a través de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina, añade que el problema de la comprensión lectora es uno de los puntos críticos para el desarrollo de la región.

El informe de la ECE-2013, detalla que a nivel nacional solo el 33 % alcanza un nivel satisfactorio en comprensión lectora; en la región Cajamarca, el 23,3 %; en la provincia de Hualgayoc, el 30,7 %; y en la Institución Educativa N° 82664 – Bambamarca, el 74%.

Estos niños que alcanzaron el nivel 2 a nivel de institución educativa, que hoy cursan grados superiores, cuando se les pide realizar tareas de reorganización de la información a través gráficos o resúmenes, no logran hacerlo. Esto, considerando que la reorganización de la información es un indicador importante de la comprensión lectora (a nivel de texto base) y a la vez, capacidad fundamental en este contexto de incesante producción y difusión de información. Esta capacidad demanda que el estudiante cuente con los conocimientos necesarios que le permitan interactuar con el texto y develar el tema y sub temas, diferenciar la información principal y secundaria, así como la elaboración de inferencias para la construcción del modelo de situación que es la representación mental final del proceso de comprensión.

Como menciona Roger y Cunningham, (1978), citado por Dowall, (2009), si bien la comprensión empieza con el descubrimiento de las relaciones superficiales que se dan en un texto, se profundiza cuando se establecen las conexiones lógicas entre ideas y se pueden expresar de otra manera.

Sumado a los problemas descritos está la exclusión del texto expositivo en la continuación de la alfabetización del niño. Se privilegia al texto narrativo, y en forma específica al cuento. Si bien sabemos que existe un acercamiento afectivo entre el niño y el texto narrativo, también es verdad que los libros de consulta de las diversas áreas curriculares contienen textos que generalmente están en formato

expositivo-explicativo. Esto hace que los niños tengan problemas al abordar comprensivamente textos de esta naturaleza.

Al respecto, Coltier (1986), citado por Álvarez (1996), expresa que el predominio del texto narrativo va en detrimento del aprendizaje de la lectura y escritura de los textos expositivos, con los cuales se enfrenta diariamente el estudiante. Por tanto, los textos expositivos, a diferencia de los narrativos, son más difíciles de comprender y retener; esto debido a que nuestro sistema de representación se desarrolló primero en la prosa narrativa.

Si relacionamos la práctica docente con el problema para comprender un texto, la necesidad se origina en el desconocimiento de que el niño sabe leer y escribir aún antes de hacerlo convencionalmente. Entonces, los niños son alfabetizados en el reconocimiento de letras o palabras aisladas de textos, y es más, no vinculados a situaciones de comunicación real. Estos son los que pueden decodificar y pronunciar lo que dice el texto, pero no comprenden el mensaje de forma global. Por esto, enseñar a leer y escribir supone que los niños lo hagan a partir de textos completos y diversos, con sentido social y pedagógico desde el comienzo de sus aprendizajes (MINEDU, 2012).

1.2. Formulación del problema

¿Cuál es la influencia de la aplicación de un programa de aprendizaje basado en el conocimiento de la estructura del texto expositivo-descriptivo en la comprensión lectora de los estudiantes del primer grado “C” de la Institución Educativa N° 82664 – Bambamarca, 2014?

1.3. Justificación de la investigación

La comprensión lectora ha sido abordada ampliamente en las últimas décadas, profundizándose aún en la actualidad. Consecuencia de ello existe vasta información al respecto. Ahora, la dificultad radica en no saber utilizar estos conocimientos en la solución de los problemas que aquejan a la comprensión de textos. Para conseguir este propósito se requiere traducir estos principios teóricos en estrategias específicas que resulten manejables por todos los docentes y estudiantes.

Entonces, la necesidad imperante es lograr que los niños, desde los inicios de su escolaridad adquieran las herramientas necesarias que les permitan comprender los textos, lo que implica extraer la esencia del texto y organizarla y luego ser utilizada como conocimiento previo para posteriores actos de comprensión lectora.

La presente investigación partió de la premisa que si un estudiante comprende cómo está estructurado un texto en cuanto a la relación y jerarquización de las ideas, entonces este conocimiento va a ser utilizado como una herramienta básica para la comprensión del texto en los diversos momentos: antes, durante y después.

Como se ha mencionado, los estudiantes se inician en la lectura sin el menor conocimiento de la estructura de un texto. Lo hacen a partir de letras y palabras sin contexto, razón más que suficiente para tener problemas en la deducción del tema, propósito, idea o ideas principales y al final llegar a elaborar un organizador gráfico o un resumen.

Ahora, si bien es cierto que los estudiantes del nivel primario (6 a 11 años de edad) tienen predilección por los textos narrativos, se trató que se familiaricen desde sus inicios con los textos expositivos, los cuales contienen los aportes científicos necesarios para su formación académica. Los contenidos de los libros de consulta de Personal Social y Ciencia y Ambiente están organizados en el formato de texto expositivo – explicativo, lo que ha generado dificultades para su comprensión y como consecuencia su alejamiento de este tipo de textos.

Esto también contribuirá a que la comprensión de textos se aborde transversalmente en todas las áreas curriculares del programa de EBR, lo que permitirá, que la lectura no sea utilizada solamente como una práctica para aprender a leer, sino como un medio para aprender.

Queda claro, entonces que el conocimiento de la estructura interna del texto expositivo-descriptivo, se sumará a dar solución el complejo problema que arrastra la comprensión lectora en todo el proceso escolar. Su fundamentación teórica lo constituyen los avances de la Psicología Cognitiva en el campo de la comprensión textual, complementados con la Teoría Estructuralista del Discurso.

1.4. Delimitación de la Investigación

Este trabajo de investigación se realizó en estudiantes del primer grado, sección “C” de la Institución Educativa N° 82664 de la ciudad de Bambamarca, iniciándose en el segundo semestre del año 2013 y culminando en el año 2014.

La investigación consistió en lograr que el niño conozca la estructura de un texto expositivo-descriptivo, que se traduce en el conocer el esquema global, así como la relación jerarquizada que existen entre las ideas. A partir de aquí

determinar si esto influye en la comprensión global del mismo. Esta comprensión global entendida como la construcción del significado del texto desde el nivel superficial, de texto base, así como la elaboración del modelo de situación.

Teniendo en cuenta los lineamientos de investigación propuestos para la Región Cajamarca, este trabajo se enmarcó en la línea de investigación de gestión pedagógica, tecnológica y calidad educativa; y en el eje temático métodos didácticos innovadores aplicados a la educación.

1.5. Limitaciones

Falta de experiencia para realizar trabajos de investigación, carencia que fue siendo superada progresivamente, en la medida que se desarrolló el presente estudio.

1.6. Objetivos de la Investigación

1.6.1 Objetivo general.

1.6.1.2. Determinar la influencia de la aplicación de un programa de aprendizaje basado en el conocimiento de la estructura del texto expositivo-descriptivo, en la comprensión lectora de los estudiantes del primer grado “C” de la Institución Educativa N° 82664 - Bambamarca, 2014.

1.6.2 Objetivos específicos

1.6.2.1. Identificar en qué niveles de comprensión lectora se ubican los estudiantes del primer grado “C” de la Institución Educativa N° 82664- Bambamarca, 2014.

- 1.6.2.2. Aplicar un programa de aprendizaje basado en el conocimiento de la estructura del texto expositivo-descriptivo para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del primer grado “C” de la Institución Educativa N° 82664 – Bambamarca, 2014.
- 1.6.2.3. Evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del primer grado “C” de la Institución Educativa N° 82664 – Bambamarca, 2014, después de la aplicación del programa de aprendizaje basado en el conocimiento de la estructura del texto expositivo-descriptivo.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la Investigación

2.1.1. A nivel internacional

Álvarez (s.a.) en su tesis doctoral denominada “El resumen como estrategia de composición textual y su aplicación didáctica”, menciona que el lector debe desarrollar ciertas habilidades que le permitan interactuar con el texto de tal forma que le ayuden a reducir y jerarquizar la información en pos de elaborar un resumen, lo que resulta una capacidad compleja que debe ser trabajada en la escuela de manera amplia y técnica.

Sánchez, Orrantía y Rosales (1992), en su tesis de maestría titulada “Intervención en la comprensión lectora: Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula”, al final mencionan que, para comprender un texto se debe hacer uso estratégico de la progresión temática del texto, tener en cuenta la estructura textual, y hacer uso de los macro operadores de selección, generalización e integración. Esto hace evidente que los estudiantes necesitan manejar ciertas estrategias relacionadas con el conocimiento de la estructura del texto.

Sánchez, Romanutti y Borzone (2006), en su tesis doctoral denominada “Estrategias para aprender a leer y escribir textos expositivos en primer grado”, concluyen que es posible promover no solo la comprensión de textos expositivos en el aula, sino también la producción de estos desde los primeros grados. Las dificultades atribuidas a este tipo textual pueden ser superadas con el apoyo constante del docente y con las herramientas metodológicas adecuadas. Si bien, los niños están aprendiendo a leer y a escribir, esto no limita para la exploración de un tipo textual más complejo que la narración. Por el contrario, aunque los niños no posean un dominio acabado de las correspondencias grafema-fonema y mucho menos un conocimiento ortográfico avanzado, enfrentan la tarea de escritura con naturalidad.

Juric, Urquijo y Richard's (2009), en su tesis “Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante”, determinaron que un buen nivel de comprensión lectora implica ser eficiente en el uso de habilidades lingüísticas tales como monitoreo, inferencias y vocabulario, así como disponer de la memoria de trabajo como herramienta fundamental para el procesamiento.

León (1991), en la tesis doctoral denominada “Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto”, por José A. León (1991), concluye que los estudiantes que conocen la estructura del texto, mejoran en la comprensión y recuerdo de la información relevante, así como también transfieren la información adquirida a situaciones nuevas.

Álvarez (1996), en su tesis doctoral “El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales”, concluye que debido a la proliferación progresiva de los textos expositivos-explicativos, se hace de imperativa necesidad que los estudiantes conozcan a estos tipos de textos desde los niveles básicos de su instrucción.

Villalonga (2012) en su tesis de maestría “Comprensión lectora en niños de escolaridad primaria de San Miguel de Tucumán que viven en contextos de pobreza”, al final menciona que los niños con necesidades básicas satisfechas tienen mejores índices de rendimiento en todas las habilidades lectoras que aquellos que sus necesidades básicas tienen insatisfechas.

Sánchez (1988) en su tesis doctoral denominada “Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos”, menciona que al instruir a los sujetos con menor capacidad de comprensión en la detección y uso de las propiedades de los textos, se reduce la distancia con aquellos sujetos que tienen una buena capacidad de comprensión.

2.1.2. **A nivel nacional.**

Canales (2008), en su tesis doctoral “Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva: diseño y ejecución de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje”, destaca que los procesos cognitivos y

procesos sintácticos-semánticos, pueden ser mejorados, lo mismos que resultan determinantes en la comprensión lectora.

Ramos (2011), en su tesis de maestría denominada “El problema de comprensión y producción de textos en el Perú”, donde propone a las universidades y centros de estudios pedagógicos insertar en sus currículos un enfoque más próximo al desarrollo del niño, en forma particular en la etapa de los 6 y 7 años de edad, espacio que resulta fundamental para la formación de su base como lector o redactor. Además invoca a dejar de lado las prácticas tradicionales de alfabetización inicial, que hacen del niño un lector y redactor pasivo y fracasado. Esto explica también el porqué del fracaso en la comprensión profunda por parte de los estudiantes universitarios.

2.1.3. A nivel local.

Sánchez y Calua (2011), en su tesis de maestría denominada “Efectos de la aplicación de un programa de historietas con contenido de fábulas elaborado con texto e imagen en power point en los niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítica de los estudiantes de primer grado de Educación básica regular”, concluyen que la aplicación de este programa mejoró el reconocimiento comparativo de épocas y lugares, ideas principales, causas y efectos, secuencia y reconocimiento de rasgos de personajes como resultados distintivos del nivel literal de comprensión. Asimismo, dan muestras de desarrollar habilidades en la elaboración de inferencias al predecir resultados, formular hipótesis de continuidad e interpretar el lenguaje figurado. Todo lo dicho evidencia

que al facilitar al estudiante el aprendizaje de estrategias contribuye a mejorar la comprensión lectora.

Mory (2010), en su tesis de maestría “Mejoramiento de la comprensión lectora a través del acompañamiento escolar del programa de consejería familiar”, propone la participación de la familia como elemento fundamental para desarrollar habilidades lectoras a partir de la concepción de la lectura interactiva, donde participa el lector con su acervo de estrategias, el texto con sus características propias de cohesión y coherencia y el contexto con sus particularidades. Los resultados muestran que la aplicación de los principios de la teoría interactiva, desde la contribución complementaria de la familia, ayuda a mejorar la retención, comprensión, enjuiciamiento y recreación del texto.

2.2. Bases teórico-científicas

2.2.1. Modelo Cognitivo-Funcional de Teun Adrianus Van Dijk y Walter Kintsch.

Según Dijk (1992), el texto tiene una característica global que lo identifica con un tipo de texto: narración, informe, anuncio, conferencia u otros. Estos diferentes tipos de textos se diferencian todos entre sí, no solo por sus diferentes funciones comunicativas y, por ello también, por sus funciones sociales, sino que además poseen diferentes tipos de construcción. Estas configuraciones estructurales son las que se llaman superestructuras.

Las superestructuras, así como las macroestructuras semánticas, tienen una propiedad común: no se definen con relación a oraciones o secuencias aisladas de un texto, sino para el texto en su conjunto o para determinados fragmentos de éste. Esta es la razón por la que hablamos de estructuras globales, a diferencia de estructuras locales o microestructuras en el nivel de las oraciones.

La superestructura permite determinar el orden (la coordinación) global de las partes del texto. Así resulta que la propia superestructura debe componerse de determinadas unidades de una categoría determinada que están vinculadas con esas partes del texto previamente ordenadas.

Los textos expositivos se organizan de cinco formas (Sánchez, 1995):

Respuesta o problema/solución. Ordena la información del texto expositivo en torno a dos categorías básicas: problema y solución, que mantienen entre sí las relaciones de temporalidad (problema es anterior en el tiempo a la solución). Se distribuye la información en función a la solución de un problema. Sus variantes pueden ser un problema-varias soluciones o varias soluciones-un problema.

Causalidad. Contiene dos categorías: antecedente y consecuente; existiendo entre ellas: a) una relación temporal: los antecedentes preceden a los consecuentes, y b) unos vínculos causales o cuasi-causales entre ellas: los antecedentes facilitan o son una condición necesaria y suficiente para que aparezcan los consecuentes. Este tipo de organización se utiliza

preferentemente para presentar acontecimientos naturales y se marcan a través de señales como “por esta razón”, “como consecuencia...”.

Comparación. Mediante ella, dos entidades o fenómenos son confrontados entre sí, haciendo notar sus diferencias y semejanzas. Hay tres variantes en la comparación: a) alternativa, cuando los hechos o fenómenos poseen el mismo peso o valor; b) adversativa, cuando una de las opciones aparece como preeminente en relación a la otra, y c) analogía, en la que uno de los argumentos sirve como ilustración de otro previamente establecido. También en este caso el argumento que sirve de ilustración se subordina al primero. En las tres formas de comparación no existen limitaciones de carácter temporal o causal.

Descripción. Aquí, los elementos son agrupados en torno a una determinada entidad como rasgos, atributos o características de ella. En este tipo de organización el tema o la entidad objeto de descripción está en una posición jerárquica superior a los elementos que actúan como descriptores.

Colección. Este tipo de organización permite a su vez varias pueden ser agrupados en una secuencia temporal, o a través de un vínculo de simultaneidad o mediante un lazo asociativo inespecífico. En cualquiera de los casos, los diferentes argumentos relacionados mediante este esquema/relación poseen el mismo valor.

Bratcher (1986, citado por Álvarez, s.f.), destacando la importancia que conlleva conocer esta estructura global, menciona: “Enseñar estos tipos de superestructuras es un medio de ayudar a los estudiantes para que

identifiquen fácilmente la intención del autor, una destreza lectora extremadamente importante”.

No todos los textos tienen una superestructura convencional. En este caso, el tipo de texto viene determinado por el tipo de contenido; es decir, por la macroestructura, la misma que resulta suficiente como estructura global de un texto. A esto se añade que, en esos casos se puede hablar también de un orden de tipo semántico. Pero esto significa que la estructura del texto es un reflejo de determinadas estructuras de la realidad, como por ejemplo el decurso de los sucesos, el orden causa-efecto, etc.

Se concluye que, las superestructuras son principios organizadores de discurso, y que tienen un carácter jerárquico. Además, por otra parte, añaden los autores Van Dijk y Kinstch (1983) que la superestructura es la forma esquemática que organiza el significado global de un texto, es decir, de las macroestructuras.

Los textos expositivos tienen como objetivo principal expresar información o ideas, aportar conocimientos, transmitir saberes. El ejemplo más fidedigno son los libros de texto escolares (Boscolo, 1990 citado por Álvarez, 1996). A propósito de la heterogeneidad secuencial que se suele dar en todo tipo de texto, este autor pone de manifiesto que los textos expositivos no son “puros” desde el punto de vista textual, sino que aparecen mezclados, predominando un tipo determinado, que le da el nombre.

Dijk y Kintsch (1983), clasifican a los textos expositivos como de identificación, definición, clasificación, ilustración, comparación y contraste, y análisis. Además, Van Dijk (1992) afirma que los textos expositivos, a diferencia de los narrativos, no obedecen a una superestructura común, sino que se ajustan a cinco maneras básicas de organizar el discurso: colección, causa-consecuencia, problema-solución (o pregunta-respuesta), comparación, descripción. Una de estas relaciones puede permitir organizar a las demás y constituir la superestructura del texto (top-level structure).

Van Dijk (1992), define la superestructura del texto científico como el planteamiento del problema, justificación, solución y conclusiones. Otros autores prefieren llamarlo “estructura secuencial” y propone la siguiente representación esquemática: problema, resolución y conclusión – evaluación.

La microestructura es el conjunto de proposiciones ordenadas linealmente que el lector ha ido construyendo a partir del significado de las palabras (Dijk, 1992).

Se distinguen tres operaciones en la construcción de la microestructura: acceder al significado de las palabras, construir proposiciones, y luego establecer lazos entre las proposiciones (Sánchez, Rosales y García, 2006).

Una idea o proposición es algo que tiene un significado pleno. Algo, para ser más preciso, que puede ser verdadero o falso. Estos significados se organizan en términos de un predicado y varios

argumentos. Luego se relacionan las proposiciones entre sí, temáticamente, como si fuera el caso de manera causal, motivacional o descriptiva.

Otro nivel de coherencia es la construcción del significado global. De esta manera no solo conseguimos que las ideas se relacionen una a una entre sí (microestructura), sino que a la vez todas ellas se integren en una idea que proporciona un sentido y coherencia global (macroestructura).

La macroestructura tiene hasta tres funciones. La primera es la de proporcionar una coherencia global a las proposiciones derivadas del texto. La segunda función es que al crear la macroestructura de un texto individualizamos la información. En tercer lugar, la macroestructura permite reducir extensos fragmentos de información a un número de ideas manejables. De esta manera podemos reducir una página, un capítulo e incluso un texto completo a un número limitado de ideas, sin que al hacerlo perdamos información relevante. Por tanto, si hemos de recordar lo que hemos leído últimamente, no será necesario hacerlo literalmente, sino lo esencial o significado global.

2.2.2. Enfoque comunicativo y textual

Este enfoque es una concreción en el campo pedagógico de los avances teóricos disciplinares de la Pragmática, Sociolingüística, Lingüística Textual y la Psicolingüística como respuesta a la insuficiencia del estructuralismo para explicar los fenómenos comunicativos (MINEDU, 2009). Se considera de suma importancia el estudio de los aspectos pragmáticos relacionados con los usos del

lenguaje y los procesos cognitivos de su adquisición y desarrollo, a sus contextos de producción y recepción, es decir, las situaciones en las que se habla, escribe, escucha o lee. (Lomas, 1993 citado por MINEDU, 2009).

El enfoque comunicativo y textual plantea dos posiciones con respecto a la enseñanza de la lengua:

La posición comunicativa, que busca en el estudiante el desarrollo de habilidades y destrezas que le permitan usar eficazmente el lenguaje en situaciones concretas de la vida. Esta posición no niega la importancia de la gramática y los aspectos formales de la lengua, sino que estos deben desarrollarse en el marco del mejoramiento de las capacidades expresivas y comprensivas del estudiante en los diversos contextos de interacción (conversación, diálogo, lectura y escritura con un propósito).

La posición textual, considera al texto como la unidad lingüística fundamental de comunicación. Es el resultado de una interacción compleja entre el emisor y el receptor, los que organizan y reorganizan la información de manera activa (Bernárdez, 1982; Loureda, 2003, citado en MINEDU, 2009). Además se menciona que el texto carece de sentido en sí mismo, sino que lo adquiere justamente en la interacción entre el conocimiento presentado en el texto y el conocimiento de los interlocutores (Beaugrande y Dressler, 1997, citado en MINEDU, 2009).

El texto, como elemento básico de comunicación, debe portar dos características fundamentales: la cohesión y la coherencia. La cohesión,

indica la manera como una secuencia de unidades de información se relaciona semánticamente con otras, a través de elementos gramaticales o léxicos. Además, asegura la progresión de una en relación con la otra, de manera que responda a los propósitos tanto del emisor como del receptor (Martínez, 2001; Beaugrande y Dressler, 1997, citado por MINEDU, 2009). La coherencia es la manera como se organiza la información para que pueda expresar un acto de habla: hacer una invitación, una promesa, una petición, etc. Para responder a la intención del texto, las ideas deben contribuir al desarrollo de un tema (Van Dijk, 1996).

La didáctica en el contexto textual requiere que el texto debe tener sus ideas organizadas en pos de cumplir con su función comunicativa; que el lector comprenda la jerarquía y estructura de las ideas del texto; así también el conectar al estudiante con diversos tipos de textos, tal como estos se presentan en la vida cotidiana.

Lerner (1997), menciona que es necesario hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales y, además, sean instrumentos poderosos que permiten repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento.

Desde los inicios de la escolaridad se deben generar las condiciones para favorecer la formación de lectores autónomos y críticos y de productores de textos adecuados a la situación comunicativa que los hace necesarios, lo que implica leer y escribir con propósitos y destinatarios definidos.

Todo lo anterior demanda, que en la escuela se generen los espacios que permitan al estudiante ir descubriendo y redescubriendo el lenguaje como una práctica formal y social.

2.2.3. La Comprensión Global del Texto.

La comprensión de un texto es un proceso activo y constructivo. Es activo por cuanto demanda la utilización de una serie de operaciones y estrategias mentales para procesar la información que se recibe del texto; y es constructivo porque estas operaciones y estrategias contribuyen a elaborar una nueva información a partir de la interacción entre la información del texto y el conocimiento previo del lector. El resultado del proceso es una representación mental o un modelo de la situación descrita en el texto (Dijk y Kintsch, 1983).

Un primer nivel de construcción del significado de un texto es el superficial, el mismo que se constituye en el nivel de representación más básico de la comprensión. Es un registro breve de los estímulos gráficos exactos, ya sean palabras u oraciones, que se han leído más recientemente (Kintsch, 1996). Su pérdida de la memoria ocurre después de unos pocos segundos (Zwaan, 1996 citado por Ramos, 2007), a menos que se deba memorizar por alguna razón especial o tenga una repercusión muy importante en la representación del significado del texto.

Esta fase del ciclo de la comprensión ofrece datos e información de base para realizar inferencias. Resulta importante en este momento permitir y promover que el niño recurra al texto para releer y no solo apelar a la memoria.

Un segundo nivel de comprensión es la representación del texto base, el que contiene las proposiciones explícitas en una forma reducida, preservando el significado, pero no la exactitud de las palabras y la sintaxis. Este nivel de representación adopta un formato proposicional, más abstracto y conceptual que el nivel superficial, pero sigue muy próximo al contenido explícito en el texto. También incluye un pequeño número de inferencias necesarias para establecer la coherencia local del texto. (Kintsch, 1996; Van Dijk y Kintsch, 1983). Este texto base se puede traducir en verificación de oraciones, recuerdo, parafraseo, resumen.

Singer (1982), citado por Morales (2006), realizó un estudio sobre el tiempo de retención de las ideas explícitas de los textos leídos en la memoria de los lectores: recuerdo inmediato, el 26% de las ideas de 124 textos y al cabo de 6 semanas sólo podían reproducir el 6%.

Para la representación del texto base, según Van Dijk (1996), se hacen necesarias la utilización de las macrorreglas. Éstas son proyecciones semánticas que vinculan las proposiciones de las microestructuras textuales con la de las macroestructuras textuales, con la finalidad de transformar la información semántica para reducirla a unas pocas o, incluso, a una sola proposición. Esta clase de reducción de información semántica es necesaria para poder comprender, organizar, almacenar y reproducir discursos. Estas macrorreglas son: supresión, generalización e integración.

Supresión. Dada una secuencia de proposiciones, se eliminan o suprimen todas las que no sean presuposiciones de las proposiciones subsiguientes de la secuencia.

Generalización. Dada una secuencia de proposiciones, se hace una proposición que contenga un concepto más abstracto o general derivado de los conceptos de la secuencia de proposiciones, y la proposición así construida sustituye a la secuencia original.

Integración. Dada una secuencia de proposiciones, se hace una proposición que denote el mismo hecho denotado por la totalidad de la secuencia de proposiciones y se sustituye la secuencia original por la nueva proposición.

Más adelante, Van Dijk y Kintsch (1983), plantean la representación del modelo de situación como última instancia de la comprensión de un texto, o lo denominan también como la comprensión propiamente dicha. Mencionan que este modelo de situación se construye a partir de la experiencia, por lo que no refleja las características gramaticales del texto. El lector alcanza este nivel de representación porque ha integrado la información del texto con sus conocimientos previos mediante la realización de inferencias.

Estas inferencias son extratextuales, no determinan el significado explícito, sino que enriquecen la representación del texto, ya sea ampliando o relacionando la información expresamente señalada en el texto con el conocimiento previo del lector. Son llamadas también inferencias basadas en el conocimiento.

Trabasso y Magliano (1996), citado por Morales (2006), denominan a este tipo de inferencias como elaborativas, puesto que participan en la construcción del modelo de situación de los textos. Estas inferencias son explicativas, predictivas y asociativas.

Las inferencias explicativas unen información de tipo causal antecedente, esto es, en ellas se une información que aparece en el texto con información del conocimiento previo del lector. Estas inferencias explican la ocurrencia de algo que no se ha señalado en el texto. Así, las inferencias explicativas ocurren cuando a partir de los efectos “Y”, señalados en el texto, el lector infiere la causa “X” (León y Pérez, 2003, citado por Morales, 2006).

Las inferencias predictivas proporcionan información futura o facilitan la revelación de información en función del conocimiento previo del lector y la información explícita contenida en el texto. El lector genera expectativas acerca de los factores causales consecuentes que determinan ciertos efectos. Tienen lugar cuando, dadas las causas “X”, el lector infiere el efecto “Y” (León y Pérez, 2003, citado por Morales, 2006).

Las inferencias asociativas proporcionan información sobre propiedades, relaciones y funciones de los objetos, personas o conceptos que no están expresamente señalados en el texto.

Según Van Dijk (1996), el conocimiento previo proporciona parte del contexto en que se interpretan los discursos y restringe la construcción de los diversos niveles de representación del texto. Los lectores que poseen conocimiento previo de tipo genérico serían capaces de construir

sólo el texto base, mientras que los lectores que poseen conocimiento previo específico sobre el contenido del texto serían capaces de construir el modelo de situación, aunque el texto presente una redacción insuficiente. Sin embargo, es posible encontrar lectores que, teniendo el conocimiento previo que requieren para leer un texto, no logran construir el modelo de situación, ya sea porque no disponen de estrategias de comprensión o no saben cómo utilizar la información del texto en situaciones nuevas.

Vega, Díaz y León (1999), citados por Escudero (2010), mencionan que el texto es una guía incompleta hacia el significado, en la que el lector debe ser capaz de construir una representación apropiada del mundo real o ficticio al que se refiere. Para esto se requieren procesos cognitivos y actividades afines.

Complementariamente, Escudero (2010, p. 7) menciona: “La comprensión no se puede delimitar fácilmente, ya que no depende de un proceso cognitivo o mecanismo mental, sino que se considera un proceso de alto nivel cuyo agente es el sistema cognitivo completo, con todos sus recursos, mecanismos y procesos”.

El texto por sí solo y por muchos recursos que ponga en juego, no puede garantizar la comprensión. Es el lector quien construye la comprensión local y global del texto, y quien lo integra en su bagaje de conocimientos. Esto demanda la utilización de ciertos recursos cognitivos (Sánchez, 1995).

En el proceso cognitivo de comprensión textual, la memoria cumple un rol indispensable: (re)conocer y recordar. En ambas operaciones es requisito principal que la información no esté almacenada arbitrariamente en la memoria, sino que, por el contrario, se halle estructurada; ya que, solo somos capaces de retener en la memoria, para nuestro 'funcionamiento' cognitivo y social, las informaciones que están más o menos estructuradas.

De tal modo es así que en la memoria se van almacenando informaciones de manera estructurada y, por otra parte, adoptan, a su vez, actitudes jerárquicas, ligándose unas con otras, hasta el punto de que la estructura que se adjudica a una información durante la percepción y comprensión, establece en qué "cajón", a qué nivel y dentro de qué estructura más amplia se mantiene esta información en la memoria, formando los marcos de conocimiento.

2.2.4. Las inferencias en la comprensión textual.

Una inferencia podría ser definida como aquellas ideas que, no estando incluidas en un mensaje, son capturadas por la representación interna del lector. Las inferencias se identifican así con representaciones mentales que el lector construye al tratar de comprender el mensaje leído u oído, sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto. Son fundamentales porque tienen un altísimo valor adaptativo para predecir conductas, para entender la realidad, para comprender mensajes abstractos. Gracias a las inferencias podemos desvelar lo "oculto" de un

mensaje, leer entre líneas, hacer explícita en nuestra mente la información implícita del mensaje (León, 2010, p. 4).

Sin embargo, para que esta situación de comunicación se desarrolle con éxito, exige al menos dos requisitos imprescindibles: conocimientos previos necesarios y otros relacionados con lo que lee (e.g. conocimiento gramatical, del significado de cada palabra, de la estructura organizativa del párrafo, de lo que se refiere, etc.) y, además, ese conocimiento, o al menos parte de él, debe compartirse con el autor del escrito. Como resultado de este acuerdo, las oraciones explicitadas en el texto ofrecen claves suficientes para activar la información relevante.

En este contexto, Sánchez, Orrantia y Rosales (1992) mencionan que los textos, son una invitación a construir y compartir mundos; aunque a diferencia de la conversación común, el interlocutor ya no está presente para negociar su elaboración. Por eso los lectores deben suplir esa ausencia confrontando de forma activa lo que ya saben de la realidad con la información que está en el texto. Y esto supone penetrar en él, reconocer la organización y coherencia de sus significados.

Veamos, por tanto, qué actividades están implicadas en este objetivo:

En primer lugar los lectores deben tomar conciencia de la sucesión temática del texto: cuándo se perfila un nuevo tema, cuándo un tema mayor se concreta en otros particulares, etc. Algo así como si se preguntasen a sí mismos: *¿Se sigue hablando de lo mismo?*

Además, y puesto que en el texto no toda la información posee la misma importancia, en cuanto lectores debemos apreciar esa misma jerarquía.

Complementariamente, el lector debe reconocer cómo se relacionan las ideas, teniendo en cuenta la estructura esquemática del texto (superestructura). Esto le permite reorganizar la información teniendo en cuenta este esquema (descripción, problema-solución, causa-efecto, etc.).

Las inferencias resultan indispensables para la comprensión, tanto es así que hoy se asume que cualquier proceso de comprensión del discurso conlleva un fuerte componente inferencial presente tanto en el dominio local del procesamiento de oraciones, como en el más global o situacional.

León (2010), define tres funciones básicas de las inferencias: función cognitiva, ya que mediante las inferencias nos adentramos bajo la superficie de los datos, aprehendiendo cualidades inherentes a la naturaleza de las cosas, más allá de lo aparente; una segunda y relacionada con la anterior sería la comunicativa, pues facilita la transmisión de información de un modo económico y más atractivo, esto teniendo en cuenta que debe haber un ajuste en el nivel de conocimientos entre emisor y receptor; por último, se destacaría la función conductual, especialmente útil para dirigir y predecir las conductas, optimizar beneficios y minimizar posibles daños. Complementa diciendo que en los últimos años, el estudio de las inferencias ha adquirido tanta

relevancia que actualmente se considera el núcleo de la comprensión e interpretación de la realidad y, por tanto, uno de los pilares de la cognición humana.

2.2.5 La visión neurológica de la comprensión

La neuroimagen funcional o resonancia magnética funcional ha permitido re-evaluar las teorías clásicas del lenguaje, basadas en modelos de estimulación o de lesiones en el cerebro humano. Hoy se conocen las áreas cerebrales que participan en el procesamiento de distintos aspectos del lenguaje, áreas temporales basales y mediales en los aspectos semánticos, y otras áreas frontales en los aspectos sintácticos. También se conoce lo que Ardila (2008), citado por León, (2010) denomina el “sistema cerebral de la lectura”, esto es un sistema formado por diversos componentes cerebrales que tienen que ver con la lectura.

Además, se conoce de manera más precisa la participación del hemisferio derecho, responsable del componente afectivo que incluye la entonación, acentuación y el ritmo del lenguaje, así como la capacidad plástica de asumir las funciones de hemisferio dominante en niños y adolescentes cuando se produce una lesión en el hemisferio izquierdo.

Se conoce también sobre el aumento progresivo de la actividad metabólica cerebral desde el segundo año de edad hasta los diez años, y que disminuye en la adolescencia. Este aumento del metabolismo se relaciona con una alta actividad sináptica, lo que podría explicar que en la infancia el cerebro posee una capacidad de reorganización de las áreas

de lenguaje ante una lesión en el hemisferio izquierdo, o que la capacidad de aprendizaje de una nueva lengua en esta edad sea óptima.

En cuanto a la comprensión de textos, Beeman (1998), citado por León (2010), sostiene que, frente al papel dominante del hemisferio izquierdo en gran parte de las tareas de lenguaje, a medida que la comprensión requiere de la participación de procesos cada vez más complejos, el hemisferio derecho juega un papel fundamental. Además, en la coherencia del texto está implicado el hemisferio derecho.

Se puede afirmar que los dos hemisferios cerebrales actúan de manera conjunta. El área de Broca y su homóloga en el lado izquierdo son las responsables de la elaboración de inferencias. El área de Wernicke y su homóloga en el hemisferio derecho, están implicadas en los procesos de integración del texto y de la activación semántica más automática.

Todo lo mencionado nos lleva a concluir que la comprensión se obtiene mediante diferentes procesos cognitivos y actividades que incluyen , además de la decodificación de la palabra, el acceso léxico o el procesamiento sintáctico, la realización de múltiples inferencias que conectan conocimiento implícito del lector, estrategias de lectura y múltiples actividades posteriores que deben ser capaces de responder a una variedad de situaciones que demandan conocimiento acerca de un tema o contenido determinado, tales como explicar, encontrar evidencia y ejemplos, generalizar, aplicar, establecer analogías y representar este tema o contenido de una forma nueva.

2.3. Definición de Términos Básicos

2.3.1. Microestructura

Es el conjunto de proposiciones del texto relacionadas localmente, cuando se considera frase a frase (Sánchez, 1995). Visualiza la progresión temática del texto (Van Dijk, 1996).

2.3.2. Macroestructura textual

Es la identificación de las ideas centrales del texto y que prestan un sentido unitario y globalizador a lo leído; o también conjunto de proposiciones que sintetizan su significado y se construye a partir de la microestructura aplicando ciertos operadores (Sánchez, 1995). Es la reconstrucción teórica de nociones como "tema" o "asunto" del discurso a través de la utilización de macrorreglas. Es el significado global del texto (Van Dijk, 1980).

2.3.3. Superestructura textual

Es la estructura esquemática global del texto o estructura de alto nivel. Alude a la «forma» o a la organización de los textos a través de categorías. Responde a la idea de que existen diferentes «tipos» de texto o discurso: un relato, un artículo periodístico, un ensayo, etc. (Sánchez, 1995). Forma global que organizan la macroproposiciones (Van Dijk y Kintsch, 1983).

2.3.4. Macrorreglas

Son las reglas de transformación textual a través de las que se opera el proceso de reducción textual hasta llegar a las macroproposiciones (González, 2001).

2.3.5. Comprensión lectora

Es una actividad psicológica que requiere esfuerzo y que sucede cuando alguien se encuentra frente a una situación que demanda un objetivo (Ramos, 2007). Es la capacidad humana necesaria para penetrar en el significado del texto (comprender la superestructura, microestructura y macroestructura) y, al mismo tiempo, construir un modelo de la situación tratada en él (Sánchez, 1995).

2.3.6. Niveles de comprensión lectora

Son las diversas operaciones mentales que realiza el sujeto para comprender un texto, desde lo más superficial hasta trascenderlo. Tenemos el nivel literal, donde se recupera la información explícitamente planteada en el texto; nivel inferencial, donde utilizando los datos explicitados en el texto, más las experiencias personales y la intuición, realizar conjeturas o hipótesis; nivel crítico, mediante la cual se emiten juicios valorativos.

2.3.7. Inferencia

Información que no está explícita en el texto y que es aportada por el lector. Las inferencias puente, son utilizadas para establecer coherencia local; las inferencias elaborativas consisten en información

que aporta el sujeto y que sirven para complementar el contenido del texto, pero que no son necesarias para establecer coherencia. Es el establecimiento de la coherencia local y global, así como relaciones causales y resolver problemas anafóricos (Ramos, 2007).

2.3.8. Texto

Es una técnica antigua para transmitir información. Su objeto es la organización macroestructural del discurso (Britton y Black, 1985 citado por Álvarez, 1996).

2.3.9. Coherencia

Es la propiedad del texto que le da la unidad, de manera que todos los elementos se relacionan para formar un significado global.

2.3.10. Coherencia local

Es la relación entre una oración explícita entrante (O) y otra proposición reciente (P) que reside en la memoria de trabajo (Ramos, 2007).

2.3.11. Coherencia global

Es cuando los paquetes informacionales locales pueden organizarse dentro de paquetes informacionales de alto orden. En este nivel de coherencia, las demandas en la memoria de trabajo se hacen más exigentes pues una oración explícita entrante (O) algunas veces requiere ser vinculada a un tema que surgió mucho más temprano en el texto (Ramos, 2007).

2.3.12. Cohesión

Es la relación de los diversos elementos dentro del texto o entre éste y la situación extralingüística para que el texto resulte coherente, para que se entienda como unitario.

2.3.13. Idea principal

Es la que expresa una información básica para el desarrollo del tema que se trata. Es una macroproposición, que puede ser deducida o identificada en el texto. Es autónoma y globalizadora.

2.3.14. Idea secundaria

Es la información complementaria o detalles que expresan explicar, argumentar, ejemplificar las ideas básicas del texto (ADUNI, 2009).

2.3.15. Reorganización de información

Es la nueva organización de las ideas, organizaciones u otros elementos del texto mediante procesos de clasificación y síntesis (Barret, 1979 citado por MINEDU, 2013).

2.3.15. Resumen

Es la contracción de un texto que se expresa en una o más macroproposiciones como evidencia de la coherencia global del texto (Álvarez, s.a.).

2.3.16. Propósito comunicativo del texto

Es el objetivo que persigue el autor: informar, narrar, persuadir, instruir, entre otros.

2.3.17. Tema

Es el asunto del cual se habla en todo el texto. Es un enunciado que sintetiza de manera muy general todo lo expuesto en el texto.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Hipótesis de Investigación

- 3.1.1. Si los estudiantes del primer grado “C” de la Institución Educativa N° 82664 – Bambamarca, 2014, conocen la estructura del texto expositivo-descriptivo, entonces mejoran en la comprensión lectora.

3.2. Variables de Investigación

- 3.2.1 Variable independiente: Programa de aprendizaje basado en el conocimiento de la estructura del texto expositivo-descriptivo.
- 3.2.2 Variable dependiente: Comprensión lectora.

3.3 Matriz de operacionalización de las variables

Título: Influencia de la aplicación de un programa de aprendizaje basado en el conocimiento de la estructura del texto expositivo-descriptivo en la comprensión lectora de los estudiantes del primer grado “C” de la Institución Educativa N° 82664 – Bambamarca, 2014.					
Definición operacional de las variables					
Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Fuente o instrumento de recolección de datos
Variable independiente: Programa de aprendizaje basado en el conocimiento de la estructura del texto expositivo-descriptivo	Secuencia de sesiones de aprendizaje intencionadas a lograr el conocimiento de la estructura del texto.	Nivel de logro de aprendizaje alcanzado por los estudiantes mediante la aplicación del programa de aprendizaje basado en el conocimiento de la estructura del texto.	1.1. Conocimiento de la superestructura 1.2. Conocimiento de la microestructura 1.3. Conocimiento de la macroestructura	1.1.1. Estructura esquemática global. 1.2.1. Características de una proposición. 1.2.3. Identificación de las proposiciones. 1.2.4. Progresión temática. 1.3.1. Macroproposición por párrafos.	Programa de sesiones de aprendizaje

			<p>2.3. Comprensión del texto a nivel de elaboración del modelo de situación</p>	<p>información de párrafos no contiguos.</p> <p>2.2.4. Deducción del tema por párrafos.</p> <p>2.2.5. Deducción del tema general.</p> <p>2.2.6. Identificación de la idea principal.</p> <p>2.2.7. Reorganización de la información en un resumen.</p> <p>2.2.8. Reorganización de información a través de gráficos.</p> <p>2.3.1. Deducción de la causa a partir del efecto.</p> <p>2.3.2. Deducción del efecto a partir de la causa.</p> <p>2.3.3. Relaciona o complementa la</p>	
--	--	--	--	---	--

				información del texto con información extra-textual.	
--	--	--	--	---	--

3. Población y muestra

La población lo conforman 86 estudiantes del primer grado, distribuidos en tres secciones: “A”, “B” y “C”.

La muestra lo conforma la sección “C” con 25 estudiantes, por tanto es una muestra no probabilística a conveniencia, por cuanto la sección está a cargo del investigador.

4. Unidad de Análisis

La unidad de análisis está constituida por cada uno de los estudiantes del primer grado, sección “C” de la Institución Educativa N° 82664 de la ciudad de Bambamarca.

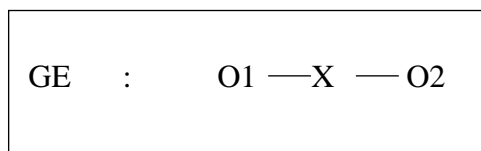
5. Tipo y Diseño Investigación

Este trabajo de investigación se enmarca dentro del tipo de investigación aplicada y explicativa, de diseño pre experimental preprueba/posprueba con un solo grupo. Es una investigación que como indica Hernández, Fernández y Baptista (2010), busca de manera exploratoria, determinar los efectos del conocimiento de la estructura del texto expositivo-descriptivo en la comprensión global de los estudiantes.

En un inicio se aplicó una prueba de comprensión de un texto expositivo para identificar en qué nivel de comprensión lectora se ubicaban los estudiantes, luego se aplicó un programa de aprendizaje que implicó el diseño, aplicación y evaluación de sesiones de aprendizaje que conllevaron al estudiante al conocimiento de la estructura del texto expositivo-descriptivo.

Finalmente se aplicó otra prueba de salida que permitió evaluar la evolución de los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora.

El diseño fue el siguiente:



Donde:

GE : Grupo experimental

O1 : Aplicación de pre test

X : Aplicación del Programa de Aprendizaje

O2 : Aplicación de post test

6. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

La recolección de datos se dio en dos momentos. Al inicio, para identificar en qué nivel de comprensión lectora se encontraban los estudiantes; y al final, para visualizar los logros de la aplicación del programa de aprendizaje. En ambos casos se aplicó una prueba de comprensión lectora (Apéndice 1 y 2).

7. Procesamiento y análisis de la información

Para agrupar los datos se elaboró una matriz, tanto para los datos de la aplicación de la prueba de comprensión lectora de entrada y de salida.

Estos datos fueron organizados en tablas de frecuencias absolutas y porcentuales, agrupados en torno a los indicadores de los diversos niveles de comprensión. De manera complementaria se utilizaron dos gráficos de líneas

donde se observa la evolución de la variable dependiente. Para esto se aplicó la Estadística Descriptiva y el programa Excel versión 2010.

Asimismo se elaboraron tablas donde se organizaron los datos concernientes a la evaluación que se aplicó al final de cada sesión de aprendizaje.

8. Validación de instrumentos

Los instrumentos fueron validados a través del juicio de expertos (Anexo 1).

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación, lo mismos que muestran la influencia que tuvo el conocimiento de la estructura del texto expositivo-descriptivo en la comprensión lectora de los estudiantes del primer grado, sección “C” de la Institución Educativa N° 82664. El conocimiento de la estructura del texto, es decir la aprehensión de su superestructura, microestructura y macroestructura, se facilitó con el desarrollo sistemático de un programa de sesiones. La comprensión lectora de los estudiantes se midió antes y después de la aplicación del programa en mención, aplicando una prueba de comprensión lectora.

4.1. RESULTADOS POR DIMENSIONES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA – PRE TEST Y POST TEST

Tabla 1. Comprensión del texto a nivel superficial (pre-test y post test)

INDICADORES	Estudiantes				Estudiantes			
	Pre Test				Post Test			
	fi		fi%		fi		fi%	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Identifica información literal al inicio del texto.	25	0	100	0	25	0	100	0
Identifica información literal entre párrafos.	16	9	64	36	23	2	92	8
Identifica información literal al final del texto.	10	15	40	60	18	7	72	28

Fuente: Prueba de comprensión lectora

Análisis y discusión

Los resultados de la aplicación del pre test muestran que todos los estudiantes identifican información literal al inicio del texto; mientras que la dificultad se localiza en la identificación de información literal entre párrafos y al final del texto (64% y 40%, respectivamente). Luego de la aplicación del programa de aprendizaje, estas dificultades fueron superadas por el 92% de estudiantes, los que identifican información literal entre párrafos; y el 72%, identifican información literal al final del texto (28 y 32% de incremento con respecto al pre test, respectivamente).

El MINEDU (2013), expresa esta tendencia de la comprensión lectora a hacerse más compleja a medida que la identificación de información se aleja del inicio del texto, lo que demanda una intervención pedagógica adecuada. A decir de Van Dijk y

Kintsch (1983), estas dificultades obstaculizan la emigración de los estudiantes hacia niveles superiores de comprensión.

Tabla 2. Comprensión a nivel del texto base (pre-test)

INDICADORES	Estudiantes				Estudiantes			
	Pre Test				Post Test			
	fi		fi%		fi		fi%	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Integra información de un mismo párrafo.	6	19	24	76	14	11	56	44
Integra información de párrafos contiguos.	5	20	20	80	14	11	56	44
Integra información de párrafos no contiguos.	0	25	0	0	14	11	56	44
Deduce el tema del texto.	2	23	8	92	14	11	56	44
Deduce los temas de los párrafos.	0	25	0	100	12	13	48	52
Identifica la idea principal de cada párrafo.	0	25	0	100	3	22	12	88
Elabora un resumen.	0	25	0	100	3	22	12	88
Reorganiza la información utilizando gráficos.	0	25	0	100	3	22	12	88

Fuente: Prueba de comprensión lectora

Análisis y discusión

A nivel de texto base, el 24 % de estudiantes integraron información de un mismo párrafo; el 20 %, de párrafos contiguos; y, el 8 %, dedujeron el tema. Ningún estudiante logró deducir los temas de los párrafos, identificar las ideas principales (que en este caso estaban explícitas), así como elaborar un resumen y reorganizar la información utilizando gráficos. Sin embargo, estas habilidades lectoras son

necesarias para la representación textual coherente, paso previo de la representación situacional o elaboración del modelo de situación, como lo señala Sánchez (1988); aunque en algunos casos, como lo demuestran Van Dijk y Kinstch (1983), esta representación textual, no asegura una buena representación situacional.

En la aplicación del programa de aprendizaje basado en el conocimiento de la estructura del texto, se desarrollaron sesiones que insertaron el aporte teórico de macrorreglas, con el propósito de que los estudiantes reduzcan la información en macroproposiciones por párrafos y en la macroproposición general (Van Dijk, 1996). Esto permitió que el 56 % de estudiantes integren información del mismo párrafo, de párrafos contiguos y párrafos no contiguos (32%, 36% y 56% de incremento con respecto al pre test, respectivamente). Con respecto a la reducción de la información, el 56 % de estudiantes dedujeron el tema; y el 48 %, dedujeron los sub temas, mostrándose un incremento del 48 % con respecto a los datos encontrados en el pre test. Finalmente, se puede mencionar que el 12 % de estudiantes identificaron la idea principal, elaboraron un resumen y reorganizaron la información.

Los datos anteriores muestran los avances en la integración de información entre párrafos, en sus diversas formas; así como en la deducción de temas parciales y el tema general del texto. Sin embargo, las mayores dificultades se centran en la identificación de la idea principal de cada párrafo, elaboración de un resumen y la reorganización de la información; esto, posiblemente explique la mayor complejidad de estas habilidades lectoras, demandando por tanto, mayor tiempo para su desarrollo, siguiendo un proceso gradual, constructivo y sostenido (MINEDU, 2013 y León, 2010).

A estas dificultades se añaden las prácticas tradicionales en las que fueron alfabetizados inicialmente los niños, que a decir de Ramos (2011), en la escuela formal aún no se toman en cuenta los aportes teóricos de la psicogénesis de la lecto-escritura, quedando los estudiantes desamparados por sus maestros y padres, acarreado problemas de comprensión lectora en el resto de su vida escolar.

Tabla 3. Comprensión a nivel de representación del modelo de situación (pre-test)

INDICADORES	Estudiantes				Estudiantes			
	Pre Test				Post Test			
	fi		fi%		fi		fi%	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Deducción de la causa a partir del efecto.	0	25	0	100	3	22	12	88
Deducción del efecto a partir de la causa.	0	25	0	100	4	21	16	84
Relación o complementación de la información del texto con información extra textual.	0	25	0	100	5	20	20	80

Fuente: Prueba de comprensión lectora

Análisis y discusión

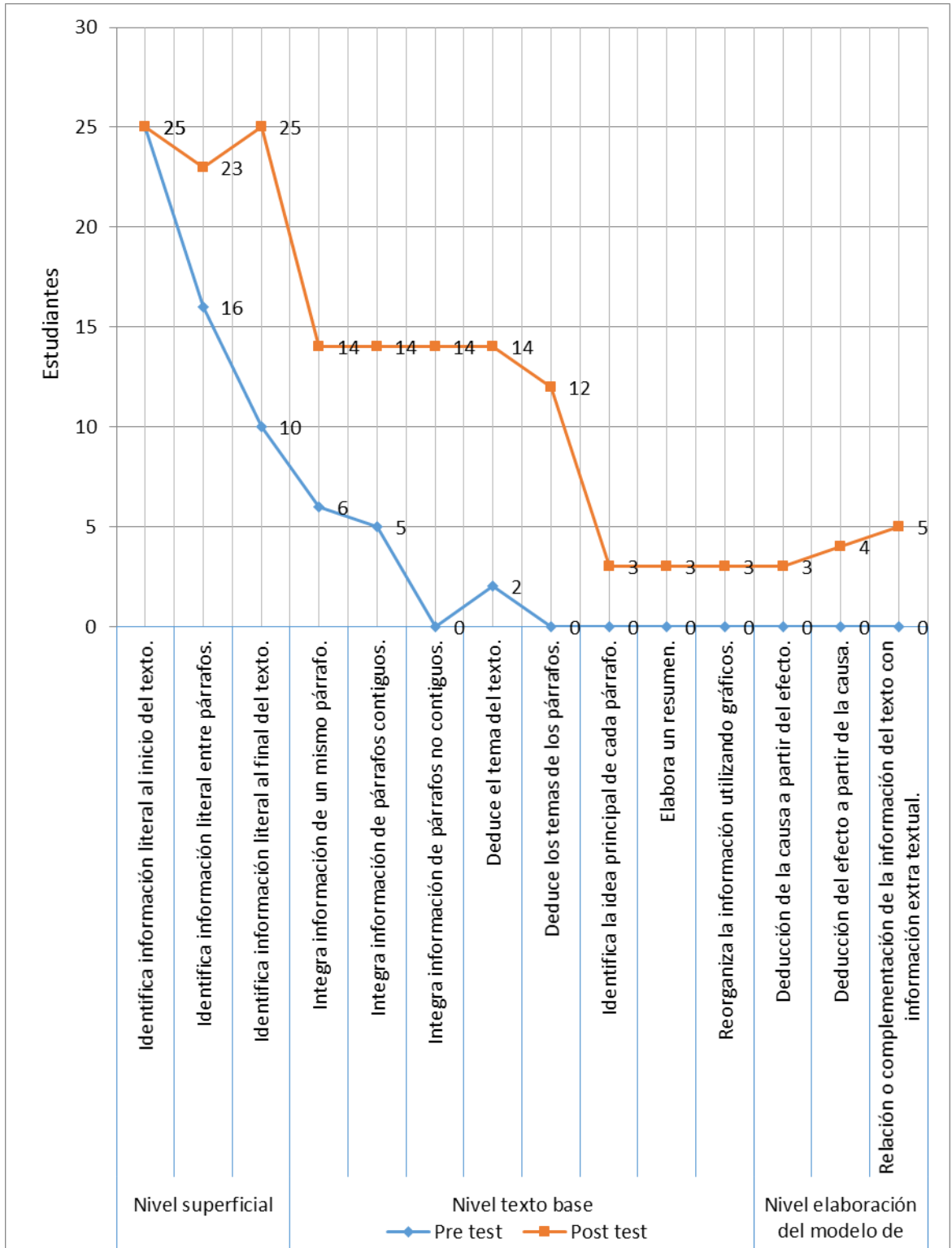
Inicialmente, ningún estudiante logró la elaboración del modelo de situación; realidad que se modifica al aplicar el programa de aprendizaje basado en el conocimiento de la estructura del texto. Esto se evidencia en el 12 % de estudiantes que deducen la causa a partir del efecto; el 16 %, deducen el efecto a partir de la causa; y el 20 % relacionan información extra textual.

Van Dijk (1996), menciona que la elaboración del modelo de situación es la comprensión lectora en sí, lográndose por una compleja interacción entre la representación textual o texto base con los saberes previos del lector. La activación de saberes es fundamental para la construcción del modelo de situación; sin embargo, esta activación en ciertas ocasiones resulta insuficiente, ya sea porque el individuo no tiene el bagaje de información necesario o porque no se estableció la relación adecuada con los conceptos del texto. Estas carencias, que son propias de niños que están iniciando su escolaridad, son las que limitan acceder de manera adecuada a este nivel de comprensión. Esto abre la posibilidad de que conforme el estudiante vaya incrementando sus saberes, así como, adquiriendo estrategias de lectura, se acerque a la comprensión profunda o elaboración del modelo de situación del texto (Van Dijk, 1980).

La representación textual (RT) o texto base, como se deja ver, en este estudio fue un elemento desencadenante para la elaboración del modelo de situación; puesto que los estudiantes que elaboraron esta representación, accedieron a este último nivel de comprensión. Esto confirma lo dicho por Van Dijk (1980), que el aprendizaje de estrategias de lectura posibilita la comprensión profunda del texto.

4.2. RESULTADOS TOTALES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA (PRE TEST Y POST TEST)

Gráfico 1. Resultados de la comprensión lectora



En el gráfico observamos, de manera concluyente, la influencia que tuvo el conocimiento de la estructura del texto, más los saberes previos en la comprensión lectora de los estudiantes. Esta afirmación se sustenta en los datos siguientes: 25 estudiantes identificaron información literal al inicio del texto, aún antes de la aplicación del programa, lo que hace evidente la existencia de los saberes previos en este campo; 16, identificaron información literal entre párrafos, los mismos que después de la aplicación del programa se incrementaron a 23 estudiantes; y 10, identificaron información literal al final del texto, los mismos que, luego de la intervención se incrementaron a 25 estudiantes.

Inicialmente, a nivel de texto base, 6 estudiantes integraron información en el mismo párrafo, los que luego de la aplicación del programa de aprendizaje se incrementaron a 14; 5 estudiantes integran información de párrafos contiguos, incrementándose luego de la intervención a 14 estudiantes; y ningún estudiante integra información de párrafos no contiguos, los que luego de la aplicación del programa de aprendizaje se incrementaron a 14 estudiantes. La reducción de la información, expresada en la deducción del tema, deducción de los temas parciales, identificación de la idea principal, elaboración del resumen y la reorganización de la información no formaron parte de los saberes previos de estos estudiantes, puesto que ninguno logró responder preguntas que correspondieron a estos indicadores; pero que luego de facilitarles el conocimiento de la estructura del texto, se incrementaron a 14, 12, 3, 3 y 3, respectivamente.

A nivel de la elaboración del modelo de situación, ningún estudiante demostró, inicialmente, conocer las inferencias propias de este modelo; sin embargo, luego de la aplicación del programa de aprendizaje, 3 estudiantes lograron esta comprensión profunda del texto.

Todo lo expresado, permite afirmar que los estudiantes tienen saberes previos sobre la identificación de información literal e integración de información relativamente cercana en el texto; lo que no sucede con la integración de información más distante, así como la elaboración de inferencias propias del modelo de situación; pues, estos saberes no forman parte del bagaje de los previos de estos estudiantes. En este contexto, al promover el conocimiento de estrategias de interacción con el texto (conocimiento de la estructura del texto), les permitió desarrollar las habilidades antes descritas, relacionadas directamente con el grado de complejidad de las mismas.

Como menciona León (2010), la comprensión lectora es una competencia que se desarrolla a lo largo de toda la vida de la persona. Esto abre la posibilidad a todos los estudiantes, el alcance progresivo de esta competencia a través de la intervención educativa adecuada, lo cual les permita acrecentar sus saberes previos, tanto a nivel del manejo de estrategias, así como de contenidos o conocimiento del mundo.

CONCLUSIONES

1. El conocimiento de la estructura esquemática global del texto expositivo-descriptivo (superestructura), permite al estudiante descubrir la secuencia lógica de las ideas y la relación que existe entre éstas y las categorías propias del mismo.
2. El conocer que el texto está estructurado por ideas que guardan relación temática entre sí mismas y las demás, conlleva a mejorar la comprensión lectora, evidenciándose en la identificación de información explícita en las diferentes partes del texto. Este conocimiento, además, prepara al estudiante para acceder a la integración y reducción de la información.
3. El conocimiento de cómo se reduce la información a través de la utilización de macrorreglas, contribuye a que el estudiante integre información de las distintas partes del texto; así como, deduzca el tema general y temas parciales. La reorganización de la información en resúmenes y esquemas fue logrado sólo por algunos estudiantes (12%), debido a que son habilidades lectoras que requieren de mayor tiempo para su desarrollo. El modelo de situación fue elaborado también por el 12 % de estudiantes, resultando ser una de las habilidades más complejas de la comprensión lectora, debido a que demanda la elaboración de inferencias de alta demanda cognitiva, y saberes previos necesarios (estrategias y conocimiento del mundo), que muchos niños de esta edad aún no lo tienen.

4. Las afirmaciones anteriores permiten expresar de manera concluyente que la aplicación del programa de aprendizaje basado en el conocimiento del texto expositivo-descriptivo, influye significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes, evidenciándose en el desarrollo de habilidades cada vez más complejas relacionadas con los diversos niveles de comprensión (superficial, texto base y modelo de situación). Esto sustenta la necesidad del conocimiento básico de la dinámica estructural de un texto, por el estudiante, desde los inicios de su escolaridad, dejando de lado las prácticas tradicionales de alfabetización lectora.

SUGERENCIAS

Al equipo directivo de la Institución Educativa N° 82664

1. Fortalecer prácticas pedagógicas innovadoras al interior de la Institución Educativa, de tal forma que estimule la investigación como elemento clave para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.
2. Socializar el programa de sesiones que permite conocer la estructura del texto, y a la vez se adecúe para los grados superiores, como una forma innovadora de abordar el desarrollo de las capacidades que comprende la comprensión lectora.
3. Tomar los hallazgos de este trabajo como punto de partida de futuras investigaciones, como una forma de hacer la innovación una práctica constante.

A la Unidad de Gestión Educativa Local de Hualgayoc

1. Hacer extensivos los resultados de esta investigación en los diversos espacios e intervenciones, de tal forma que se fortalezca la capacidad metodológica de los docentes en cuanto al abordaje de la comprensión lectora en las aulas, reemplazando las formas tradicionales de enseñanza por nuevas formas que se ajustan a los lineamientos teóricos actuales.
2. Incentivar la investigación educativa como una actividad inherente a la labor docente, lo cual conlleve a generar la conciencia de innovación y cambio.

A la Dirección Regional de Educación de Cajamarca

1. Facilitar la comunicación de los resultados de esta investigación, a través de diversos espacios con los docentes de la Región, permitiendo enriquecer los conocimientos de éstos, en pos de armonizar la acción con los cambios constantes.
2. Constituir equipos de investigación, lo cual ayude a operativizar el nuevo modelo de desarrollo de la Región.

LISTA DE REFERENCIAS

- ADUNI. (2009). *Propedéutica de razonamiento verbal*. Lima, Perú: Lumbreras.
- Álvarez, A.T. (1996). *El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales*. (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/20824>.
- Álvarez, A.T. (s.a.). *El resumen como estrategia de composición textual y su aplicación didáctica*. (tesis de post grado). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/H/3/AH3037801.pdf>.
- Canales, G.R. (2008). *Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva: diseño y ejecución de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje*. (tesis doctoral). Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2657>
- Dowall, R. (2009). *Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM*. (tesis de maestría). Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2398>

- Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. Recuperado de www.nebrija.com/revista-linguistica/files/.../articulo_530dae4bbe5f3.pdf
- González, R. (2001). El papel del componente superestructural en la elaboración de macroestructuras. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/1471/147118178_002.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL / Interamericana Editores.
- Juric, L., Urquijo, S., Richard's, M. y Burin, D. (2009). *Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante*. (tesis de maestría). www.redalyc.org/articulo.oa?id=299023513003
- León, J.A. (1991). *Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto*. (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- León, J.A. (2010). ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen? Recuperado de www.nebrija.com/revista-linguistica/files/.../articulo_530df80e7700c.pdf
- León, J.A. (2010). Neuroimagen de los procesos de comprensión en la lectura y el lenguaje. Recuperado de www.nebrija.com/revista-linguistica/files/.../articulo_530df583ea339.pdf
- Lerner, D. (1997). Es posible leer en la escuela. *Lectura y vida*, 17(1), 1-20.

- Ministerio de Educación del Perú. (2009). *Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) Segundo grado de primaria y cuarto grado de primaria de IE EIB. Marco de Trabajo*. Lima, Perú: s.e.
- Ministerio de Educación del Perú. (2012). *Evaluación censal de estudiantes 2012. ¿Cómo mejorar la comprensión lectora de nuestros estudiantes? Informe para el docente*. Lima, Perú: s.e.
- Ministerio de Educación del Perú. (2013). *Evaluación censal de estudiantes 2013. ¿Cómo mejorar la comprensión lectora de nuestros estudiantes? Informe para el director y el docente*. Lima, Perú: s.e.
- Ministerio de Educación del Perú. (2013). *Rutas del aprendizaje. Comprensión de textos – III ciclo*. Lima, Perú: s.e.
- Morales, R. (2006). Elaboración de un instrumento para medir comprensión lectora en niños de octavo año básico. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/1345/134516602007.pdf
- Mory, Ch. R. (2010). *Mejoramiento de la comprensión lectora a través del acompañamiento escolar del programa de consejería familiar*. (tesis de maestría). Cajamarca, Perú.
- OCDE., (2012). *Proyecto de Evaluación Internacional del alumnado de 15 años*. España: ISEI- IVEI.
- Ramos, M. (2011). *El problema de comprensión y producción de textos en el Perú*. (tesis de maestría). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú.

- Ramos, M.F. (2007). Nuevos avances en el estudio científico de la comprensión lectora. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672007000200012
- Sánchez, C. G. y Calua, T. J. (2011). *Efectos de la aplicación de un programa de historietas con contenido de fábulas elaborado con texto e imagen en power point en los niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítica de los estudiantes de primer grado de Educación básica regular*. (tesis de maestría). Cajamarca, Perú.
- Sánchez, E. (1988). *Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos*. (tesis doctoral). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/66051.pdf>
- Sánchez, M., Rosales, P., & García, R. (2006). *Qué hacen los profesores y qué podrían hacer cuando leen textos en el aula*. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/83872/00820090000012.pdf?sequence=1>.
- Sánchez, M.E. (1995). *Los textos expositivos: estrategias para su comprensión*. Madrid, España: Santillana.
- Sánchez, Oarrantía y Rosales. (1992). Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula. *Comunicación, lenguaje y educación*. s.v. (14), 89-112.
- Sánchez, Romanutti y Borzone (2006). Estrategias para aprender a leer y escribir textos expositivos en primer grado. *Lectura y vida*. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n1/28_01_Sanchez.pdf

UNESCO. (2008). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2008 “Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?”*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org>.

UNESCO. (2009). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo – Aportes para la enseñanza de la lectura*. Recuperado de [http://unesdoc.unesco.org/images /0018/](http://unesdoc.unesco.org/images/0018/)

Dijk, T.A. (1996). *Estructura y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Barcelona, España: Siglo XXI.

Van Dijk, T.A., (1980). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid, España: Cátedra.

Van Dijk, T.A., (1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona, España: Paidós.

Van Dijk, T.A., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Recuperado de <http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20%26%20Walter%20Kintsch%2020Strategies%20of%20Discourse%20Comprehension.pdf>

Villalonga, M. (2012). *Comprensión lectora en niños de escolaridad primaria de San Miguel de Tucumán que viven en contextos de pobreza*. (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-85622014000100015&script>.

APÉNDICES Y ANEXOS

APÉNDICE 1

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

(PRE TEST)

NOMBRE: _____

FECHA DE APLICACIÓN: _____

CALIFICATIVO: _____

LEEMOS EL SIGUIENTE TEXTO:

La alpaca Kusi

Su lana es de color blanco cual los copos de las nubes. Tiene cuatro patas muy listas. Su cola es corta. Su cuello es largo y elegante. Kusi es una alpaca muy bella.

Vive en los andes, donde hace mucho frío. Este clima es propio de esta especie de animales.



Tiene una lana suave y abrigadora. Esto hace que se la corte cada cierto tiempo para hacer las mantas, chompas, ponchos y medias. Su carne es requerida por mucha gente. Lo compran porque es nutritiva y no tiene grasas dañinas para la salud. Es un animal muy útil para la familia.

Marca con una X la alternativa correcta.

DIMENSIÓN 1: COMPRENSIÓN DEL TEXTO A NIVEL SUPERFICIAL

INDICADOR 1: Identificación de información literal al inicio del texto.

1. ¿Qué color es la lana de la alpaca Kusi?



A negra



B blanca



B blanca y negra

INDICADOR 2: Identificación de información literal entre párrafos

2. ¿Dónde vive la alpaca Kusi?



A en la selva

B en la costa

C en los andes

INDICADOR 3: Identificación de información literal al final del texto

3. ¿Para qué se utiliza la lana de la alpaca Kusi?



A Para hacer muñecas.

B Para hacer botas.

C Para hacer mantas, chompas,...

DIMENSIÓN 2: COMPRENSIÓN A NIVEL DEL TEXTO BASE**INDICADOR 4: Integración de información de un mismo párrafo**

4. Según el texto, ¿por qué su carne es muy requerida?

A Porque es sabrosa.

B Porque es muy costosa.

C Porque es nutritiva y saludable.

INDICADOR 5: Integración de información de párrafos contiguos

5. Una de las razones, según el texto, por las que Kusi vive muy bien en lugares fríos es:
- A Porque tiene pintas negras.
 - B Porque su lana es dura y fría.
 - C Porque su lana es abrigadora.

INDICADOR 6: Integración de información de párrafos no contiguos

6. ¿Cómo es la lana de la alpaca, además de ser blanca?
- A Tiene pintas negras
 - B Es dura y fría.
 - C Es suave y abrigadora.

INDICADOR 7: Deducción del tema general

7. ¿De qué trata principalmente el texto?
- A Del frío de los andes.
 - B De las chompas, mantas, ponchos,...
 - C De la alpaca Kusi.

INDICADOR 8: Deducción del tema de párrafos

8. Relaciona con una línea cada párrafo con su tema.

Su lana es de color blanco cual los copos de las nubes. Tiene cuatro patas muy listas. Su cola es corta. Su cuello es largo y elegante. Kusi es una alpaca muy bella.

Lugar donde vive la alpaca Kusi

Vive en los andes, donde hace mucho frío. Este clima es propio de esta especie de animales.

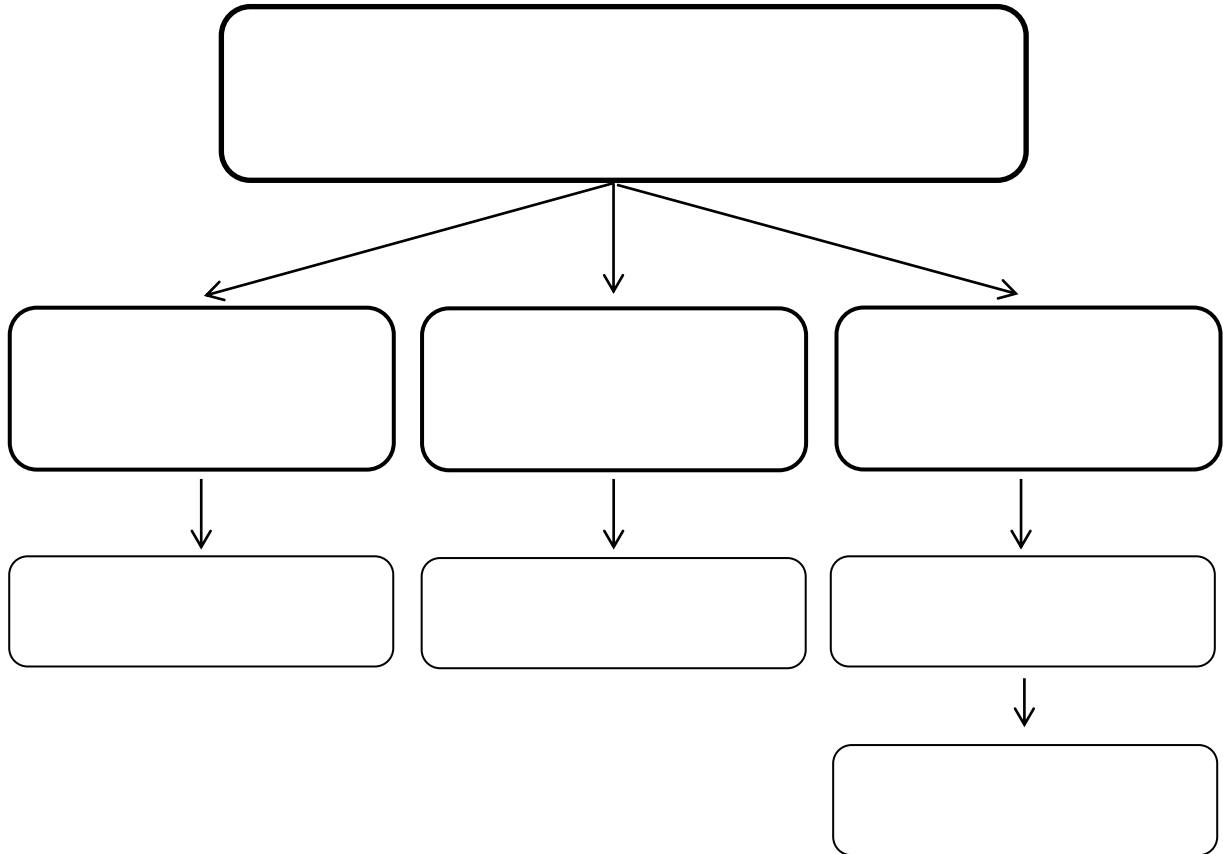
Cómo es la alpaca Kusi

Tiene una lana suave y abrigadora. Esto hace que se la corte, cada cierto tiempo, para hacer las mantas, chompas, ponchos y medias. Su carne es requerida por mucha gente. Lo compran porque es nutritiva y no tiene grasas dañinas para la salud. Es un animal muy útil para la familia.

Utilidad de la alpaca Kusi

INDICADOR 11: Reorganización de información a través de gráficos

11. Completa este gráfico.



DIMENSIÓN 3: COMPRENSIÓN DEL TEXTO A NIVEL DE ELABORACIÓN DEL MODELO DE SITUACIÓN

INDICADOR 12: Deducción de la causa a partir del efecto

12. ¿Por qué en los andes, donde vive la alpaca Kusi, hace frío?

.....

.....

.....

INDICADOR 13: Deducción del efecto a partir de la causa

13. ¿Qué pasaría si se lleva una alpaca a vivir en la costa?

.....

.....

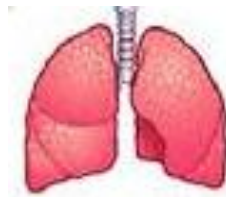
.....

INDICADOR 14: Relaciona o complementa la información del texto con información extra textual

14. ¿A cuál de estos órganos daña principalmente las grasas?



A cerebro



B pulmones



C corazón

APÉNDICE 2

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

(POST TEST)

NOMBRE: _____

FECHA DE APLICACIÓN: _____

CALIFICATIVO: _____

LEEMOS EL SIGUIENTE TEXTO

La vicuña

Tiene el cuello largo y los ojos grandes. Su cuerpo está cubierto de pelo muy fino y suave. La vicuña es un lindo animal.

La vicuña vive en la sierra. Se alimenta de ichu, que es un pasto amarillo y alto.

En estos lugares fríos, donde viven las vicuñas, allí están protegidas. Esto quiere decir que si alguien quisiera utilizar su carne, tendría que pedir permiso de las autoridades.

Los antiguos peruanos usaban su pelo para hacer hermosos vestidos. Su carne lo utilizaban para su alimentación. La vicuña ha sido y es un animal muy útil para la familia.



Marca con una X la alternativa correcta.

DIMENSIÓN 1: COMPRENSIÓN DEL TEXTO A NIVEL SUPERFICIAL

INDICADOR 1: Identificación de información literal al inicio del texto.

1. ¿Cómo son los ojos de la vicuña?

- A largos B pequeños B grandes

INDICADOR 2: Identificación de información literal entre párrafos

2. ¿De qué se alimenta la vicuña?

- A De semillas B De ichu C De carne

INDICADOR 3: Identificación de información literal al final del texto

3. Según el texto, ¿para qué se utiliza el pelo de la vicuña?

- A Para hacer vestidos.
- B Para hacer botas.
- C Para hacer muñecas.

DIMENSIÓN 2: COMPRENSIÓN A NIVEL DEL TEXTO BASE**INDICADOR 4: Integración de información de un mismo párrafo**

4. Según el texto, ¿qué es el ichu?

- A Es el lugar donde vive la vicuña.
- B Es un pasto amarillo y alto.
- C Es un animal que acompaña a la vicuña.

INDICADOR 5: Integración de información de párrafos contiguos

5. Según el texto, ¿dónde crece el ichu?

- A Crece en la costa, donde hace mucho calor.
- B Crece en la sierra, donde hace frío.
- C Crece en la selva, donde hace mucho calor.

INDICADOR 6: Integración de información de párrafos no contiguos

6. Una razón, según el texto, por la que la gente hace vestidos del pelo de vicuña es:

- A Porque su pelo es suave y fino.
- B Porque su pelo es largo.
- C Porque su pelo es duro y grueso.

INDICADOR 7: Deducción del tema general

7. ¿De qué trata principalmente el texto?

- A Del ichu.
- B De la sierra.
- C De la vicuña.

INDICADOR 8: Deducción del tema de párrafos

8. Relaciona con una línea cada párrafo con su tema

Tiene el cuello largo y los ojos grandes. Su cuerpo está cubierto de pelo muy fino y suave. La vicuña es un lindo animal.

La vicuña vive en la sierra. Se alimenta de ichu, que es un pasto amarillo y alto.

En estos lugares fríos, donde viven las vicuñas, allí están protegidas. Esto quiere decir que si alguien quisiera utilizar su carne, tendría que pedir permiso de las autoridades.

Los antiguos peruanos usaban su pelo para hacer hermosos vestidos. Su carne lo utilizaban para su alimentación. La vicuña ha sido y es un animal muy útil para la familia.

Protección de la vicuña.

Lugar donde vive la vicuña y de qué se alimenta.

Cómo es la vicuña.

Para qué es útil la vicuña.

INDICADOR 9: Identificación de la idea principal

9. Encierra con una línea la idea principal de cada párrafo.

Tiene el cuello largo y los ojos grandes. Su cuerpo está cubierto de pelo muy fino y suave. La vicuña es un lindo animal.

La vicuña vive en la sierra. Se alimenta de ichu, que es un pasto amarillo y

En estos lugares fríos, donde viven las vicuñas, allí están protegidas. Esto quiere decir que si alguien quisiera utilizar su carne, tendría que pedir

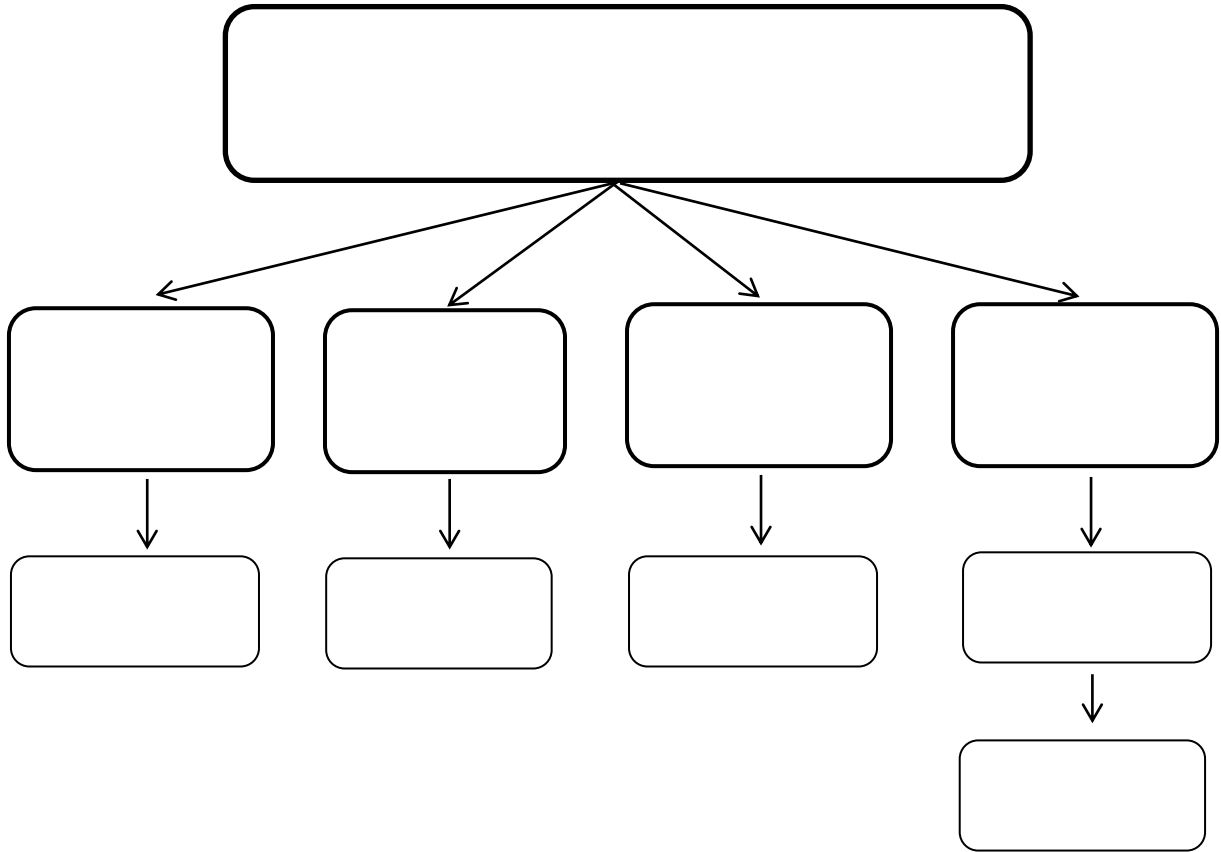
Los antiguos peruanos usaban su pelo para hacer hermosos vestidos. Su carne lo utilizaban para su alimentación. La vicuña ha sido y es un animal muy útil para la familia.

INDICADOR 10: Reorganización de la información en un resumen

10. Haz un resumen con las ideas principales.

INDICADOR 11: Reorganización de información a través de gráficos

11. Completa este gráfico.



DIMENSIÓN 3: COMPRENSIÓN DEL TEXTO A NIVEL DE ELABORACIÓN DEL MODELO DE SITUACIÓN

INDICADOR 12: Deducción de la causa a partir del efecto

12. Las ropas que han sido elaboradas con pelo de vicuña, generalmente son muy costosas. ¿A qué crees que se deba este precio elevado?

.....

.....

.....

INDICADOR 13: Deducción del efecto a partir de la causa

13. ¿Qué pasaría si llevas a una vicuña a vivir en un lugar donde hace calor? ¿Por qué?

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

INDICADOR 14: Relaciona o complementa la información del texto con información extra textual

14. A parte de la vicuña, ¿qué otros animales están protegidos y por qué?

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

APÉNDICE 3

PROGRAMA DE SESIONES DE APRENDIZAJE

I. DATOS GENERALES:

- | | | | |
|----|-----------------------|---|-------------|
| 1. | DRE | : | Cajamarca |
| 2. | UGEL | : | Hualgayoc |
| 3. | INSTITUCIÓN EDUCATIVA | : | 82664 |
| 4. | GRADO Y SECCIÓN | : | Primero “C” |
| 5. | N° DE ALUMNOS | : | 25 |

II. PRESENTACIÓN

El presente programa de aprendizaje contiene los elementos teóricos en los cuales se fundamenta, la secuencia didáctica y metodológica, así como el bloque de sesiones de aprendizaje que busca facilitar el conocimiento de la estructura del texto expositivo-descriptivo (superestructura, microestructura y macroestructura) con la finalidad de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes integrantes de la muestra, en los diferentes niveles (superficial, texto base y modelo de situación).

III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A mediados del siglo XX, surge la necesidad de un análisis del uso del lenguaje que toma al texto, al discurso y a la conversación como unidades fundamentales de análisis (Van Dijk, 1996); trascendiendo, de esta manera, al enfoque tradicionalista basado en la lingüística estructural y generativa que

toma como elemento fundamental de análisis a las palabras y oraciones. La práctica educativa se fundamentó en estos principios estructuralistas, relegando al texto a posiciones que no contribuyeron a realizar un abordaje sistémico y funcional del mismo.

En diversas investigaciones, tales como de Dell Hymes (1960), citado por Van Dijk (1996), se muestra el intento de analizar al texto recurriendo a las mismas categorías establecidas por la gramática estructural o generativa.

En este contexto surgen las investigaciones hechas por Van Dijk, con el planteamiento de categorías analíticas y nociones claves propias del discurso: cohesión, coherencia, macroestructuras, superestructuras y otras estructuras convencionales. Complementariamente, juntos con Kinstch (1983), explican el proceso cognitivo de la comprensión, donde intervienen ciertas operaciones mentales denominadas macrorreglas las que ayudan a reducir la información, estableciendo de esta forma la coherencia local y global del texto.

Estos alcances teóricos actuales, no son aplicados desde la enseñanza y el aprendizaje, lo cual permita una interacción fluida entre el texto como unidad básica de comunicación y el lector como sujeto que lo comprende. En este marco, se propuso el programa de aprendizaje organizado en tres bloques principales:

3.1. Conocimiento de la superestructura del texto. En esta parte, se busca familiarizar al estudiante con las diversas estructuras esquemáticas globales que tienen los textos y que va de la mano con el propósito comunicativo del autor. Además el niño conocerá que esta

organización es la base estructural del texto y que condiciona las ideas o proposiciones que va a contener.

- 3.2. Conocimiento de la microestructura del texto.** Primero, se accede al significado de las palabras (acción automática); luego se identifican las ideas o proposiciones que conforman el texto; y finalmente se identifica la relación que existe entre ideas o proposiciones (cohesión). Esto contribuye a descubrir la progresión temática que hay al interior del texto.
- 3.3. Conocimiento de la macroestructura del texto.** Aquí se busca que el estudiante conozca que el texto contiene una macroproposición general y macroproposiciones por párrafos, lo que contribuye a descubrir la coherencia local y global del texto, para lo cual intervienen las macrorreglas (supresión, generalización e integración), en la reducción de la información.

IV. OBJETIVOS

- 4.1. Facilitar al estudiante el conocimiento de la estructura esquemática global (superestructura) del texto expositivo-descriptivo.
- 4.2. Facilitar al estudiante el conocimiento de cómo se reduce la información para la elaboración de la macroproposición por párrafos y la macroproposición general del texto expositivo-descriptivo.
- 4.3. Facilitar al estudiante el conocimiento de la microestructura del texto expositivo-descriptivo.

V. PROCESOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS

- 5.1. **Secuencia didáctica de la sesión:** secuencia: Inicio, desarrollo y cierre.
- 5.2. **Secuencia didáctica del área de comunicación:** El conocimiento de la estructura del texto se abordará desde la lectura y la producción de textos. La secuencia para comprensión es ANTES DE LA LECTURA, DURANTE LA LECTURA Y DESPUÉS DE LA LECTURA. La secuencia para la producción textual es PLANIFICACIÓN, TEXTUALIZACIÓN Y REVISIÓN.
- 5.3. **Inserción de los procesos pedagógicos:** Se desarrollan de manera recurrente en toda la sesión de aprendizaje, y son:
- Propósito y organización
 - Saberes previos
 - Motivación
 - Problematicación
 - Gestión y acompañamiento en el desarrollo de competencias
 - Evaluación

VI. SECUENCIA DIDÁCTICA

SESIONES DE APRENDIZAJE	PROPÓSITO	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
<i>PRIMERA DIMENSIÓN: Conocimiento de la superestructura del texto expositivo-descriptivo.</i>			
Sesión 1: Conozcamos la estructura esquemática de los textos expositivos.	Que el estudiante aprenda que los diversos textos expositivos tienen diversas estructuras esquemáticas globales.	<p>ANTES DE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activación de saberes previos. • Comunicación de propósito de la sesión de aprendizaje. <p>DURANTE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de organizador de avance. • Contrastación de ideas. • Construcción del aprendizaje. <p>DESPUÉS DE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de conclusiones. 	Lista de cotejo

<i>SEGUNDA DIMENSIÓN: Conocimiento de la microestructura del texto expositivo-descriptivo.</i>			
Sesión 2: Identificamos las ideas o proposiciones en un texto.	Que los niños conozcan que un texto está formado por ideas.	<p>ANTES DE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activación de saberes previos. • Comunicación de propósito de la sesión de aprendizaje. • Lectura coral. <p>DURANTE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura en cadena. • Identificación de ideas del texto. • Construcción del aprendizaje. <p>DESPUÉS DE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de ideas en otro texto. 	Lista de cotejo
Sesión 3: Descubrimos la relación existente entre las ideas de un texto.	Los estudiantes descubrirán la relación que existe entre las ideas de un texto.	<p>ANTES DE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activación de saberes previos. • Comunicación de propósito de la sesión de aprendizaje. 	Lista de cotejo

		<p>DURANTE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problematización • Planteamiento de hipótesis. • Construcción de relaciones por ensayo y error. • Comprobación de hipótesis. <p>DESPUÉS DE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación del aprendizaje. 	
<i>TERCERA DIMENSIÓN: Conocimiento de la macroestructura del texto expositivo-descriptivo.</i>			
Sesión 4: Deducimos la macroproposición de los párrafos.	Los niños, al final aprenden cómo se deduce la macroproposición de un párrafo.	<p>ANTES DE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activación de saberes previos. • Comunicación de propósito de la sesión de aprendizaje. • Organización de estudiantes. <p>DURANTE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicaciones para realizar el trabajo. • Lectura secuencial. • Construcción del aprendizaje 	Lista de cotejo

		<p>DESPUÉS DE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación del aprendizaje. 	
Sesión 5: Deducimos la macroproposición del texto.	Los niños, al final aprenden cómo se deduce la macroproposición de un texto.	<p>ANTES DE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activación de saberes previos. • Comunicación del propósito. <p>DURANTE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dedución de la macroproposición por párrafos. • Dedución de la macroproposición general. <p>DESPUÉS DE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación del aprendizaje. 	Lista de cotejo
Sesión 6: Elaboramos macroproposiciones por párrafos.	Los niños, al final elaboran las macroproposiciones de los párrafos a partir de una macroproposición general.	<p>PLANIFICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento de interrogante: ¿Sobre qué vamos a escribir? 	Lista de cotejo

		<p>TEXTUALIZACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración grupal de la macroproposición general. • Elaboración de las macroproposiciones por párrafos. <p>REVISIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento de las relaciones entre macroproposición general y las de párrafos. 	
Sesión 7: Elaboramos la macroproposición general.	Los niños, al final elaboran la macroproposición general a partir de las macroproposiciones de los párrafos.	<p>PLANIFICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento de interrogante: ¿Sobre qué vamos a escribir? <p>TEXTUALIZACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de las macroproposiciones por párrafos. • Elaboración grupal de la macroproposición general. 	Lista de cotejo

		<p>REVISIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento de las relaciones entre macroproposición de los párrafos y la general. 	
<p>Sesión 8: Elaboramos ideas de acuerdo a las macroproposiciones.</p>	<p>Los niños, al final elaboran ideas relacionadas con la macroproposición general.</p>	<p>PLANIFICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento de interrogante: ¿Sobre qué vamos a escribir? • Presentación de macroproposiciones y establecimiento de relaciones. <p>TEXTUALIZACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración conjunta y participativa de las ideas por cada macroproposición. • Agrupación de ideas. <p>REVISIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento de las relaciones entre las ideas y las macroproposiciones. 	<p>Lista de cotejo</p>

VII. EVALUACIÓN

La evaluación se realizó usando la técnica de la observación, aplicándose constantemente durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, para lo cual se utilizó la lista de cotejo. Se tuvieron como referentes las competencias, capacidades e indicadores de desempeño que se seleccionaron en cada sesión de aprendizaje.

Finalmente, se consolidaron los resultados, los cuales pusieron el nivel de logro del estudiante en cuanto al conocimiento de la estructura del texto expositivo-descriptivo.

VIII. DESARROLLO DE SESIONES DE APRENDIZAJE**SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 01**

DENOMINACIÓN: Conozcamos la estructura esquemática de los textos expositivos.

PROPÓSITO: Que el estudiante aprenda que los diversos textos expositivos tienen diversas estructuras esquemáticas globales.

ANTES DE LA SESIÓN:

- Preparar ejemplos de textos expositivos en sus diversas variantes: descriptivo, problema/solución, de causalidad, de comparación y de colección.
- Solicitar el proyector multimedia a la dirección del plantel.

APRENDIZAJES ESPERADOS:

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Comprende textos escritos.	Recupera información de diversos textos escritos	Reconoce la silueta o estructura externa de diversos tipos de textos.

SECUENCIA DIDÁCTICA:

	MATERIALES
<p>INICIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recordamos el momento que estamos viviendo: celebración del aniversario de la Institución Educativa. Listamos brevemente las actividades que se están desarrollando y las que vamos a desarrollar. • Pregunto si han leído alguna información que esté referida a la Institución Educativa. Dialogamos en torno a las interrogantes planteadas. 	

<p>DESARROLLO:</p> <p>ANTES DE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presento en diapositivas power point varios textos, y conforme se va presentando voy preguntando en cuál de estos resultará más pertinente encontrar información referida a la Institución Educativa: ¿Será un cuento? ¿Será una receta? ¿Será un afiche? ¿Será una invitación? • Les menciono que entre uno de los textos más adecuados para presentar este tipo de información es el texto expositivo-descriptivo. • Luego pregunto: ¿Conocen cómo es un texto expositivo-descriptivo? ¿Cómo conocer que es un texto de este tipo? • Les expreso que en esta oportunidad vamos a reconocer cuál es la estructura de los textos expositivos- descriptivos. <p>DURANTE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les menciono que primero vamos a observar (en un ppt) cómo está organizado un texto de este tipo y vamos conversando sobre la posible información que debe incluir cada parte. <p>_____</p> <p>Introducción { _____ _____ _____</p> <p>Desarrollo { _____ _____ _____</p>	<p>Laptop y proyector multimedia</p> <p>Tarjetas con nombres de las partes de los textos.</p>
---	---

<p>Conclusión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Luego que hemos dialogado sobre la posible información de cada parte, presento y leemos las ideas que forman este texto. Primero con el título, luego con el resto de información. <p>Introducción { La Institución Educativa 82664 fue creada en el año 1986. En esta creación participaron gente optimista y de buen corazón.</p> <p>Desarrollo { Esta gente trabajadora y esforzada logró la creación de la escuela. Tuvieron que hacer muchas gestiones, invertir mucho dinero y</p> <p>Conclusión { Ahora tenemos una linda escuela. Tiene un hermoso local, niños estudiosos, profesores con muchas ganas de enseñar y padres con mucho interés y compromiso para seguir apoyando.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voy interrogando qué pasará si las ideas se presentan sin ningún criterio en cualquier parte del texto. Si por ejemplo 	<p>Papelote, plumones y cinta masking tapa</p> <p>Tarjetas</p> <p>Fotocopias de dos textos.</p> <p>Ficha de metacognición.</p>
---	--

<p>una idea de la introducción se presenta en la conclusión. Dialogamos sobre estas posibilidades y sus efectos en el significado del texto.</p> <p>DESPUÉS DE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concluimos que el texto expositivo-descriptivo tiene su propia estructura y cada parte contiene la información pertinente. <p>CIERRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se les hace entrega a cada uno el texto del anexo 1 recortado por párrafos y lo organizan teniendo en cuenta la estructura del texto expositivo. • Dialogamos, finalmente, en torno a las siguientes interrogantes: <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué aprendimos? ¿Logramos lo que nos propusimos al inicio de la sesión? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Qué nos fue difícil aún aprenderlo? ¿Qué hacer para aprender mejor? 	
--	--

Anexo 1

LAS PLANTAS

{ A nuestro alrededor encontramos diversas tipos de vegetales: hierbas, árboles, arbustos, entre otros.

{ Estas plantas tienen diversa utilidad. Algunas sirven para la medicina, otras para la industria, otras como adorno y otras para la alimentación de personas y animales.

{ Las plantas son importantes para la vida de todos. Por tanto debemos darles un uso racional.

LISTA DE COTEJO

N°	Descripción Alternativas	Reconoce la silueta o estructura externa de diversos tipos de textos.	
		Menciona con claridad la superestructura del texto expositivo-descriptivo.	Tiene claro que los textos cuentan con una superestructura muy particular.

	Nombres	Si	No	Si	No
01			X		X
02		X		X	
03			X		X
04			X		X
05			X		X
06		X		X	
07		X		X	
08		X		X	
09		X		X	
10			X		X
11		X		X	
12		X		X	
13		X		X	
14		X		X	
15		X		X	
16		X		X	
17		X		X	
18		X		X	
19		X		X	
20		X		X	
21		X		X	
22		X		X	
23		X		X	
24		X		X	
25		X		X	

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 02

NOMBRE: Identificamos las ideas o proposiciones en un texto.

ÁREA: Comunicación

PROPÓSITO: Que los niños conozcan que un texto está formado por ideas.

ANTES DE LA SESIÓN:

- Preparar un texto expositivo-descriptivo, un cuento, una receta escritos en papelotes.

APRENDIZAJES ESPERADOS:

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Comprende textos escritos.	Recupera información de diversos textos escritos.	Identifica las ideas de un texto.

SECUENCIA DIDÁCTICA:

	RECURSOS
<p>INICIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recordamos lo desarrollado en la clase anterior: Estructura del texto expositivo-descriptivo. • Pregunto sobre los elementos que conforman un texto expositivo-descriptivo. • Les menciono que en esta ocasión identificaremos las ideas que conforman un texto. <p>DESARROLLO:</p> <p>ANTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presento un texto expositivo-descriptivo (Anexo 1). • Damos lectura el texto todos a una sola voz. • Pido que los niños cuenten la cantidad de ideas del texto presentado. <p>DURANTE</p>	<p>Tarjetas con las partes del texto expositivo-descriptivo</p> <p>Fotocopia</p> <p>Papelote con el texto.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Leemos el texto en cadena. • De manera voluntaria, los estudiantes subrayan las ideas del texto, determinando la cantidad de las mismas. • Conversamos sobre las características de una idea y cotejamos con lo hecho por los estudiantes. <p>DESPUÉS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se ubican en la página.....de su libro de Comunicación y encierran las ideas del texto. <p>CIERRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresan verbalmente cómo se sintieron durante la clase y qué aprendieron; además mencionan lo que deben hacer para mejorar. 	<p>Texto del MINEDU</p> <p>Ficha de metacognición</p>
--	---

Anexo 1

EL CABALLO DE PASO PERUANO

El caballo es un animal muy rápido. Tiene patas fuertes.

El caballo de paso aprendió a caminar de forma muy especial, en los valles y desiertos de la costa, por eso llaman el caballo de paso peruano.

A la persona que monta el caballo de paso, se le llama chalán. Usa poncho blanco, pañuelo en el cuello y un sombrero de paja grande.

LISTA DE COTEJO

N°	Indicador Alternativas Nombres	Identifica las ideas de un texto.	
		Si	No
01		X	
02		X	
03		X	
04		X	
05		X	
06		X	
07		X	
08		X	
09		X	
10		X	
11		X	
12		X	
13		X	
14		X	
15		X	
16		X	
17		X	
18		X	
19		X	
20		X	
21		X	
22		X	
23		X	
24		X	
25		X	

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 03

NOMBRE: Descubrimos la relación existente entre las ideas de un texto.

ÁREA: Comunicación

PROPÓSITO: Los estudiantes descubrirán la relación que existe entre las ideas de un texto.

ANTES DE LA SESIÓN:

- Preparar un texto expositivo-descriptivo.

APRENDIZAJES ESPERADOS:

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Comprende textos escritos	Recupera información de diversos textos escritos.	Identifica la relación que existe entre las ideas de un texto.

SECUENCIA DIDÁCTICA:

	RECURSOS
<p>INICIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recordamos que un texto está formado por ideas. • Pregunto: Las ideas de un texto, ¿se encuentran relacionadas? ¿Cómo se relacionan? <p>DESARROLLO:</p> <p>ANTES DE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presento varias ideas y asigno una a cada estudiante. • Los estudiantes se colocan en círculo y muestran y leen la idea 	<p>Papelotes con las ideas del texto.</p> <p>Cinta maskign tape</p>

<p>que tiene cada uno.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se menciona que en esta oportunidad se tratará de descubrir cómo se relacionan las ideas. <p>DURANTE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pregunto: ¿Se pueden dar la mano las ideas y unirse así como están para formar un texto? ¿Cuáles ideas deben juntarse? Tratan de juntar las ideas y explican el porqué de esa unidad, luego de presentarlo ante todos. • Luego que han organizado las ideas, según cómo piensan, las organizamos entre todos, entendiendo la razón de tal o cual relación. • Damos lectura el texto y determinamos si hay coherencia en el mismo. <p>DESPUÉS DE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les presento un texto donde tienen que identificar ideas que están ubicadas en el lugar incorrecto, tratando de buscar la relación más adecuada. <p>CIERRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresan lo que aprendieron y cómo lo hicieron; además, de cómo mejorar para aprender mejor. 	<p>Fotocopia</p> <p>Ficha de metacognición</p>
---	--

LAS PLANTAS

- En los bosques encontramos plantas de todas las clases.
- Estas plantas tienen diversos tamaños, colores, formas y olores.

- Estas plantas tienen diversa utilidad.
- Unas sirven para la medicina.
- Otras sirven para la industria.
- Y algunas, como adorno.
- Un buen número de estas plantas sirven para la alimentación.

LISTA DE COTEJO

N°	Indicador Alternativas Nombres	Identifica la relación que existe entre las ideas de un texto.	
		Si	No
01		X	X
02		X	
03		X	
04		X	
05			X
06		X	
07		X	
08		X	
09		X	
10			X
11		X	
12		X	
13		X	
14		X	
15		X	
16		X	
17		X	
18		X	
19		X	
20		X	
21		X	
22		X	
23		X	
24		X	

25			X
----	--	--	---

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 4

DENOMINACIÓN: Deducimos la macroproposición de los párrafos.

ÁREA: Comunicación

PROPÓSITO: Los niños, al final aprenden cómo se deduce la macroproposición de un párrafo.

ANTES DE LA SESIÓN:

- Preparar un texto.

APRENDIZAJES ESPERADOS:

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Comprende textos escritos.	Infiere e interpreta el significado de los textos escritos.	Deduce la macroproposición de los párrafos de un texto.

SECUENCIA DIDÁCTICA:

	RECURSOS
INICIO:	

<ul style="list-style-type: none"> • Recordamos sobre la relación que existen las ideas, de tal manera que un texto resulte coherente. <p>DESARROLLO:</p> <p>ANTES DE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pregunto si conocen lo que es una macroproposición. Entonces les indico que en esta clase aprenderemos a descubrir cuál es la macroproposición de cada párrafo. • Indico que vamos a formar dos grupos y la forma que van a participar cada uno. <p>DURANTE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • De un grupo de estudiantes, cada uno toma una idea del texto de la sesión anterior y se ordenan formando los dos párrafos. • Luego cada uno da lectura de la idea que porta y pregunta al estudiante del otro grupo: ¿De qué trata? El estudiante responde la interrogante. Así: <p style="text-align: center;">LAS PLANTAS</p> <p>Estudiante 1 del primer grupo lee: En los bosques encontramos plantas de todas las clases. ¿De qué trata esta idea?</p> <p>Estudiante 1 del segundo grupo responde: En los bosques hay plantas.</p> <p>Estudiante 2 del primer grupo lee: Estas plantas tienen diversos tamaños, colores, formas y olores.</p> <p>Estudiante 2 del segundo responde: Estas plantas son de varios</p>	<p>Tarjetas con las ideas</p> <p>Papeles de diversos colores</p>
--	--

<p>tipos.</p> <p>✓ Unimos las ideas: Hay plantas variadas.</p> <p>Estudiante 3 del primer grupo: Estas plantas tienen diversa utilidad.</p> <p>Estudiante 3 del segundo grupo: Las plantas se utilizan de muchas formas.</p> <p>Estudiante 4 del primer grupo: Unas sirven para la medicina.</p> <p>Estudiante 4 del segundo grupo: Algunas plantas sirven para curar.</p> <p>Estudiante 5 del primer grupo: Otras sirven para la industria.</p> <p>Estudiante 5 del segundo grupo: Las plantas también sirven para hacer algunas cosas.</p> <p>Estudiante 6 del primer grupo: Y algunas como adorno.</p> <p>Estudiante 6 del segundo grupo: Las plantas también sirven para hacer más bonito algún lugar.</p> <p>Estudiante 7 del primer grupo: Un buen número de estas plantas sirven para la alimentación.</p> <p>Estudiante 7 del segundo grupo: Las plantas sirven también para alimentarse.</p>	<p>Fotocopia</p> <p>Ficha de metacognición</p>
---	--

<p>✓ Unimos las ideas: Las plantas se utilizan de muchas formas.</p> <p>DESPUÉS DE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les presento un texto donde cada uno tratará de deducir la macroproposición de cada párrafo. <p>CIERRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mencionan lo que aprendieron, las dificultades y la forma cómo van a superarlo en las próximas sesiones de aprendizaje. 	
--	--

Deduce la macroproposición da cada párrafo.

El agua

..... El agua es un líquido transparente. No tienen sabor ni olor.

..... El agua se puede encontrar en estado líquido en los ríos, pozos, lagos y mares. En estado sólido se presenta en el hielo. En estado gaseoso se encuentra las nubes.

..... Sin el agua no podemos vivir. Por eso debemos cuidarla, sin desperdiciarla ni contaminarla.

LISTA DE COTEJO

N°	Indicador	Deduce la macroproposición de los párrafos de un texto.	
		Si	No
	Alternativas		
	Nombres		
01			X
02		X	
03			X
04			X
05			X
06			X
07		X	
08			X
09		X	
10			X
11		X	
12		X	
13			X
14		X	
15		X	
16		X	
17		X	
18		X	
19		X	
20		X	
21		X	
22		X	
23		X	
24			X
25			X

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 5

DENOMINACIÓN: Deducimos la macroproposición del texto.

ÁREA: Comunicación

PROPÓSITO: Los niños, al final aprenden cómo se deduce la macroproposición de un texto.

ANTES DE LA SESIÓN:

- Preparar un texto.

APRENDIZAJES ESPERADOS:

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Comprende textos escritos.	Infiere e interpreta el significado de los textos escritos.	Deduce la macroproposición de un texto.

SECUENCIA DIDÁCTICA:

	RECURSOS
<p>INICIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recordamos que un texto tiene ideas que están interrelacionadas en torno a ciertas macroproposiciones por párrafos. • Pregunto sobre la forma de deducir la macroproposición general o de texto. Las ideas anotamos en la pizarra. • Expreso que en esta oportunidad vamos a aprender a deducir la macroproposición del texto. <p>DESARROLLO:</p> <p>ANTES DE LA LECTURA</p>	<p>Laptop y proyector multimedia</p> <p>Papelote con esquema</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Presento un texto y conversamos sobre el tipo de texto y la forma como está estructurado. • Recordamos el procedimiento seguido para descubrir las macroproposiciones de los párrafos. • Les menciono que en esta clase aprenderemos a reducir el texto a una sola idea o macroproposición. <p>DURANTE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leemos cada idea del texto y luego todo el párrafo y preguntamos sobre qué trata. • Respondemos y escribimos, determinando de esta forma la macroproposición de los párrafos. • Las posibles macroproposiciones propuestas por los estudiantes serían: <ul style="list-style-type: none"> ✓ El aire está formado por gases : 100 ✓ Los gases que forman el aire : oxígeno, nitrógeno y anhídrido carbónico. ✓ El aire es importante para la vida. • Luego, para elaborar la macroproposición general preguntamos: <p>¿De qué se habla en las tres macroproposiciones?</p> <p>Respuesta: Del aire.</p> <p>¿Qué más se dice del aire?</p> <p>Respuesta: Está formado por gases útiles para la vida.</p> • Unimos estas respuestas y elaboramos la macroproposición del texto: 	<p>estructural.</p> <p>Pedazos de papelote, plumones, cinta masking tape</p> <p>Papelote</p> <p>Fotocopia y papelote</p>
--	--

<p><i>El aire está formado por gases útiles para la vida.</i></p> <p>DESPUÉS DE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> Recordamos el proceso seguido para deducir la macroproposición del texto. Leen un texto que se les presenta, luego elaboran la macroproposición por párrafos y del texto, para que finalmente establezcan las relaciones correspondientes. <p>CIERRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reflexionan sobre lo aprendido, la forma cómo lo aprendieron y en qué se debe mejorar. 	<p>Ficha de metacognición</p>
---	-------------------------------

Anexo 1

El aire es un conjunto de gases. Con estos gases también se mezcla el polvo.

Entre los gases más importantes que componen el aire están el oxígeno, nitrógeno, anhídrido carbónico, entre otros.

El aire es un elemento natural muy importante para la vida de personas, animales y plantas. Sin estos gases es imposible vivir.

LISTA DE COTEJO

N°	Indicador Alternativas Nombres	Deduce la macroproposición de un texto.	
		Si	No
01			X
02		X	
03			X

04			X
05			X
06			X
07		X	
08			X
09		X	
10			X
11		X	
12		X	
13			X
14		X	
15		X	
16		X	
17		X	
18			X
19		X	
20		X	
21		X	
22		X	
23		X	
24			X
25			X

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 6

DENOMINACIÓN: Elaboramos macroproposiciones por párrafos.

ÁREA: Comunicación

PROPÓSITO: Los niños, al final elaboran las macroproposiciones de los párrafos a partir de una macroproposición general.

ANTES DE LA SESIÓN:

- Tener elaboradas varias macroproposiciones generales.

APRENDIZAJES ESPERADOS:

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADOR
Produce textos escritos	Textualiza con claridad sus ideas según las convenciones de la escritura.	Elabora las macroproposiciones por párrafos teniendo en cuenta la secuencia lógica del texto.

SECUENCIA DIDÁCTICA:

	RECURSOS
<p>INICIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recordamos el proceso seguido para deducir macroproposiciones por párrafos. • Pregunto sobre cómo se deben elaborar las macroproposiciones por párrafos a partir de una macroproposición general o de texto. • Les menciono que en esta clase vamos a aprender a elaborar la macroproposición de párrafos. <p>DESARROLLO:</p> <p>PLANIFICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pregunto sobre lo que queremos escribir. Recibo sus ideas y las escribo en la pizarra. <p>TEXTUALIZACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elegimos al azar una de las propuestas y elaboramos las macroproposiciones correspondientes. Así: <p>Macroproposición general:</p> <p><i>Las abejas son insectos que a veces son peligrosos y otras veces son útiles para las personas.</i></p>	<p>Papel bond y plumones</p> <p>Pedazos de papelote, plumones, cinta masking tape</p>

<p>Preguntamos: ¿Qué dice de las abejas?</p> <p>Respuestas:</p> <p>Macroproposición 1: Las abejas son insectos peligrosos para las personas.</p> <p>Macroproposición 2: Las abejas son insectos útiles para las personas.</p> <p>REVISIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> Nos preguntamos: ¿Las macroproposiciones 1 y 2 se desprenden de la macroproposición general? Buscamos las relaciones y enunciamos juicios de valor. <p>CIERRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> Elaboran, por parejas, las macroproposiciones correspondientes de las que ellos plantearon al inicio de la clase. Reflexionan sobre lo aprendido, la forma cómo lo aprendieron, en las dificultades encontradas y la forma de superarlas. 	<p>Tarjetas y plumones</p>
---	----------------------------

Estudiantes	Indicador	Elabora las macroproposiciones por párrafos teniendo en cuenta la secuencia lógica del texto.	
	Alternativas	Si	No
01			X
02		X	
03			X
04			X
05			X
06			X
07		X	
08			X
09		X	
10			X
11		X	
12		X	
13			X
14		X	
15		X	
16		X	
17			X
18			X
19		X	
20		X	
21		X	
22		X	
23		X	
24			X
25			X

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 7

DENOMINACIÓN: Elaboramos la macroproposición general.

ÁREA: Comunicación

PROPÓSITO: Los niños, al final elaboran la macroproposición general.

ANTES DE LA SESIÓN:

- Tener elaboradas varias macroproposiciones de párrafos.

APRENDIZAJES ESPERADOS:

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADOR
Produce textos escritos	Textualiza con claridad sus ideas según las convenciones de la escritura.	Elabora la macroproposición general a partir de las macroproposiciones por párrafos y teniendo en cuenta la secuencia lógica del texto.

SECUENCIA DIDÁCTICA:

	RECURSOS
<p>INICIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empezamos recordando el proceso seguido elaborar las macroproposiciones generales. • Interrogo sobre la posibilidad de elaborar de elaborar la macroproposición general a partir de las macroproposiciones por párrafos. • Les menciono que en esta clase vamos a aprender a elaborar la macroproposición general o de texto. <p>DESARROLLO:</p>	<p>Pizarra y plumones</p>

<p>PLANIFICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Invito a que enuncien en primer lugar sobre lo que quieren escribir. Recibo sus ideas y las escribo en la pizarra. <p>TEXTUALIZACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • A partir de estas propuestas les estimo a mencionar sobre lo que quieren escribir con respecto a lo que han dicho. Así: Sobre la contaminación del agua. <p>Macroproposición 1: El agua se contamina de varias formas.</p> <p>Macroproposición 2: El agua contaminada es peligrosa para la vida.</p> <p>Preguntamos: ¿De qué habla en las dos macroproposiciones?</p> <p>Respuesta:</p> <p><i>El agua se contamina de varias formas y es peligrosa para la vida.</i></p> <p>REVISIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionamos sobre la coherencia entre las macroproposiciones por párrafos y la macroproposición general. Buscamos las relaciones y enunciamos juicios de valor. 	<p>Pedazos de papelote, plumones, cinta masking tape</p> <p>Papelote y plumones</p> <p>Cinta maskign tape</p>
--	---

<p>CIERRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presento varias macroproposiciones por párrafos y ellos elaboran la macroproposición general o de texto. • Dialogan en parejas sobre lo que han aprendido, la forma cómo lo aprendieron y las dificultades que tuvieron. 	
---	--

LISTA DE COTEJO

		Indicador	Elabora la macroproposición general a partir de las macroproposiciones por párrafos y teniendo en cuenta la secuencia lógica del texto.	
		Alternativas	Si	No
Estudiantes				
01				X
02			X	
03				X
04				X
05				X
06				X
07				X
08				X
09			X	
10				X

11		X	
12			X
13			X
14			X
15			X
16		X	
17			X
18			X
19		X	
20			X
21		X	
22		X	
23		X	
24			X
25			X

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 8

DENOMINACIÓN: Elaboramos ideas de acuerdo a las macroproposiciones.

ÁREA: Comunicación

PROPÓSITO: Los niños, al final elaboran la macroproposición general.

ANTES DE LA SESIÓN:

- Tener elaboradas varias macroproposiciones generales y por párrafos.

APRENDIZAJES ESPERADOS:

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADOR
Produce textos escritos	Textualiza con claridad sus ideas según las convenciones de la escritura.	Elabora las ideas pertinentes de acuerdo a las macroproposiciones por párrafos y teniendo en cuenta la secuencia lógica del texto.

SECUENCIA DIDÁCTICA:

	RECURSOS
<p>INICIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empezamos dialogando sobre lo aprendido hasta el momento. • Dialogamos sobre la posibilidad de elaborar ideas para cada macroproposición por párrafos. • Les menciono el propósito de la sesión: Elaborar ideas para las macroproposiciones planteadas. <p>DESARROLLO:</p> <p>PLANIFICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presento varias macroproposiciones generales con sus respectivas macroproposiciones por párrafos y analizamos la relación que existe entre las mismas. <p>TEXTUALIZACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • En forma conjunta y participativa elaboramos y escribimos las ideas que corresponden a lo que se ha planteado. Así: <p style="text-align: center;">Contaminación del agua</p> <p>Macroproposición 1: El agua se contamina de varias formas.</p> <p>El agua es contaminada por la basura que arrojamos en la casa,</p>	<p>Pedazos de papelote, plumones, cinta masking tape</p> <p>Pedazos de papelote y plumones</p>

<p>por el agua con detergentes y por la acción de las empresas mineras.</p> <p>Macroproposición 2: El agua contaminada es peligrosa para la vida.</p> <p>Esta agua contaminada es muy peligrosa para la salud y vida de las personas, animales y plantas.</p> <p>REVISIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extraemos las ideas, obviando las macroproposiciones y analizamos la coherencia del texto. <p>CIERRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dialogan en parejas sobre lo que han aprendido, la forma cómo lo aprendieron y las dificultades que tuvieron. 	<p>Ficha de metacognición</p>
---	-------------------------------

Estudiantes	Indicador	Elabora las ideas pertinentes de acuerdo a las macroproposiciones por párrafos y teniendo en cuenta la secuencia lógica del texto.	
	Alternativas	Si	No
01			X
02		X	
03			X
04			X
05			X
06			X
07			X
08			X
09			X
10			X
11		X	
12			X
13			X
14			X
15			X
16		X	
17			X
18			X
19			X
20			X
21		X	
22			X
23		X	
24			X
25			X

**CONSOLIDADO DE EVALUACIÓN DE SESIONES DEL PROGRAMA DE
APRENDIZAJE BASADO EN EL CONOCIMIENTO DE LA ESTRUCTURA DEL
TEXTO EXPOSITIVO-DESCRIPTIVO**

N°	ESTUDIANTES	INDICADORES POR DIMENSIONES								NIVEL DE LOGRO
		Conocimiento de la superestructura	Conocimiento de la microestructura		Conocimiento de la macroestructura					
		Reconoce la silueta o estructura externa de diversos tipos de textos.	Identifica las ideas de un texto.	Identifica la relación que existe entre las ideas de un texto.	Deduce la macroproposición de los párrafos de un texto.	Deduce la macroproposición de un texto.	Elabora las macroproposiciones por párrafos teniendo en cuenta la secuencia lógica del texto.	Elabora la macroproposición general a partir de las macroproposiciones por párrafos y teniendo en cuenta la secuencia lógica del texto.	Elabora las ideas pertinentes de acuerdo a las macroproposiciones por párrafos y teniendo en cuenta la secuencia lógica del texto.	
1		No	Si	No	No	No	No	No	No	C
2		Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	A
3		No	Si	Si	No	No	No	No	No	C
4		No	Si	Si	No	No	No	No	No	C
5		No	Si	No	No	No	No	No	No	C
6		Si	Si	Si	No	No	No	No	No	C
7		Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	A
8		Si	Si	Si	No	No	No	No	No	C
9		Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	A
10		No	Si	No	No	No	No	No	No	C
11		Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	A
12		Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	A
13		Si	Si	Si	No	No	No	No	No	C
14		Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	A
15		Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	A
16		Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	A
17		Si	Si	Si	Si	Si	No	No	No	B
18		Si	Si	Si	Si	No	No	No	No	B
19		Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	A
20		Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	B
21		Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	A
22		Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	A
23		Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	A
24		Si	Si	Si	No	No	No	No	No	C
25		Si	Si	No	No	No	No	No	No	C

APÉNDICE 4

MATRIZ DE DATOS DEL PRE TEST

N° orden	NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA	COMPRENSIÓN A NIVEL SUPERFICIAL				COMPRENSIÓN A NIVEL DE TEXTO BASE											COMPRENSIÓN A NIVEL DE ELABORACIÓN DEL MODELO DE SITUACIÓN			PUNTAJE TOTAL					
	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8			9			10			11			12	13	14		
	INDICADORES	Identifica información literal inicio del texto.	Identifica información literal entre párrafos.	Identifica información literal final del texto.	Integra información de un mismo párrafo.	Integra información de párrafos contiguos.	Integra información de párrafos no contiguos.	Deduce el tema del texto.	Deduce los temas de los párrafos.			Identifica la idea principal de cada párrafo.			Elabora un resumen.			Reorganiza la información utilizando gráficos.			Deducción de la causa a partir del efecto.	Deducción del efecto a partir de la causa.	Relaciona o complementa la información del texto con información extra textual.		
ESTUDIANTES								De un párrafo	De dos párrafos	De los tres párrafos	De un párrafo	De dos párrafos	De los tres párrafos	Utiliza una idea principal	Utiliza dos ideas principales	Utiliza tres ideas principales	Utiliza tema general y temas de párrafos.	Utiliza tema general, temas de párrafos e ideas principales.	Utiliza tema general, temas de párrafos y secundarias.						
1		3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
2		3	3	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12
3		3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
4		3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
5		3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
6		3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
7		3	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
8		3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
9		3	3	3	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15
10		3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
11		3	3	3	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15
12		3	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
13		3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
14		3	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
15		3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
16		3	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
17		3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
18		3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
19		3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
20		3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
21		3	3	3	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15
22		3	3	3	3	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18
23		3	3	3	3	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18
24		3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
25		3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
TOTAL		25	16	10	6	5	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

APÉNDICE 5

MATRIZ DE DATOS DEL POST TEST

N° orden	NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA	COMPRENSIÓN A NIVEL SUPERFICIAL			COMPRENSIÓN A NIVEL DE TEXTO BASE											COMPRENSIÓN A NIVEL DE ELABORACIÓN DEL MODELO DE SITUACIÓN			PUNTAJE TOTAL					
	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9			10	11			12	13		14				
	INDICADORES	Identifica información literal inicio de texto.	Identifica información literal entre párrafos.	Identifica información literal final de texto.	Integra información de un mismo párrafo.	Integra información de párrafos contiguos.	Integra información de párrafos no contiguos.	Deduce el tema del texto.	Deduce los temas de los párrafos.	Identifica la idea principal de cada párrafo.			Elabora un resumen.	Reorganiza la información utilizando gráficos.			Deducción de la causa a partir del efecto.	Deducción del efecto a partir de la causa.		Relaciona o complementa la información del texto con información extra textual.				
ESTUDIANTES								De un párrafo	De dos párrafos	De los tres párrafos	De un párrafo	De dos párrafos	De los tres párrafos	Utiliza una idea principal	Utiliza dos ideas principales	Utiliza tres ideas principales	Utiliza tema general y temas de párrafos.	Utiliza tema general, temas de párrafos e ideas principales.	Utiliza tema general, temas de párrafos, ideas principales y secundarias.					
1		3	3																				6	
2		3	3	3	3	3	3	3		3	1			1			1				3			30
3		3	3																					6
4		3	3																					6
5		3																						3
6		3	3	3																				9
7		3	3	3	3	3	3	3		3	1			1										23
8		3	3	3	3	3	3	3		3	1			1										9
9		3	3	3	3	3	3	3		3	1			1			2							28
10		3																						3
11		3	3	3	3	3	3	3		3							3			3		3		33
12		3	3	3	3	3	3	3		3	1													25
13		3	3	3	0	0	0	0																9
14		3	3	3	3	3	3	3		3	1			1										26
15		3	3	3	3	3	3	3		3	1			1										26
16		3	3	3	3	3	3	3		3	1			1			2			3		3		34
17		3	3	3	0	3	3	3																18
18		3	3	3	3																			12
19		3	3	3	3	3	3	3		3	1			1				3			3			32
20		3	3	3	3	3	3	3			1													22
21		3	3	3	3	3	3	3		3	1			1			2		3	3		3		37
22		3	3	3	3	3	3	3		3	1			1				3				3		32
23		3	3	3	3	3	3	3		3	1			1			2			0	3		3	34
24		3	3	3	0	0	0	0																9
25		3	3																					6
TOTAL		25	23	18	14	14	14	14		12	12		3	10		3		4	3		3	4	5	

APÉNDICE 6

MATRIZ DE CONSISTENCIA

MAESTRANTE: Víctor Edilberto Azañero Bautista					
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: Gestión pedagógica, tecnológica y calidad educativa.					
EJE TEMÁTICO: Métodos didácticos innovadores aplicados a la educación.					
TÍTULO DEL PROYECTO: Influencia de la aplicación de un programa de aprendizaje basado en el conocimiento de la estructura del texto expositivo-descriptivo en la comprensión lectora de los estudiantes del primer grado "C" de la Institución Educativa N° 82664 – Bambamarca, 2014.					
PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	VARIABLES Y SUB VARIABLES	DIMENSIONES E INDICADORES	METODOLOGÍA TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
<p>PROBLEMA GENERAL: ¿Cuál es la influencia de la aplicación de un programa de aprendizaje basado en el conocimiento de la estructura del texto expositivo-descriptivo en la comprensión lectora de los estudiantes del primer grado "C" de la Institución Educativa N° 82664 – Bambamarca, 2014?</p>	<p>OBJETIVO GENERAL: Determinar la influencia de la aplicación de un programa de aprendizaje basado en el conocimiento de la estructura del texto expositivo-descriptivo, en la comprensión lectora de los estudiantes del primer grado "C" de la Institución Educativa N° 82664 - Bambamarca, 2014.</p> <p>OBJETIVO ESPECÍFICO 1 Identificar en qué niveles de comprensión lectora se ubican los estudiantes del primer grado "C" de la Institución Educativa N° 82664- Bambamarca, 2014?</p> <p>OBJETIVO ESPECÍFICO 2 Aplicar un programa de aprendizaje basado en el conocimiento de la estructura del texto expositivo-descriptivo para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del primer grado "C" de la Institución Educativa N° 82664 – Bambamarca, 2014.</p> <p>OBJETIVO ESPECÍFICO 3 Evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del primer grado "C" de la Institución Educativa N° 82664 – Bambamarca, 2014, después de la aplicación del programa de aprendizaje basado en el conocimiento de la estructura del texto expositivo-descriptivo.</p>	<p>HIPÓTESIS GENERAL: Si los estudiantes del primer grado "C" de la Institución Educativa N° 82664 – Bambamarca, 2014, conocen la estructura del texto expositivo-descriptivo, entonces mejoran en la comprensión lectora.</p>	<p>VARIABLE INDEPENDIENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> Programa de aprendizaje basado en el conocimiento de la estructura del texto expositivo-descriptivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Dimensión 1: Conocimiento de la superestructura del texto expositivo-descriptivo. I₁: Estructura esquemática global del texto. Dimensión 2: Conocimiento de la microestructura del texto expositivo-descriptivo. I₁: Características de una proposición. I₂: Identificación y relación de las proposiciones. I₃: Progresión temática. Dimensión 3: Conocimiento de la macroestructura del texto expositivo. I₁: Macroproposición general. I₂: Macroproposiciones por párrafos. 	<p>TIPO DE INVESTIGACIÓN: Aplicada MÉTODO: Preexperimental DISEÑO DE INVESTIGACIÓN: GE: Y1 ___ X ___ Y2</p> <p>POBLACIÓN: 86 estudiantes. MUESTRA: 25 estudiantes. TÉCNICA: Prueba de rendimiento INSTRUMENTO: Prueba de comprensión. APLICACIÓN DE INSTRUMENTO: TRATAMIENTO ESTADÍSTICO: Tablas de frecuencias y gráficos.</p>

			<p>VARIABLE DEPENDIENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora 	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensión 1: Comprensión del texto a nivel superficial <p>I1: Identificación de información literal al inicio del texto. I2: Identificación de información literal entre párrafos. I3: Identificación de información literal al final del texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensión 2: Comprensión a nivel del texto base <p>I4: Integración de información de un mismo párrafo. I5: Integración de información de párrafos contiguos. I6: Integración de información de párrafos no contiguos. I7: Deducción del tema general. I8: Deducción del tema de párrafos. I9: Identificación de la idea principal. I10: Reorganización de la información en un resumen. I11: Reorganización de información a través de gráficos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensión 3: Comprensión del texto a nivel de elaboración del modelo de situación <p>I12: Deducción de la causa a partir del efecto. I13: Deducción del efecto a partir de la causa. I14: Relaciona o complementa la información del texto con información extra textual.</p>
--	--	--	--	---

ANEXO 1

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

DATOS GENERALES:

1. APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO:

2. INSTITUCIÓN DONDE LABORA:

3. TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN:

4. NOMBRE DEL INSTRUMENTO MOTIVO DE EVALUACIÓN:

MATRIZ DE VALIDACIÓN:

ASPECTOS A EVALUAR	CRITERIOS	DEFICIENTE					REGULAR					BUENO					MUY BUENO				
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
Claridad	Los ítems están expresados en un lenguaje claro y preciso.																				
Coherencia	Los ítems están relacionados con las dimensiones e indicadores de la variable que mide: comprensión lectora.																				
Objetividad	Los ítems permiten evidenciar si se logró o no el indicador propuesto.																				
Actualidad	Los ítems están adecuados al enfoque comunicativo textual.																				
Organización	Los ítems están organizados de manera lógica.																				
Suficiencia	Los ítems describen las dimensiones de cada variable.																				
Intencionalidad	Los ítems están adecuados para																				

	valorar la comprensión lectora.																			
Consistencia	Los ítems están basados en aspectos teórico-científicos.																			
Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.																			
Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación.																			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

A. Regular

B. Bueno

C. Muy bueno

PROMEDIO DE VALORACIÓN: _____

LUGAR Y FECHA: _____

 Firma del Experto
 D.N.I.N° _____
 Teléfono: _____