

# **UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA**

## **ESCUELA DE POSGRADO**



**UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS**

**TESIS:**

**INFLUENCIA DEL MÉTODO SISTÉMICO-HOLÍSTICO DE LA LECTURA  
CON ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE  
LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA DE LA RED EDUCATIVA ENCAÑADA, CAJAMARCA, 2021**

Para optar el Grado Académico de

**DOCTOR EN CIENCIAS**

**MENCIÓN: EDUCACIÓN**

Presentada por:

**M. Cs. JUANA ORRILLO ACUÑA**

Asesor:

**Dr. SEGUNDO RICARDO CABANILLAS AGUILAR**

Cajamarca, Perú

2025

### CONSTANCIA DE INFORME DE ORIGINALIDAD

1. Investigador:  
Juana Orrillo Acuña  
DNI: 26733596  
Escuela Profesional/Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación. Programa de Doctorado en Ciencias. Mención: Educación
2. Asesor: Dr. Segundo Ricardo Cabanillas Aguilar
3. Grado académico o título profesional  
 Bachiller       Título profesional       Segunda especialidad  
 Maestro       Doctor
4. Tipo de Investigación:  
 Tesis       Trabajo de investigación       Trabajo de suficiencia profesional  
 Trabajo académico
5. Título de Trabajo de Investigación:  
  
Influencia del método sistémico-holístico de la lectura con enfoque intercultural en la comprensión lectora de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la red educativa Encañada, Cajamarca, 2021
6. Fecha de evaluación: **19/07/2025**
7. Software antiplagio:                       TURNITIN                       URKUND (OURIGINAL) (\*)
8. Porcentaje de Informe de Similitud: **18%**
9. Código Documento: **3117:474882711**
10. Resultado de la Evaluación de Similitud:  
 **APROBADO**       PARA LEVANTAMIENTO DE OBSERVACIONES O DESAPROBADO

Fecha Emisión: **24/07/2025**

<i>Firma y/o Sello Emisor Constancia</i>
 ..... <b>Dr. Segundo Ricardo Cabanillas Aguilar</b> DNI: 26607960

\* En caso se realizó la evaluación hasta setiembre de 2023

COPYRIGHT © 2025 by  
**JUANA ORRILLO ACUÑA**  
Todos los derechos reservados



**Universidad Nacional de Cajamarca**  
LICENCIADA CON RESOLUCIÓN DE CONSEJO DIRECTIVO N° 080-2018-SUNEDU/CD  
**Escuela de Posgrado**  
CAJAMARCA - PERU



**PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS**

**ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS**

**MENCIÓN: EDUCACIÓN**

Siendo las 17:00 horas, del día 16 de junio del año dos mil veinticinco, reunidos en el Auditorio de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, el Jurado Evaluador presidido por la Dra. YOLANDA TORIBIA CORCUERA SÁNCHEZ, Dra. IRMA AGUSTINA MOSTACERO CASTILLO, Dr. JUAN FRANCISCO GARCÍA SECLÉN y en calidad de Asesor, el Dr. SEGUNDO RICARDO CABANILLAS AGUILAR. Actuando de conformidad con el Reglamento Interno de la Escuela de Posgrado y el Reglamento del Programa de Doctorado de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, se inició la SUSTENTACIÓN de la tesis titulada: **INFLUENCIA DEL MÉTODO SISTÉMICO-HOLÍSTICO DE LA LECTURA CON ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA RED EDUCATIVA ENCAÑADA, CAJAMARCA, 2021**; presentado por la Maestro en Ciencias Mención: Educación Superior **JUANA ORRILLO ACUÑA**.

Realizada la exposición de la Tesis y absueltas las preguntas formuladas por el Jurado Evaluador, y luego de la deliberación, se acordó Aprobar con la calificación de Dieciocho (18) Excelente la mencionada Tesis; en tal virtud, la Maestro en Ciencias Mención: Educación Superior **JUANA ORRILLO ACUÑA**, está apta para recibir en ceremonia especial el Diploma que la acredita como **DOCTOR EN CIENCIAS**, de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación, Mención **EDUCACIÓN**.

Siendo las 19:00 horas del mismo día, se dio por concluido el acto.

.....  
**Dr. Segundo Ricardo Cabanillas Aguilar**  
Asesor

.....  
**Dra. Yolanda Toribia Corcuera Sánchez**  
Presidente-Jurado Evaluador

.....  
**Dra. Irma Agustina Mostacero Castillo**  
Jurado Evaluador

.....  
**Dr. Juan Francisco García Seclén**  
Jurado Evaluador

## **DEDICATORIA**

A mi padre, mi eterno faro de luz y guía, por su constante apoyo, sabiduría y amor incondicional. Gracias por enseñarme el valor del esfuerzo y por estar siempre a mi lado, brindándome la fortaleza necesaria para alcanzar mis metas.

A mi querido esposo Roy y a mis amados hijos, Jherson Roy y Ángel Jesús mi más sincero agradecimiento. A ti, mi compañero de vida, cuyo amor, paciencia y sabiduría han sido mi mayor fortaleza. A ustedes, mis hijos, cuyo amor puro ha iluminado mi camino y me ha dado la energía necesaria para seguir adelante. Sin su apoyo incondicional, este logro no hubiera sido posible. Gracias por entender los momentos en los que no estuve a su lado. Mi gratitud y amor por ustedes son infinitos.

A mi madre, cuyo espíritu eterno me ilumina y me inspira desde el cielo.

## **AGRADECIMIENTO**

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, por brindarme la oportunidad de desarrollar y culminar esta investigación en un entorno académico de excelencia. A través de sus docentes, recursos, apoyo y formación, me han permitido crecer tanto en lo personal como en lo profesional, y ha sido fundamental en el proceso de este proyecto.

Mi agradecimiento más profundo al Dr. Segundo Ricardo Cabanillas Aguilar, por su incansable apoyo, dedicación y orientación durante todo el proceso de investigación. Sus valiosas recomendaciones, su paciencia y su compromiso fueron cruciales para la culminación de este trabajo. Gracias por compartir su conocimiento y por motivarme siempre a dar lo mejor de mí.

Finalmente, a mis queridos amigos Jaime y Carmita, cuya amistad y apoyo constante han sido un pilar fundamental en este recorrido. Gracias por su generosidad, sabiduría y aliento, que me han brindado fuerza en los momentos de incertidumbre. Su presencia ha sido un refugio invaluable, y por ello, mi gratitud es eterna.

A todos ustedes, ¡muchas gracias!

## **EPÍGRAFE**

“La educación es el proceso transformador que permite a los individuos desarrollar su potencial, adquirir conocimientos y habilidades, y contribuir de manera significativa a la sociedad, siendo la comprensión lectora una herramienta clave para alcanzar estos objetivos.”

Juana Orrillo Acuña.

## ÍNDICE

DEDICATORIA .....	v
AGRADECIMIENTO .....	vi
EPÍGRAFE .....	vii
ÍNDICE .....	viii
LISTA DE TABLAS .....	xi
LISTA DE FIGURAS.....	xii
LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS .....	xiii
RESUMEN.....	xiv
ABSTRACT.....	xv
INTRODUCCIÓN .....	xvi
CAPÍTULO I.....	1
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	1
1. Planteamiento del problema .....	1
2. Formulación del problema.....	5
3. Justificación de la investigación .....	5
4. Delimitación de la investigación.....	7
4.1. Epistemológica .....	7
4.2. Espacial .....	7
4.3. Temporal .....	8
4.4. Línea de Investigación.....	8
4.5. Eje temático .....	8
5. Objetivos de la investigación .....	8
CAPÍTULO II .....	10
MARCO TEÓRICO .....	10
1. Antecedentes de la investigación.....	10
1.1. A nivel internacional: .....	10
1.2. A nivel nacional.....	11
1.3. A nivel regional o local.....	13
2. Bases científicas de la investigación.....	14
2.1. Teorías científicas del Método Sistémico - Holístico .....	14
2.1.1. La teoría de sistemas desde el método holístico para los aprendizajes .....	17

2.1.2.	Teoría evolutiva de la comprensión lectora con enfoque intercultural.....	19
2.1.3.	Perspectiva sociocultural de la comprensión lectora en educación secundaria .....	20
2.1.4.	Teorías implícitas de Sistemas – Holísticos de la comprensión textual en educación secundaria .....	22
2.1.1.	La interculturalidad en los ámbitos pedagógicos en educación secundaria .....	24
2.1.2.	Principios de la interculturalidad en los procesos de aprendizaje de educación secundaria .....	25
2.1.3.	Teorías de la Competencia Intercultural en Educación Secundaria .....	28
2.1.4.	Enfoques de la Educación Intercultural en el Perú.....	36
2.2.	Teorías sistémicas de la competencia lectora.....	39
2.2.1.	Teoría evolutiva de la comprensión lectora.....	39
2.2.2.	Teoría de la perspectiva sociocultural de la comprensión de textos.....	41
2.2.3.	Teoría sistémica implícita de la comprensión textual .....	42
2.2.4.	La meta comprensión y su relación con la comprensión de textos .....	44
2.2.5.	Procesos cognitivos de la comprensión de textos .....	44
2.2.6.	Competencia lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.....	47
2.2.7.	Capacidades de la competencia lee diversos tipos de textos en su lengua materna ....	49
2.2.8.	La Metacompreensión y su relación con la Comprensión lectora .....	51
2.2.9.	Meta comprensión como proceso de comprensión significativa.....	51
2.2.10.	Criterios pedagógicos para el desarrollo y tratamiento de la interculturalidad en el aula .....	53
2.2.11.	Criterios pedagógicos para el desarrollo de la interculturalidad.....	55
2.2.12.	Estrategias de Lectura.....	60
2.3.	La Teoría General de Sistemas y su Aplicación en los Aprendizajes: Un Enfoque Holístico en la educación secundaria .....	70
2.4.	Lectura Intercultural y Comprensión Lectora: Explorando la Teoría de la Multiculturalidad de James A. Banks .....	72
2.5.	La Teoría Evolutiva de la Comprensión Lectora de Teberosky: Impacto del Enfoque Intercultural en la Lectura de los Estudiantes .....	74
2.6.	La Teoría Sociocultural de Sergio Tobón: Aplicación del Enfoque Intercultural para Mejorar la Comprensión Lectora .....	77
2.7.	La Teoría Sociocultural de Vygotsky y su Aplicación en la Comprensión Lectora....	79
3.	Definición de términos básicos .....	81

CAPÍTULO III .....	84
MARCO METODOLÓGICO.....	84
1. Caracterización y contextualización de la investigación .....	84
2. Hipótesis de investigación .....	86
3. Variables de investigación .....	86
4. Matriz de Operacionalización de Variables.....	87
5. Población y muestra .....	89
6. Unidad de análisis .....	89
7. Métodos de investigación .....	89
8. Tipo de investigación.....	91
9. Diseño de investigación.....	91
10. Técnicas e instrumentos de recopilación de información.....	92
11. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos.....	93
12. Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación .....	93
CAPÍTULO IV .....	94
RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	94
1. Resultados del pretest y postest de la variable dependiente comprensión lectora .....	94
2. Resultados por dimensiones de la variable dependiente comprensión lectora antes de aplicación del método sistémico pre test de los grupos experimental y control. ....	95
3. Prueba de hipótesis: normalidad.....	98
4. Prueba de hipótesis: U de Mann Whitney .....	99
5. Resultados de la variable dependiente por dimensiones antes y después de aplicación del método sistémico.....	102
6. Resultado global de la variable dependiente comprensión lectora antes y después de aplicación del método sistémico .....	106
CONCLUSIONES .....	109
SUGERENCIAS.....	111
REFERENCIAS.....	112
APÉNDICES/ANEXOS .....	116

## LISTA DE TABLAS

TABLA 1 MEDIDAS DESCRIPTIVAS DEL NIVEL GENERAL DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL .....	94
TABLA 2 RESULTADOS DEL PRE TEST DE LA DIMENSIÓN LITERAL DE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL. ....	95
TABLA 3 RESULTADOS DEL PRE TEST DE LA DIMENSIÓN INFERENCIAL DE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL. ....	96
TABLA 4 RESULTADOS DEL PRE TEST DE LA DIMENSIÓN CRITICO DE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL. ....	97
TABLA 5 PRUEBA DE NORMALIDAD .....	98
TABLA 6 PRUEBA DE HIPÓTESIS: DIMENSIÓN LITERAL .....	99
TABLA 7 PRUEBA DE HIPÓTESIS: DIMENSIÓN INFERENCIAL .....	100
TABLA 8 PRUEBA DE HIPÓTESIS: DIMENSIÓN CRÍTICA.....	100
TABLA 9 PRUEBA DE HIPÓTESIS GLOBAL - U DE MANN WHITNEY .....	101
TABLA 10 RESULTADOS DE PRE Y POS TEST DE LA DIMENSIÓN LITERAL DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL .....	102
TABLA 11 RESULTADOS DE PRE Y POS TEST DE LA DIMENSIÓN INFERENCIAL DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL.....	103
TABLA 12 RESULTADOS DE PRE Y POS TEST DE LA DIMENSIÓN CRÍTICO DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL .....	105
TABLA 13 RESULTADO GLOBAL DEL PRE Y POS TEST DE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL .....	106

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 MEDIDAS MARGINALES ESTIMADAS .....	108
---	-----

## LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

PISA	Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
PEBI	Políticas de Educación Bilingüe e Intercultural
EBR	Educación Básica Regular.
CECIB	Centros Educativos Interculturales Bilingües
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación
ONG	Organización No Gubernamental
MECEP-BIRF	Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana - Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento
I.E	Institución Educativa
MINEDU	Ministerio de Educación.
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local

## RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo general, determinar la influencia de la aplicación del Método Sistémico – Holístico de la lectura con Enfoque Intercultural en el mejoramiento de la Comprensión Lectora de los Estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Red Educativa Encañada, Cajamarca, 2021. La metodología fue hipotética deductiva, el tipo de investigación fue aplicada cuantitativa y con un diseño cuasi experimental. La población muestral constituida por 90 estudiantes pertenecientes a la Red Educativa de La Encañada, a quienes se les aplicó un pre test y un pos test de comprensión lectora para obtener información sobre la variable dependiente. Los resultados, demuestran, los avances evidenciados por el grupo experimental, cuyos indicadores de desempeño en todas las dimensiones evaluadas mostraron incrementos sustanciales, los valores mínimo y máximo en el pos test del grupo experimental (2.83 y 3.63) superan ampliamente a los del grupo control (2.00 y 2.65), lo que permite concluir que el método sistémico aplicado tuvo un impacto significativamente superior en el rendimiento lector global del grupo experimental en comparación con el grupo control. Además, el enfoque intercultural aplicado en el contexto local favorece una comprensión lectora más contextualizada y significativa, vinculando el conocimiento de los estudiantes con su realidad cultural y social, de esta manera se confirma la hipótesis general planteada.

**Palabras clave: comprensión lectora, método Sistémico- Holístico, estrategias, pedagógicas**

## **ABSTRACT**

The research had the general objective of determining the influence of the application of the Systemic - Holistic Method of reading with an Intercultural Approach in the improvement of the Reading Comprehension of First Grade Secondary Education Students of the Encañada Educational Network, Cajamarca, 2021. The hypothetical deductive methodology of the quantitative applied research type and with a quasi-experimental design, with a sample population made up of 90 students belonging to the La Encañada Educational Network, to whom a pre-test and a post-test of reading comprehension were applied to obtain information on the dependent variable. The results demonstrate the progress evidenced by the experimental group, whose performance indicators in all the dimensions evaluated showed substantial increases, the minimum and maximum values in the post-test of the experimental group (2.83 and 3.63) far exceed those of the control group (2.00 and 2.65), which allows us to conclude that the systemic method applied had a significantly greater impact on the overall reading performance of the experimental group compared to the control group. Furthermore, the intercultural approach applied in the local context favors a more contextualized and meaningful reading comprehension, linking students' knowledge with their cultural and social reality, thus confirming the general hypothesis raised.

**Keywords: reading comprehension, Systemic-Holistic method, pedagogical strategies.**

## INTRODUCCIÓN

La lectura ha sido parte elemental en los procesos educativos, ya que a través de esta se permite desarrollar diversas competencias que beneficia todos los aprendizajes que van obteniendo los jóvenes. Es por ello, que hemos considerado la investigación doctoral titulada *Influencia del método sistémico-holístico de la lectura con enfoque intercultural en la comprensión lectora de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la red educativa Encañada, Cajamarca, 2021*. En este espacio educativo, la lectura juega un papel preponderante en la formación intelectual del individuo, pues aporta al aumento de capacidades de razonamiento, de lógica, de interpretación, de comprensión, de creatividad, entre otros.

Como docentes, el anhelo más grande que se tiene es poder transformar la educación de nuestra patria; logrando aportes importantes y, a través del conocimiento, buscamos, salir de la ignorancia, Nelson Mandela, proclama “la educación es el arma más poderosa que tenemos para cambiar el mundo”. En este contexto, se pretende formar jóvenes intelectuales, críticos y con la tenacidad adecuada para analizar, cómo se pretende lograr aquello si no desarrollamos a cabalidad la comprensión de textos, si no entendemos lo que leemos.

Si bien la capacidad de comprensión lectora en los estudiantes se ha visto afectada en la actualidad, esto debido a que la práctica de la lectura cada día se convierte en una situación poco atractiva para los jóvenes de la actual generación, leemos, pero practicamos una lectura muy lineal y mecánica la cual consiste en leer sin comprender; esto se evidencia día a día y como docente puedo identificar a este asunto como un grave problema, ya que la lectura es la base de todo. El déficit lector se acentúa como consecuencia de postpandemia, ya que los estudiantes perdieron el hábito por la lectura y además se ven afectados por la tecnología; por ese motivo, se pretende conocer el método sistémico- holístico dentro de la comprensión

lectora; con la finalidad de mejorar asertivamente con respecto a comprender lo que leemos. Es interesante aplicar diferentes estrategias metodológicas para captar la atención de los estudiantes, se comprende, que aprender a leer no es un trabajo fácil; pero, es posible si son los mismos estudiantes quiénes tienen este incentivo por practicar la lectura y no leer por leer sino comprender finalmente lo que están leyendo.

El avance de la interpretación de texto en aprendices está siendo integrado en todas las áreas del conocimiento e incluso en asignaturas que no se creían convenientes, como lo son artes y educación física, ya que se ha ido cambiando el concepto de lectura que solo se limitaba en sus inicios a lo escrito, hoy ya trasciende a todas las formas que presenta el entorno. Estas nuevas formas, ha trascendido aceleradamente por el progreso de la tecnología, por consiguiente, es indispensable educar al estudiante en estas competencias para que así tenga habilidad de competir con la exigencia de un mundo globalizado. Por eso, se deben buscar las estrategias idóneas que integren los procesos de una forma creativa, constantes en la aplicación en el aula, donde los niveles de educación – aprendizaje se potencie tanto en lo académico, como en la personalidad del individuo, en su contexto y su vida profesional

El método sistémico- holístico de la lectura como estrategia didáctica dirige la comprensión por los datos explícitos del texto, por el conocimiento preexistente del lector y la realidad inferida del autor en un contexto determinado. La comprensión tal y como se concibe actualmente es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto, relacionando la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente, esto constituye el proceso de la comprensión. El significado reside en el lector a través de esquemas mentales como imágenes representativas según la intención, la cultura en situaciones de contexto.

En el capítulo I, el problema de investigación presenta el planteamiento, formulación, justificación y los objetivos de la investigación que se buscan alcanzar. En el capítulo II, el marco teórico constituido por los antecedentes, teorías constructivas, discusión teórica de las variables y definición de términos básicos. En el capítulo III, el marco metodológico contiene la caracterización y contextualización de la investigación, la hipótesis, las variables, la matriz de operacionalización de variables, población y muestra, unidad de análisis, métodos utilizados, tipo y diseño de investigación, población y muestra, técnicas de recojo y tratamiento de la investigación y la validez y confiabilidad de la investigación. En el capítulo IV, los resultados y discusión muestran resultados por dimensiones, totales y la prueba de hipótesis, cuyos constructos se configuran a través de la interpretación, el análisis y la discusión, en comparación a las teorías y antecedentes de la investigación. Finalmente, se presentan las conclusiones, sugerencias, lista de referencias y los anexos y apéndices que constituyen soportes y hechos de objetividad y documentos que acreditan el desarrollo de la investigación.

**La autora**

## CAPÍTULO I

### EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

#### 1. Planteamiento del problema

El aprendizaje se hace cada vez más difícil en lo que concierne a la lectura, ya que muchos docentes se quedan en un trabajo pedagógico obsoleto y sin trascendencia, sin utilizar las diversas estrategias que ofrece las nuevas tecnologías y los medios educativos (Ramírez, 2010, pág. 14); igualmente, el contexto tiene una apreciación aprehendida de esta competencia, ya que la consideran poco relevante para su enseñanza, lo que hace del aprendizaje algo aburrido donde demuestran desenamoramientos o pereza frente a lo que realizan, tema que ha hecho desertar a muchos (Ramírez, 2010).

Los resultados dados por las pruebas PISA, demuestran que, en los últimos años, Colombia ha avanzado en lo que concierne a la lectura, en donde se evidencia que el desempeño de los estudiantes colombianos fue el mejor. Una cuarta parte de los evaluados se ubicó en el nivel mínimo (dos), en tanto que el 18% alcanzó los niveles tres y cuatro. Estos estudiantes demuestran una mejor capacidad para manejar información en conflicto e identificar la idea principal del texto en conexión con otros conocimientos y con experiencias personales. Poco más de la mitad de los estudiantes solo logró el nivel uno o menos uno (PISA, 2016)

Aun así, se denota que más de la mitad de los educandos que le aplicaron la prueba están en niveles de uno o menos de uno, lo que quiere decir que aún existen estudiantes (...) que solo pueden ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto y establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano (nivel 1); (...) o que pueden leer, en el sentido técnico de la palabra, pero que tienen importantes dificultades para utilizar la lectura como una herramienta que les permita ampliar sus conocimientos y destrezas en

diferentes áreas (nivel menos de 1) (OCDE, 2006, pág. 11). Igualmente, al encontrarse el estudiante en un nivel dos, no quiere decir que este sea el más alto, ya que solo el estudiante “responden a reactivos elementales como la de situar información espontánea, ejecutar deducciones naturales, identificar lo que representa una parte bien definida de un texto y utilizar algunos conocimientos externos para comprenderla” (OCDE, 2006).

Esto demuestra que existe una creciente problemática socioeducativa y socio-cultural sobre la comprensión de ciertas temáticas que hacen parte de todas las áreas de conocimiento, pues a pesar que los procesos lectores se le atribuye solo la responsabilidad al área de castellano, los resultados negativos afectan todos los demás conocimientos, por requerir utilizar estrategias similares a la que se aplica en el área de lenguaje. Se sigue percibiendo en las aulas de clase malestar y antipatía sobre cada uno de los procesos lectores. Los estudiantes cuando se enfrentan a los textos escritos, presentan una serie de síntomas negativos, como el sueño, la angustia, la antipatía, la pereza al iniciar las primeras páginas, lo que requiere que el docente busque diversas motivaciones para llevar a los estudiantes a iniciar a realizar sus actividades. Diversas investigaciones argumentan que los estudiantes no tienen apatía por la lectura, “sino que el problema se encuentra en la forma de acercarse a ella. Considera que el acercamiento tradicional que se está empleando está obviando esos nuevos saberes y habilidades que poseen actualmente los adolescentes” (Álvarez, 2006).

En la actualidad, vivimos en un país con una realidad metalingüística, cultural y educativa similar a la de varios países de Latinoamérica, que implica, específicamente, los aspectos lingüísticos, culturales y étnicos-raciales. De acuerdo con Velarde (2014), en nuestro contexto como el peruano, se evidencia índices muy bajos de escolaridad, de instrucción y alfabetismo, pues el 28.87% de niños y niñas indígenas no asisten al colegio y el 73.1% de niños y niñas indígenas se encuentran atrasados según su edad escolar. Es así

como un gran sector de la población no tiene acceso una educación de calidad, pues presenta una desventaja no solamente por haber nacido en un lugar distante sin posibilidades de estudio, sino también por su condición de marginados y ausencia de superación a nivel personal y social.

En el Perú, existen Políticas de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI) desde 1989, que concibe a la interculturalidad como principio rector de todo el sistema educativo. Sin embargo, los procesos de enseñanza - aprendizaje, en nuestro sistema educativo, aún no reflejan resultados satisfactorios, porque los estudiantes de Educación Básica Regular (EBR) presentan una serie de falencias y limitaciones en torno a varias áreas y, dentro de ellas, en Comunicación, específicamente, en la competencia lee diversos tipos de textos.

Ahora, si consideramos que el motor del desarrollo de los estudiantes es la capacidad -entendida como una oportunidad o medio para ejecutar algo y demostrar aptitud- que se encuentra limitada, restringida por el Estado; entonces, surge una preocupación de poder contrarrestar este óbice académico, potencializando a través de la lectura y la interculturalidad los saberes, los principios de identidad, de equidad, de igualdad, dignidad personal, de respeto, de convivencia social para todos los estudiantes de nuestro país.

Estudiar los procesos de comprensión lectora dentro del aula implica entrar en un proceso de progreso en un contexto social e intercultural, conociendo las debilidades se pueden implementar una cadena de metodologías que permitan fortalecer los niveles de lectura en los estudiantes, donde se despierte el interés por estos procesos, al igual que se entienda que la lectura es todo aquello que significa, independientemente de la forma del texto. Pero estas estrategias, se deben pensar desde las prácticas de los docentes, quienes son los que motivan las aulas de aprendizaje e influyen de alguna manera en cada uno de los estudiantes (Ramírez, 2010).

En el contexto de la investigación, el problema se presenta en los estudiantes del primer año de educación secundaria de la Red Educativa Encañada, Cajamarca, La falta de aplicación de métodos de comprensión lectora con enfoque sistémico holístico puede llevar a dificultades significativas en la interpretación y entendimiento de textos, afectando el rendimiento académico y el desarrollo personal. Esta deficiencia puede manifestarse en diversos problemas, como la dificultad para identificar la idea principal, extraer información relevante, o relacionar diferentes partes de un texto. Estos resultados se extraen de la evaluación bimestral que se desarrolla en el área de comunicación, en donde se evidencia que el 82% de estudiantes en la competencia lee diversos tipos de textos en su lengua materna, información extraída del Sistema de información de apoyo a la gestión de la Institución Educativa, Encañada, 2021.

Dentro de las causas de la falta de comprensión lectora evidenciados fueron deficiencias en la decodificación: Pobreza de vocabulario, escaso conocimiento de palabras y sus significados, lo que dificulta la comprensión del texto. Falta de estrategias de comprensión: desconocimiento o falta de dominio de técnicas para analizar, interpretar y recordar información de un texto. Escasos conocimientos previos: falta de información sobre el tema del texto, lo que dificulta la conexión con el contenido. baja motivación y falta de interés: poca disposición para leer, lo que puede llevar a una lectura superficial y falta de atención, para ello se plantea un programa de lectura con enfoque sistémico y holístico, para la cual se propone textos bajo un contexto intercultural que genere un conocimiento propio de la cultura, conlleva a acortar las brechas no solamente educativas, académicas, sino también que contribuya a superar problemas actuales como es el saber respetar y valorar la diversidad cultural, superar el racismo, fortalecer la comunicación y competencias interculturales. De esta manera, la educación contribuirá a desarrollar las capacidades necesarias, para formar ciudadanos íntegros, que convivan pacíficamente con las personas de diferente nivel cultural y educativo.

## **2. Formulación del problema**

### **2.1. Problema principal**

- ¿Cuál es la influencia de la aplicación del Método Sistemico - Holístico de la lectura con enfoque intercultural en la comprensión lectora de los estudiantes del Primer Grado de educación secundaria de la Red Educativa Encañada, Cajamarca, 2021?

### **2.2. Problemas derivados**

- a) ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del Primer Grado de educación secundaria de la Red Educativa Encañada, Cajamarca, 2021; antes de la aplicación del método sistemico - holístico de lectura con enfoque intercultural?
- b) ¿Cómo mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Red Educativa Encañada, Cajamarca, 2021?
- c) ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del Primer Grado de educación secundaria de la Red Educativa Encañada, Cajamarca, 2021; después de la aplicación del método sistemico - holístico de lectura con enfoque intercultural?

## **3. Justificación de la investigación**

### **3.1. Justificación Teórica**

El presente trabajo, desde el punto de vista teórico, permite dar a conocer y explicar la influencia del enfoque intercultural en la comprensión lectora de los estudiantes con la finalidad de contribuir con la educación, específicamente con la formación integral de los estudiantes; además de plantear reflexiones hacia los docentes para mejorar sus procesos pedagógicos, considerando aspectos relevantes de la interculturalidad y, de esta manera, asumir los diferentes retos que la sociedad obliga al sistema educativo. De igual manera, favoreció en los estudiantes los procesos de aprendizaje, pues el trabajo brindó una serie de posibilidades para agudizar la capacidad analítica, crítica y creativa de los mismos en un contexto determinado.

Para lograr lo descrito, se tomó en cuenta las teorías científicas del enfoque sociocultural con tendencia a la comprensión lectora como la teoría evolutiva de la comprensión lectora, la perspectiva sociocultural de la comprensión lectora, las teorías implícitas como enfoque de la comprensión textual y el enfoque intercultural en la comprensión lectora.

### **3.2. Justificación Práctica**

La investigación se justifica de forma práctica al fomentar actividades de aprendizaje, al aplicar el enfoque intercultural en la comprensión lectora en los estudiantes, además se plantea una serie de estrategias de intervención, en la red educativa de la Encañada, para facilitar las lecturas de manera individual, permitiendo que el estudiante relacione, contraste, analice textos leídos, expresando sus ideas críticas en variados escenarios. Asimismo, contribuye en la formación intelectual, ya que incrementa sus conocimientos, facilita la interpretación textual, contrasta aspectos interculturales con su propia realidad.

En este sentido, se minimizó las falencias o limitaciones cognitivas sobre comprensión lectora en los estudiantes, porque se proporcionará estrategias diferenciadas que contribuyó al mejoramiento de este proceso y a la formación de lectores efectivos y dinámicos; además de propiciar una adecuada motivación para aprender a través de la lectura y relacionar lo adquirido con otras áreas que, posteriormente, serán utilitarios y pragmáticos durante su vida.

### **3.3. Justificación Metodológica**

La situación metodológica de la investigación se expresa en dos dimensiones; la primera, se refiere al tipo de investigación cuantitativa aplicada con diseño cuasi experimental con el propósito de emitir resultados y posibles soluciones a la categoría de la comprensión lectora a través de la manipulación de variables. La segunda, se orienta al análisis metodológico del objeto de estudio, el desarrollo de la investigación buscó utilizar el enfoque

intercultural para mejorar la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de sus aprendizajes. En este contexto, se integra los lineamientos de la interculturalidad, que se convierten en estrategias de identidad y atendiendo la diversidad, pues, fortalecen las competencias y capacidades de los estudiantes en cuanto a la valoración de su procedencia, es decir, de su comunidad, pero lo más contundente es en la comprensión lectora. Esta competencia se construyó con metodología activa, acorde con la cultura de los estudiantes.

#### **4. Delimitación de la investigación.**

##### **4.1. Epistemológica**

El desarrollo del trabajo de investigación es de enfoque cuantitativo, de tipo aplicada, porque se utilizó el Método Sistémico-Holístico con enfoque intercultural como estrategia metodológica de participación para promover y mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. De tal manera que permita deliberar críticamente el concepto de cultura como un marco epistémico de su enfoque que coadyuva en los desempeños de los docentes y en el aprendizaje de los estudiantes. Esta dimensionalidad permite comprender la interculturalidad como un medio para desarrollar capacidades vinculadas a la identidad, la diversidad y el conocimiento, fortaleciendo la convivencia y el pensamiento crítico tanto en estudiantes como en docentes.

##### **4.2. Espacial**

Esta investigación se realizó en las instituciones educativas “José Carlos Mariátegui” y “Javier Prado” de Polloc, distrito de La Encañada; pertenecientes a la Red Educativa Rural “Encañada”, UGEL, distrito y provincia de Cajamarca. En las dos instituciones se trabajó con los estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria.

### **4.3. Temporal**

Este trabajo de investigación científica se realizó en el periodo comprendido entre marzo y diciembre del 2021.

### **4.4. Línea de Investigación.**

Gestión curricular e interculturalidad

### **4.5. Eje temático**

Estudios interculturales aplicados a la diversificación curricular

## **5. Objetivos de la investigación**

### **5.1. Objetivo General**

- Determinar la influencia de la aplicación del Método Sistémico - Holístico de la lectura con enfoque Intercultural en el mejoramiento de la Comprensión Lectora de los Estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Red Educativa Encañada, Cajamarca, 2021.

### **5.2. Objetivos específicos**

- a) Identificar el nivel de Comprensión Lectora de los Estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Red Educativa Encañada, Cajamarca, 2021; antes de la aplicación del Método Sistémico - Holístico de lectura con Enfoque Intercultural.
- b) Aplicar el Método Sistémico - Holístico de lectura con Enfoque Intercultural en la Comprensión Lectora de los Estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Red Educativa Encañada, Cajamarca, 2021.

c) Determinar el nivel de Comprensión Lectora de los Estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Red Educativa Encañada, Cajamarca, 2021; después de la aplicación del Método Sistémico - Holístico de lectura con Enfoque Intercultural.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### 1. Antecedentes de la investigación

##### 1.1. A nivel internacional:

Usca (2020) en la tesis doctoral titulada: *Interculturalidad y comprensión lectora en estudiantes de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe, Calancha - Colta, Ecuador*. Llegando a las siguientes conclusiones; La interculturalidad en el ámbito educativo ha cobrado mucha importancia; por tal motivo, resulta pertinente la propuesta metodológica con enfoque intercultural para el desarrollo de la comprensión lectora, que contenga lineamientos teóricos, pedagógicos y didácticos, que permitan a los estudiantes de la Unidad Educativa “Calancha” Colta-Columbe fortalecer sus habilidades cognitivas y culturales con el propósito de preparar a los estudiantes en valores humanos y sociales. La interculturalidad aporta significativamente al desarrollo de la comprensión lectora ya que influye positivamente dentro de un aula más que conocimientos socioculturales, esta ayuda a desarrollar sus habilidades cognitivas y motiva a los educandos a querer investigar por su cuenta.

Valente (2021), en su tesis doctoral titulada *Competencias interculturales y comprensión lectora en estudiantes del CECIB provincia de Sucumbíos*, presentada a la Universidad de Chimborazo - Ecuador, concluye que es evidente la necesidad de profundizar en el campo de la interculturalidad por muchas razones; especialmente por las dinámicas de nuestras actuales sociedades cada vez más conectadas que comparten más tipos de códigos, especialmente culturales. Lo que llama la atención es que pese a esta acuciante demanda no se ve responder con planteamiento metodológicos claros y de probada eficacia, para los que aprendan una segunda lengua avancen en la adquisición de la competencia intercultural. Las competencias interculturales en el medio educativo es de gran importancia que intervengan en

el desarrollo de la comprensión lectora, con enfoque teóricos, pedagógicos, desarrollo de la creatividad mediante la imaginación que permitan consolidar habilidades y destrezas culturales con la finalidad de establecer valores humanos, sociales y personales de los estudiantes del sexto y séptimo año de Educación General Básica del CECIB provincia de Sucumbíos.

Angarita (2022), en su tesis doctoral titulada *Modelo sistémico para la mediación de la comprensión lectora: Un aporte sustentado en la estimulación cognitiva*, presentada a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, concluye que la mediación pedagógica efectiva, basada en un modelo sistémico, fortalece la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. La estimulación de procesos cognitivos, guiada por una mediación adecuada, mejora significativamente la comprensión lectora.

Fuentes (2018), en su tesis doctoral titulada *El método holístico como estrategia pedagógica para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa San Antonio del Ariari del municipio de Fuente de Oro – Meta*, presentada a la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, concluye que la aplicación del método holístico como estrategia pedagógica mejora significativamente la comprensión lectora en estudiantes de grado noveno. Las estrategias holísticas fomentan una mayor interacción entre el estudiante y el texto, promoviendo una comprensión más profunda. La implementación de estas estrategias requiere una formación adecuada de los docentes para garantizar su efectividad.

## **1.2. A nivel nacional**

Guevara (2020) en su tesis doctoral titulada *Estrategias de lectura en el desarrollo de la comprensión y producción de textos académicos con los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Nacional Autónoma de Chota, 2019*, que tuvo como objetivo general: Determinar

la influencia de las Estrategias de Lectura en el Desarrollo de la Comprensión Lectora y Producción de Textos Académicos con los Estudiantes del I Ciclo de la Universidad Nacional. El trabajo se realizó bajo el enfoque cuantitativo, investigación aplicada y diseño pre experimental. En el pre test el promedio fue de 81,81 puntos indicando que en comprensión lectora y producción de textos tenían un nivel regular; y después de diseñar y aplicar “el modelo teórico de estrategias de lectura para mejorar la comprensión lectora y producción de textos académicos”, en el post test obtuvo como resultado un promedio de 100,06 puntos los ubican en el nivel bueno. Concluyendo que existe influencia significativa de las estrategias de lectura en el desarrollo de la comprensión y producción de textos académicos en los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Nacional Autónoma de Chota.

Álvarez (2020), en su tesis doctoral titulada *Incorporación y Aplicación Holística de las Estrategias de Aprendizaje en la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado, Nivel Secundario del Distrito de Pilcomarca Huánuco - 2018*; presentada a la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, llegando a concluir que la incorporación y aplicación holística por medio de capacidad y conducta son óptimos para las estrategias de aprendizaje en los estudiantes y con el nivel de significación satisfactoria, determina que las estrategias de aprendizaje que se incorporaron en la aplicación holística fortalecieron la enseñanza aprendizaje en las diferentes áreas de aprendizaje.

Auris (2023), en su tesis doctoral titulada *Capital cultural y comprensión lectora en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública, San Juan de Lurigancho, 2023*, presentada a la Universidad César Vallejo, concluye que existe relación directa y positiva entre el capital cultural incorporado y la comprensión lectora en los estudiantes de secundaria de una institución educativa que participaron en la investigación, lo que implica que los estudiantes

que cuentan con un nivel considerable de capital cultural incorporado tendrán un nivel de comprensión lectora elevado. El fortalecimiento del capital cultural en los estudiantes puede contribuir significativamente a la mejora de su comprensión lectora.

### **1.3. A nivel regional o local**

Lescano (2022), en su tesis doctoral titulada *La competencia intercultural en la comprensión de textos de los estudiantes del 4° grado de secundaria de las I.E. Abel Alva (Contumazá), San Marcos (San Marcos), Pedro Villanueva Espinoza (Porcón) y San Ramón (Cajamarca), año 2020*, presentada a la Universidad Nacional de Cajamarca, concluye que el grado de desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes del cuarto grado de Educación Secundaria de las Instituciones Educativas estudiadas, es relativamente y diferente; ya que “San Ramón” de Cajamarca muestra niveles elevados (media: 77.44 y 75.03) al igual que “Abel Alva” de Contumazá (media: 74.40 y 70.25); mientras que, los niveles son regulares en “San Marcos” de San Marcos (media: 69.20 y 65.20) y “Pedro Villanueva Espinoza” de Porcón Alto (media: 68.55 y 65.00). Lo que significa que “San Ramón” y “Abel Alva” han logrado desarrollar de manera esperada su competencia intercultural, mientras que, en “San Marcos” y “Pedro Villanueva Espinoza” el desarrollo de esta competencia se halla en proceso.

Zamora (2024), en su tesis doctoral titulada *La neurolectura con enfoque intercultural en la comprensión de textos de los estudiantes del segundo y cuarto ciclo de Contabilidad de la Universidad Nacional de Cajamarca Filial Chota, 2021*, presentada a la Universidad Nacional de Cajamarca, concluye que la neurolectura con enfoque intercultural tuvo influencia favorable y significativa en la dimensión literal del 50%, especificando para el segundo ciclo el 52% y en el cuarto ciclo 47%. Estos resultados fueron confirmados mediante la aplicación de la prueba de Wilcoxon ( $p$  valor=0.00, menor a. 0.05). La neurolectura con enfoque intercultural tuvo influencia favorable y significativa en la dimensión inferencial del 44%, especificando para el segundo ciclo

el 44% y en el cuarto ciclo 45%. Estos resultados fueron confirmados mediante la aplicación de la prueba de Wilcoxon ( $p$  valor=0.00, menor a. 0.05). La neurolectura con enfoque intercultural tuvo influencia favorable y significativa en la dimensión crítico del 40%, especificando para el segundo ciclo el 46% y en el cuarto ciclo 34%.

Briones (2018), en su tesis doctoral titulada *Influencia de la aplicación comparativa de técnicas de comprensión de textos para mejorar la comprensión lectora de las estudiantes del Tercer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Emblemática "Santa Teresita" - 2016*, presentada a la Universidad Nacional de Cajamarca, en la cual concluye que el 63% de educandos del Grupo Experimental 2 que se ubicó en escala vigesimal en el nivel inicio antes del procedimiento decreció en 0%; el 33% que se situó en proceso se mantuvo en el mismo porcentaje; mientras el 3% que se encontró en el nivel previsto ascendió en 64% y el 0% que se ubicó en el nivel satisfactorio se acrecentó en 3% debido a que la aplicación de la técnica subrayado/resumen influyó significativamente en la mejora de la comprensión lectora global. Los resultados del Post Test del Grupo Experimental y Grupo Control evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en la mejora de la comprensión lectora global de las estudiantes.

## **2. Bases científicas de la investigación.**

### **2.1. Teorías científicas del Método Sistémico - Holístico**

#### **La lectura con enfoque intercultural con tendencia a la comprensión lectora.**

León (2007) el proceso formativo se contextualiza en la dimensionalidad entre los procesos de aprendizaje y de la interculturalidad. La cultura y la educación son dos ejes sociales y de formación que son inseparables en el momento de su desarrollo y transmisión. Las dimensiones sociales de caracteres sociales que se encuentran en la comunidad en las organizaciones, en la familia y en los individuos, es decir, a la cultura como herencia, como

totalidad articulada, conformada por pautas o patrones, fruto del consenso entre conductas y opiniones, donde las habilidades sociales se transforman en una herencia social de la comunidad.

Mientras que la educación. Así, lo afirma, la cultura es un medio de sobrevivencia, un mapa por el que se conduce y transita la vida. El hombre la vive, la conserva, la transmite y la transforma, y ella se transforma a sí misma con el tiempo. Es parte de su movimiento de alteración cualitativa. Es inútil mantenerla intacta por mucho tiempo. Esta es una de sus características y propiedades. En esto consiste la dinámica de la cultura, que la educación debe entender, porque el aprendizaje está sometido a los criterios y caprichos de la cultura.

La mente se forma y se define en la cultura, la construye y la define la educación. La cultura usa la mente para transformarse, para cambiar, usa su propia mente y la de los individuos. La cultura es una condición universal de la educación. Las culturas tienen una concepción del mundo y del hombre y de la vida, ostentan una práctica particular, creencias y mitos, costumbres y religiones, poseen una idea de futuro y de su historia, de la excelencia, del mérito y de la perfección, tienen un espíritu y una letra: la letra mata y el espíritu fortalece. (p. 598)

Mientras que la educación es un proceso humano y cultural complejo, la interculturalidad son los procesos de intercambio del folklor de la comunidad. El estado intercultural queda plasmado en los procesos cognitivos de los estudiantes y se planifican en las experiencias de aprendizaje de los procesos didácticos. Para establecer su propósito y su definición es necesario considerar la condición y naturaleza del hombre y de la cultura en su conjunto, en su totalidad, para lo cual cada particularidad tiene sentido por su vinculación e interdependencia. Así lo afirma León (2007):

La educación presupone una visión del mundo y de la vida, una concepción de la mente, del conocimiento y de una forma de pensar; una concepción de futuro y una manera de satisfacer las necesidades humanas. Necesidad de vivir y estar seguro, de pertenecer, de conocerse y de crear y producir. Todas las herramientas, para entender el mundo, vivir, pertenecer, descubrirse y crear, las proporciona la cultura. Para asegurarse, además, a sí misma y a todos, los que en ella y con ella viven, que serán parecidos y distintos. Pero en el hombre hay un espíritu que lo aviva y lo inspira a entenderse y a volverse sobre sí mismo, sobre su lenguaje y sobre su mente; sobre sus propios pensamientos. La educación universaliza, pero también individualiza. (p.598).

Educación y cultura son inseparables para la formación social e individual de la persona. La comunidad vive y se moviliza dentro de su organización social. Esta cosmovisión cultural el hombre lo concibe, lo humaniza y lo socializa dentro de su naturaleza y como perteneciente a la organización lo viabiliza. La educación forma esas dimensiones individuales y sociales lo moldea de manera cognitiva y socializada hasta que los desarrolla y lo transforma. En este contexto, diremos que la cultura establece los límites de la educación. Barbieri (2015) expresa al respecto:

La presencia de la cultura en el ámbito educativo puede analizarse desde las líneas hasta ahora tradicionales de la intervención pública: por un lado, en las estructuras formalizadas de enseñanza, tanto en lo referente a los currículos escolares como a las enseñanzas artísticas, y, por otro lado, en los servicios educativos de los equipamientos e instituciones culturales, como por ejemplo museos, teatros, etc. Hay que mencionar y no dejar al margen la importancia que adquiere la cultura en la educación no formal -pese a no ser estrictamente dependiente de la financiación pública-, como por ejemplo en la oferta de actividades extraescolares y en programas educativos y de ocio impulsados por entidades de ocio. El conjunto de estas vías de

formación y dinamización contribuyen sin duda a la formación de valores éticos, cívicos y, evidentemente, culturales. Por último, también las relaciones entre cultura y educación se han abordado desde la lógica del denominado impacto social. Desde esta perspectiva, el vínculo entre estos dos ámbitos se presenta bajo la idea de que el arte y la cultura pueden contribuir al desarrollo de capacidades y competencias personales y profesionales. En concreto, se implementan acciones (y se mide su impacto) con el objetivo de mejorar el rendimiento escolar del alumnado. (pp. 35-36)

Los estudiantes manifiestan los estados culturales en las interacciones de aprendizaje. La educación y la cultura permiten a las instituciones educativas presentar un papel de la identidad a la comunidad a la que pertenece y en el campo educativo lo fortalece a través de su formación. Los aprendizajes son fortalecidos y se visualizan en el logro de los estándares e indicadores que les servirá para la convivencia autónoma y social en el desarrollo de la personalidad.

### **2.1.1. La teoría de sistemas desde el método holístico para los aprendizajes**

Bertalanffy (1989) cuya categoría fundamental es el sistema. Considera que el sistema es un conjunto de elementos interdependientes y por ende dependientes unos de otros. La tesis central establece que el estudio de la realidad debe hacerse como un complejo de elementos o sistemas, y, por tanto, plantea la necesidad de estudios interdisciplinarios y transdisciplinarios. La teoría de sistemas es un estudio metodológico epistemológico interdisciplinario para investigar, estudiar la realidad, no solo natural sino también social y humana, pero no en forma divisionaria o en compartimientos impenetrables, como lo hacen las ciencias especializadas sino en forma global, holística. Lo que determina que en el contexto educativo se formaliza en dimensiones interconectadas o constructos que se unifican para construir, deconstruir y reconstruir la enseñanza-aprendizaje en los estudiantes.

Bertoglio (1993) considera que “un sistema es un grupo de partes y objetos que interactúan y que forman un todo o que se encuentran bajo la influencia de fuerzas en alguna relación definida” (p. 54). El sistema es una totalidad organizada, hecha de elementos solidarios que no pueden ser definidos más que los unos con relación a los otros en función de su lugar en esa totalidad. Sistema es un todo integrado, aunque compuesto de estructuras diversas, interactuantes y especializadas. Cualquier sistema tiene un número de objetivos, y los pesos asignados a cada uno de ellos pueden variar ampliamente de un sistema a otro. Un sistema ejecuta una función imposible de realizar por una cualquiera de las partes individuales. La complejidad de la combinación está implícita y funcionan al unísono en congruencia de acción.

El proceso formativo va más allá de los procesos cognitivos, es decir, es un espiralado de constructos pedagógicos, didácticos, gestión y planificación para consolidar el conocimiento desde varias ventanas sistematizadas del conocimiento. La teoría de sistemas, desde el método holístico para los aprendizajes, en el contexto de la enseñanza aprendizaje de la lectura y comentario de textos considera que la enseñanza-aprendizaje son constructos holísticos de habilidades mentales y de relaciones socioformativas de los entes de la educación.

Teniendo en cuenta estas definiciones, podemos señalar los aspectos más importantes del concepto Sistema dentro de las instituciones educativas son, entonces que, la comprensión textual debe realizarse desde lo cognitivo hasta lo socializador, interconectado entre texto, lector, autor y contexto. Esto significa que la existencia de elementos diversos e interconectados, el carácter de unidad global del conjunto, la existencia de objetivos asociados al mismo y la integración del conjunto en un entorno en los procesos formativos

que viene a ser un sistema complejo, integrado por diversos subsistemas, cada uno de los cuales ofrece el soporte necesario para que el sistema escuela alcance sus propósitos educacionales; asentado en la interconectividad formativa, transversal desde las diferentes áreas del conocimiento.

### **2.1.2. Teoría evolutiva de la comprensión lectora con enfoque intercultural**

Morais (1995) durante varios años, la lectura ha sido motivo de estudio; además de ocasionar una serie de cuestionamientos que han generado discrepancias que se insertan dentro de la teoría evolutiva sobre este constructo cognitivo. Manifiesta que la lectura es un proceso de descodificación de los signos escritos que se enseña a través del método fonético, logrando que el niño alcance el significado, iniciándose por las palabras. Escuchar esta posición, en nuestros días, causa cierto malestar, porque son muchas las críticas que se han hecho a esta forma de enseñar a leer, pues se ha demostrado que no es suficiente articular un texto para decir que se ha comprendido en su cabal dimensión.

Smith (1973) causó una verdadera revolución cuando afirmaba que en el proceso de la lectura intervienen dos fuentes de información: la visual que favorece la descodificación mediante la selección hecha por la vista; en tanto que la no visual interviene la información que posee en el cerebro del lector. Ambas son muy relevantes y pueden intercambiarse; sin embargo, la segunda es indispensable en la comprensión y aprendizaje de la lectura.

Rosenblatt (1996) introduce algunos aspectos a la lectura y define como un proceso de transacción entre quien lee y el texto; es decir, que ambos forman parte de una misma situación global en donde se condicionan recíprocamente. De igual manera, afirma que la persona mientras lee va centrando su atención no solo en los signos impresos, sino también en las interrogantes, imágenes, ideas y pensamientos que estos evocan.

Goodman (1996), advierte que la lectura es un proceso de interacción entre el lector y el texto, pues permite la construcción de significados con sus conocimientos previos. Refiere, asimismo, que el lector es un sujeto activo que tiene diferentes intenciones de lectura y para comprender lo que va leyendo aporta sus propios conocimientos, formulando hipótesis y planteando interrogantes. Un lector frente a un texto despliega una serie de actividades que se activan de forma simultánea permitiéndole acceder a su significado de una forma más rápida. Al respecto, González et al (2002) manifiestan que no tendrá que leer todo un capítulo para elaborar su representación mental, sino que a medida que obtiene la información va relacionándola con la que tiene en su memoria, lo que le permite construir significados a medida que avanza en la lectura.

Ferreiro (2002) refiere que la lectura es una habilidad lingüística de carácter superior, vinculada a un proceso mental que se concretiza con la interacción social. Bajo esta perspectiva, la lectura se considera como un proceso lingüístico y social, pues desempeña un papel importante, considerando los contextos sociales y culturales que se organizan con fines tanto sociales como personales.

Solé (2000) manifiesta que la comprensión de lectura implica decodificar y aportar al texto objetivos, ideas, experiencias y también procesos de predicción e interacción continuas, apoyados en la información textual y en las vivencias del lector. Refiere, también, que se manifiesta un desarrollo continuo en el lector, ya que se va progresando en las habilidades de carácter superior, realizados por el sujeto al momento de leer.

### **2.1.3. Perspectiva sociocultural de la comprensión lectora en educación secundaria**

Cassany y Morales (2008) sostienen que la perspectiva sociocultural de la comprensión lectora permite interpretarla a partir de una realidad social, presentando

diversos hechos, situaciones sociales, políticas, económicas y culturales. En consecuencia, se mantiene una concepción sociocultural, pues la lectura es una práctica social que favorece la interpretación y la comprensión de los aspectos históricos de una sociedad circundante, para luego actuar con lo aprendido y, de esta manera, tomar decisiones para dar respuestas adecuadas a los problemas del entorno.

Cassany (2009) sostiene que la lectura era un acto individual y que todos leían del mismo modo, pues se tenía que aprender a decodificar y desarrollar destrezas como anticipar, inferir, formular hipótesis, etc. Sin embargo, reconoce, también, que la problemática es más compleja, debido a que, en la actualidad, la lectura se entiende como un acto colectivo y que depende de las circunstancias e intereses del lector y del texto.

Bajo esta premisa, refiere que el lector necesita una aproximación sociocultural para acercarse a los distintos textos que manejan las diferentes comunidades, puesto que cada comunidad los manipula en contextos y con objetivos diferentes. En este sentido, la perspectiva sociocultural no concibe al texto simplemente como un mensaje neutro para decodificar y comprender, sino como un artefacto utilizable y manipulable tanto social como políticamente; es decir, que la lectura se constituya en una práctica letrada o una tarea social. El acto de leer, para esta perspectiva, no se limita a la información que podemos extraer del texto, sino que nos involucra más allá; en otras palabras, leer es asumir roles, construir identidades. En suma, cuando se comprende un texto es importante identificar que hay alguien detrás de él; además de saber, con claridad, su intención o propósito comunicativo para apropiarse del contenido textual y sacarle provecho a lo leído.

Esta perspectiva considera que las prácticas lectoras y diversas de los estudiantes se manifiestan a nivel básico relacionadas con la calle, el hogar, la informalidad y la autorregulación personal como académica vinculada con la escuela, lo formal, regulada por la institución e impuesta, pues advierte que las primeras son indispensables en el estudiante, ya que su apropiación permitirá incidir o manipular la realidad en la que vive, evitando su descontextualización que no favorecerá en su desenvolvimiento personal. Por lo tanto, se necesita una aproximación sociocultural que incluya estas orientaciones, poniendo al alcance, en los estudiantes, diversos tipos de textos, para conectar las prácticas intertextuales y adquirir una mirada más globalizada.

#### **2.1.4. Teorías implícitas de Sistemas – Holísticos de la comprensión textual en educación secundaria**

Castro (2006), en referencia a la comprensión textual, manifiesta que las teorías implícitas sostienen constructos epistémicos, sobre la realidad, que se orientan a las acciones cotidianas de los sujetos. Esta teoría plantea que las personas contienen experiencias, que permite sintetizar una determinada teoría para diferentes propósitos en contextos precisos (Marrero, 2009). Frente a esto, las teorías asumidas por los sujetos constituyen una síntesis que combina información de fuentes variadas como el entorno sociocultural, la experiencia y la formación escolar, cuya naturaleza es dinámica que se activa como redes en respuesta a una demanda cognitiva (Martínez, 2009 y Pozo, 2001).

Jiménez (2002), las teorías implícitas proporcionan respuestas a preguntas que se acomodan al conocimiento cotidiano en un nuevo marco de comprensión. Asimismo, se destaca su carácter implícito y personal, pues se constituye en un saber hacer que se destaca por su carácter procedimental (Pozo, 2003). El análisis de las teorías implícitas demuestra

que son representaciones individuales que se basa en experiencias adquiridas socialmente, ya que contienen información sobre la estructura causal, temporal e intencional (Gómez y Guerra, 2012).

Responden a las diversas demandas cognitivas, integrando la información a través de un modelo mental para facilitar la situación, su dinamismo, los significados en contextos diversos, en un contexto social e individual (Rodrigo, et al, 1993).

Las teorías implícitas del lector, dentro de la comprensión de textos, ha permitido sistematizar las teorías de los estudiantes en los diferentes niveles educativos. En estos, indudablemente, ha influenciado las teorías reproductivas, lineales o basadas en el procesamiento perceptual; demostrando que los estudiantes no han activado teorías de la comprensión para un desarrollo de estrategias cognitivas o metacognitivas que favorezca el logro de objetivos en el lector (Hernández, 2008).

En este sentido, las teorías implícitas, sobre la comprensión textual, representan modelos de transmisión que promueven concepciones reproductivas y lineales de la lectura, en oposición a los modelos transaccionales, basados en una concepción interactiva y constructivista de la comprensión (More y Narciso, 2011). Por otra parte, los estudios muestran, además, que las teorías sobre la comprensión experimentan un proceso de cambio, pues los estudiantes evolucionan desde una concepción lineal hacia una concepción interactiva, cambio que suele relacionarse con mayores niveles de experticia lectora y una progresiva complejización de las estrategias lecto comprensivas (Peronard, 2005).

### **2.1.1. La interculturalidad en los ámbitos pedagógicos en educación secundaria**

Existen diversas definiciones acerca de lo que significa la interculturalidad y estas pueden explicarse en diversos contextos formativos, que involucra a la escuela, la familia y la comunidad. En este contexto, Dietz y Mateos (2013) expresa:

Reflejando esta contextualización intrínseca del discurso intercultural, emprendemos un proceso de análisis que permita recoger, clasificar y entender tanto las divergencias como confluencias que se tienen de la interculturalidad. Lo anterior se logra poniendo en diálogo las dimensiones tanto teóricas como prácticas, tanto prescriptivas como descriptivas del discurso intercultural- el poner en diálogo ambas dimensiones posibilita descubrir una gramática discursiva de este. (p. 35)

La convivencia que cada estudiante tiene sobre sí mismo en relación con la interacción, la cual posee uniformidad y continuidad en el tiempo. Diríamos que la interculturalidad se entiende como el sentido objetivo y subjetivo de uno mismo en el tiempo, es decir, la conciencia que uno tiene de ser una misma persona mientras transcurre el tiempo. Esto es una comprensión intrapersonal, pero esta explicación va más allá, convergiendo en la participación y socialización comunitaria.

Sin embargo, a pesar de esta diversidad, todas las concepciones hacen referencia a que la interculturalidad es la imagen que nosotros tenemos sobre nosotros mismos y los procesos interactivos, a partir de una cualidad o conjunto de cualidades con las que una persona o grupo de personas se ven íntimamente conectados y que proporciona unidad a la personalidad en el transcurso del tiempo. La interculturalidad hace referencia básicamente a la pregunta ¿Cómo nos interrelacionamos social e interculturalmente?, tanto en el plano individual como

social y cultural. En consecuencia, la interculturalidad es el proceso de comunicación e interacción entre personas y grupos con identidades culturales específicas, donde no se permite que las ideas y acciones de una persona o grupo cultural esté por encima del otro, favoreciendo en todo momento el diálogo, la concertación y, con ello, la integración y convivencia enriquecida entre las comunidades, las familias y la escuela.

### **2.1.2. Principios de la interculturalidad en los procesos de aprendizaje de educación secundaria**

La práctica de la cultura viene a ser la interrelación e intercambio social. La interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales.

El propósito del intercambio social entre las comunidades se plasma en un mismo nivel de desarrollo. Sin embargo, en sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad, donde se incluye a la escuela como una institución formativa de los procesos pedagógicos e intercambio social de historicidad cultural.

### **a) Respeto a la identidad cultural**

Contiene los elementos o significados que hemos heredado de nuestra familia y comunidad, que son producto de un proceso de construcción e interpretación del mundo a través del tiempo. Estos significados agrupan a nuestra lengua, valores, conocimientos, modos y costumbres de vida. Que nos imprime una identidad y nos hacen parte de un pueblo o comunidad. En ese sentido, Martínez (2008) expresa: En este concepto moderno, que tiene su origen en Hegel, la identidad se realiza como identificación, como adscripción subjetiva a unos valores o referentes objetivos que caracterizan al individuo. Éstos empiezan siendo meros descriptores, pero con la afiliación al grupo que lo definen acaban configurándolo y vinculándolo a dicho grupo, aunque separadamente de los individuos ajenos a él. El sujeto se identifica objetivamente con el grupo y el individuo se identifica con él según el grado en que afirme y realice las características objetivas definitorias del grupo (p. 35).

De todo esto, se afirma que cada persona en su obrar actúa según su identidad cultural adquirida en el seno familiar y la desarrolla y enriquece en su comunidad a lo largo de toda su existencia. UNESCO (1982) desde hace un buen tiempo, ha reconocido que la identidad cultural moviliza “A cada pueblo para nutrirse de su pasado y recoge los aportes externos compatibles con su idiosincrasia y continuar así el proceso de su propia creación”. En este panorama el tema de la identidad cultural ha regresado al debate y requiere ser repensado en un contexto social donde el fenómeno de la globalización ha permitido, con distintas consecuencias, acortar las distancias entre las culturas. Sin embargo, esa misma globalización que ha fomentado un mayor conocimiento de la diversidad de cultural, y también la pone en peligro. Martínez (2008) teoriza explicativamente:

En el ámbito educativo, la identidad se manifiesta como la toma de conciencia de las diferencias y las similitudes referidas a comunidades, grupos sociales y entidades con procesos históricos similares o incluso disímiles. La identidad cultural como tal puede

entenderse como el conjunto de valores, tradiciones, símbolos, creencias y modos de comportamiento que funcionan como elemento cohesionador dentro de un grupo social y que actúan como sustrato para que los individuos que lo forman puedan fundamentar su sentimiento de pertenencia (p. 36).

La identidad cultural en el contexto educativo se orienta al sentido de pertenencia de los grupos sociales en el intercambio de un conjunto de principios cognitivos, éticos y socioformativos. Consolidándose en la manifestación de valores, tradiciones, símbolos; en situaciones endógenas y exógenas de la interrelación: la diferenciación, de la construcción del otro para poder ser.

#### **b) Diálogo intercultural en el proceso de construcción del conocimiento**

El fundamento cultural se basa en un consenso amplio en los individuos de una sociedad sobre lo bueno y lo malo, y otros aspectos prácticos de cómo deben organizarse las relaciones entre personas.

#### **c) Reflexión crítica en la interacción escolar**

Ser fiel a sus propias convicciones forma parte de la integridad. El atenerse a los principios, mantener un criterio independiente, y desempeñar sus deberes con imparcialidad, contribuye a mantener la integridad y a evitar conflictos de intereses de hipocresía. La tolerancia es tolerar, respetar y considerar las opiniones o prácticas de los demás, aunque entren en contradicción con las propias. Es preciso desarrollar la tolerancia en el niño sirviendo nosotros de ejemplo y demostrando que podemos solucionar los problemas hablando, brindando alternativas sin gritar o castigar al niño por cualquier cosa. Los niños, también, merecen respeto y ellos son el reflejo de nuestro comportamiento, no desarrollamos la violencia en ellos, siendo ellos maltratados.

### **2.1.3. Teorías de la Competencia Intercultural en Educación Secundaria**

El avance vertiginoso de la ciencia y la tecnología, han impulsado las relaciones entre países y ciudades a nivel mundial, estableciéndose tratados comerciales y al mismo tiempo conflictos, incluso bélicos, siendo necesario desarrollar habilidades interculturales que permitan el adecuado desenvolvimiento en los diversos contextos culturales y sociales. Dada la naturaleza y trascendencia de la interculturalidad, es necesario desde una perspectiva holística analizarla; de aquí que han surgido modelos y teorías contemporáneas sobre la competencia intercultural como son:

La teoría composicional de Howard, et al (1998); y, el modelo de competencia comunicativa intercultural, es un modelo muy importante para el desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes; ya que plantea el desarrollo de actitudes orientadas al trato igualitario y la valoración de las diferencias entre culturas, así como el conocimiento y entendimiento de las identidades culturales; en este sentido, según esta teoría se deben considerar dos componentes, el afectivo y el cognitivo que permiten la reflexión, dominio adecuado de las diferencias y asertividad frente a las prácticas discriminatorias, el desarrollo de la empatía y la creatividad; adquiriendo gran trascendencia el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Respecto a la Teoría coorientada podemos valorar el hecho de considerar, como uno de sus postulados que, la competencia intercultural de una persona se basa en el uso adecuado de los sistemas de comunicación y el dominio de otra lengua que van a facilitar el encuentro. En este modelo entonces, se destaca la identidad y en ese sentido, una persona es competente culturalmente en la medida en que entiende su propia cultura y la del otro.

Asimismo, este paradigma, plantea de manera lógica la diferencia entre ser “bicultural” e “intercultural”. El primero muestra cómo la experiencia con dos culturas permite conocer y poner en práctica las habilidades para relacionarse con personas de otras culturas; pero se genera un encuentro vertical ya que se acepta una cultura y queda rezagada la otra; mientras que, en el caso del ser intercultural, la relación es horizontal lo que permite “negociar significados”. Entonces el ser competente interculturalmente implica ser consciente de la propia identidad cultural y de las diferencias entre culturas; siendo relevante considerar los criterios de resultado como son la adaptación, negociación, comprensión mutua e integración. Por su parte es pertinente considerar el modelo de desarrollo ya que concordamos con el hecho de que la experiencia de interactuar con otras culturas también determina el desarrollo de la competencia intercultural. A medida que una persona va creciendo, va aprendiendo a interactuar culturalmente es competente intercultural.

Los individuos progresan hacia los niveles más elevados de la competencia intercultural al interactuar con integrantes de otras culturas; y, el sujeto puede llegar a ver su propia cultura desde la perspectiva de la otra cultura. Se suma a esta reflexión la teoría de la adaptación transcultural que se la debe considerar en cuanto es imprescindible identificar los factores que determinan el que una persona se adapte a una cultura nueva. Por eso, también se le ha llamado a este modelo, teoría de la aceptación; ya que, según el enfoque, es la disposición individual la que determina el desarrollo de la competencia intercultural. Cuanto mayor son las diferencias de los sujetos que pertenecen a diferentes culturas; pues también debe ser mayor el esfuerzo por adaptarse a la situación comunicativa. No obstante, el proceso de adaptación puede generar conflictos por lo que se plantea la aculturación que tiene dos estilos: la asimilación que se da cuando el sujeto adopta características de la identidad de la otra cultura; y el de integración, cuando existe la posibilidad de que cada sujeto pueda mantener su identidad.

Se presenta la dificultad cuando el grupo minoritario o de menor prestigio o marginado es el que debe aceptar los patrones del grupo mayoritario o de élite. Sin embargo, cuando una persona pasa a vivir en una cultura nueva, tiene que aprender (proceso de aculturación) y desaprender (proceso de deculturación) y adaptar sus capacidades y conocimientos al nuevo sistema. Hay aspectos importantes que para esta investigación adquiere mucha relevancia y son los fundamentos que respaldan a la teoría de la gestión de la ansiedad y la incertidumbre, llamada también procesal-causal, la cual concibe que cuando una persona se relaciona con otra de diferente cultura se generan cambios en las conductas de los sujetos, pudiendo ser manejadas de manera adecuada o no. Deducimos que será pertinente desarrollar actitudes para elevar la confianza, para reducir la ansiedad e incertidumbre, mostrar respeto y empatía, pensamiento favorable respecto a la etno relatividad, adaptabilidad, el aspecto afectivo (actitud positiva hacia la otra cultura), cognitivo (conocimiento del lenguaje, reglas y cultura) y comportamental (relacionado con el accionar, ser flexible y tolerante); para lograr que el encuentro intercultural sea eficaz.

Precisamente, para mejorar la confianza, disminuir la ansiedad y tensión, será importante el grado de conocimiento y semejanza que se tiene respecto a la cultura anfitriona. La ansiedad es una emoción que surge cuando creemos que el encuentro va a traer consecuencias negativas y la incertidumbre se da cuando no sabemos realmente lo que va a ocurrir o no podemos predecir el comportamiento del otro que pertenece a una cultura diferente. Los niveles elevados o demasiado bajos de ansiedad e incertidumbre, según este modelo, dificultan la comunicación intercultural. A lo largo de la historia de la interculturalidad, se ha intentado construir una cultura hegemónica o monocultura a fin de eliminar las barreras comunicativas. Bennett ya no solo se limita a considerar el aspecto cognitivo en el desarrollo de la competencia intercultural, sino que su propuesta enfatiza la afectividad. Considera que "las personas reaccionan evolutivamente frente a la diversidad

cultural" y plantea seis etapas: negación, defensa, minimización (etnocéntricas), aceptación, adaptación e integración (etnorelativas) (Bennett, 1993). Estas etapas serán abordadas más adelante en este trabajo.

Esta teoría guarda mucha relación con el modelo de competencia comunicativa intercultural de Chen y Starosta, quienes proponen que "la construcción de la multiculturalidad se da de manera interactiva" (Chen & Starosta, 1996). Presentan tres perspectivas: la cognitiva, que tiene que ver con la conciencia intercultural; la comportamental, referida a la habilidad verbal intercultural; y la afectiva, que corresponde a la sensibilidad intercultural, la cual permite "enviar y recibir respuestas positivas antes, durante y después de la interacción intercultural" Esto se da en el marco del respeto por las diferencias, la tolerancia, el reconocimiento y la integración de las culturas.

En la presente investigación consideramos que cada una de estas teorías y modelos sobre competencia intercultural constituyen un aporte importante para el desarrollo de la misma, en las Instituciones Educativas de la Provincia de Cajamarca y del país, en general; ya que, las culturas al coexistir en el territorio, no pueden marchar en forma paralela como monoculturas extrañas; sino que se hace necesario y urgente su interacción, basada en el desarrollo de la afectividad, el conocimiento, así como el reconocimiento de la historia, costumbres, cosmovisión, idiosincrasia, acervo cultural, valores, filosofía, tradiciones, etcétera, de otras culturas, sin perder la identidad; indicadores que deben formar parte de los procesos de enseñanza - aprendizaje en las Instituciones Educativas.

En este sentido, recobra mucha importancia que los docentes orienten sus actividades educativas, a impulsar la comunicación intercultural asertiva, empática y creativa para lograr adaptarse a cada encuentro intercultural, en concordancia con lo que establece la teoría

composicional y co-orientada. Por otro lado, no se puede apostar por la asimilación cultural en la que una cultura logra subsistir a costa de trascender, erradicar o suprimir a la otra cultura; pero sí se debe impulsar procesos de culturación y aculturación; es decir, una etapa en la que se renuncie a estereotipos y verdades absolutas dogmáticas (deculturación) y se logre la adaptación e integración transcultural interpretativa, crítica, creativa, consciente, no pasiva (aculturación) que conlleve a la deconstrucción y construcción de nuevos significados, asumiendo la diversidad y el relativismo cultural; promoviendo en cada estudiante, a través de la lectura intertextual de textos selectos, el desarrollo de la sensibilidad intercultural; es decir, actitud positiva que se debe dar y recibir antes, durante y después del encuentro intercultural.

Cada teoría parece verse incompleta de manera individual; pero al integrarse forman el paradigma que configura el desarrollo efectivo de la competencia intercultural en que la persona al interactuar culturalmente con otra, demuestra habilidades para aprender y desaprende, construye significados producto del encuentro, se adapta e integra, muestra actitudes positivas y empatía en el encuentro, comprende el relativismo cultural, muestra confianza y respeto por la otra cultura; así como dominio del código verbal intercultural y no verbal. Aparecerá un periodo de culturación para renunciar a algunos conocimientos, perspectivas e ideas, pero sin perder identidad; y, la siguiente etapa de aculturación a fin de incorporar elementos culturales provenientes de la otra persona y enculturación para lograr transmitir características culturales propias al “otro”

Respecto a la Comprensión Lectora podemos manifestar que la palabra comprensión proviene del latín *comprehendere* y significa “entender, capturar completamente lo que sucede o lo que se ha dicho” (RAE, 2014). Antiguamente, la comprensión no era muy relevante en las escuelas, ya que esta se dedicaba al aprendizaje mecánico o memorístico. Es

a finales del siglo XIX se empieza a dar relevancia a esta palabra (Pérez, 2014).

Por último, el nivel crítico textual: el educando sabe calificar, emitir juicios, argumentar hechos, etc. Por otro lado, desde los “lineamientos curriculares de lengua castellana”, se aplica la teoría de Teun Van Dijk quien clasifica los procesos de la comprensión lectora desde tres tipos: nivel intratextual (identificación de microestructuras y macro-estructuras), nivel intertextual (identificar los enlaces del contenido con otros contenidos), nivel Extratextual (relación del contenido con el contexto y otros tipos de textos) (MEN, 1996). Lo anteriormente, expuesto llevan al estudiante a relacionar cada uno de los hechos de lo leído con su contexto real que le permita dar significancia a lo que lee. Lectura Desde la educación secundaria de la Institución Educativa San Antonio del Ariari, la lectura se concibe como una “acción libre, autónoma que busca la recreación del pensamiento” (Zuleta, 1985), esto ayuda a que cada una de las actividades sean enfocadas a generar hábitos o amor hacia la misma. Por ende, en la formación de hábitos lectores, la institución no solo se enfoca a interpretar los signos lingüísticos y de provocar los sonidos que corresponden con estos, sino a percibir, a descubrir, o crear una actividad innovadora, como una forma de recrear mentalmente la aparición de diversas imágenes, en un hecho de comunicación.

Esta concepción afirma que la lectura es un paso de pacto de sentidos, en el que se explora todos los significados desde lo más fácil hasta lo más complejo. Por consiguiente, se participa constantemente en la interacción con el otro, en el que se tiene en cuenta las acciones verbales y no verbales, las vivencias del ser en su contexto con su historia, ideología, creencias. (Reyes, 2007). Igualmente, (Freire, 2004), afirma que leer no es solo un proceso de codificación, ni memorización, sino que es la “discernimiento entrelazadas entre el texto y el contexto” (Freire, 2004, pág. 94).

Por ende, todo ser se mueve en un contexto determinado que lo deja ser, en el que se admite la comprensión del universo, sin restricciones. Por ello, Freire considera que no existe una crítica absoluta, pues si fuera así, se perdería la esencia de la verdadera lectura, lo que llevaría a que se generara una “interpretación” por memoria o técnica, por ende, no existiría la pluralidad del pensamiento. Asimismo, Roland Barthes considera la lectura es permitir impregnar en el propio cuerpo, de todas esas expresiones que lo cruzan y que crean una variedad matizada con interiorización en cada expresión (Barthes, 1987). Por ello, considera que es un proceso de asociación, en donde se vincula el escrito con diversos juicios, otras paráfrasis, como un saber que refutan las reglas de la estructura.

Según Barthes, difícilmente se podrá hablar de unos niveles de lectura, ya que esto sería limitar las miles de formas para interpretar y se encasillaría al ser a desarrollar unas cuantas habilidades establecidas por un sistema; por eso, él considera que es (...) es razonable esperar una ciencia de la lectura, una semiología de la lectura, si creemos posible que ese día se produzca también una ciencia de la inagotabilidad, del desplazamiento infinito, puesto que la lectura es energía, acción que el lector captará en ese texto, en ese libro: exactamente aquello que no se deja abarcar por las categorías de la Poética. La lectura sería la hemorragia permanente por la que la estructura se escurriría, se abriría, se perdería a todo sistema lógico, y dejaría intacto a todo sistema lógico que nada puede, en definitiva, cerrar conforme en este aspecto con todo sistema lógico, que nada puede, en definitiva, cerrar; y dejaría intacto lo que es necesario llamar el movimiento del individuo y la historia. La lectura sería precisamente el lugar en que la estructura se trastorna (Barthes, 1987, pág. 49).

En otras palabras, la lectura es una acción ilimitada e insubordinada, al constituir un segmento del contexto, no originario, y una coacción de la información; separadamente, manifiesta ser inalcanzable cuando logra su emancipación relación del “contorno de la

comunicación y la socialización entre emisor, receptor y mensaje” (Leyva, 2009). Además, cuando se hace lectura, se realiza un ejercicio complicado que se aparta de esa concordancia comunicativa debido a que la lectura tiene, en el entorno social, una pluralidad de conveniencias provenientes de muchos componentes hilados en una red de métodos que obstaculizan saber lo que es leer o aceptan entenderlo de una sola forma que es inacabado, ya que las secuelas de sus objetivos se olvidan. Solé (1993) afirma que “leer es un procedimiento de diálogo entre un lector y un texto”, paso por el cual, el primero busca compensar (adquirir una investigación oportuna para), las metas que rigen la lectura.

Lo que les permite darle protagonismo a quien lee y hacerlo participe de cada evento que sucede en los hechos encontrados del texto. Todo esto llevándolos al aprendizaje significativo, ya que las “temáticas que enlazan las variadas disciplinas de discernimiento proceden, en gran parte, de todo modelo a seguir que necesita ser leído, comprendido y aprovechado” (Henaó, 1998). Por último, se puede afirmar que la lectura provee a los individuos de conocimiento almacenado por la civilización. Cuando se cuenta con lectores razonables estos contribuyen al texto sus experiencias, destrezas y logros; el texto, a su vez, les admite acrecentar las prácticas y sapiencias, y hallar diferentes beneficios. Lo que permite que el individuo realice reflexiones, análisis e interrelación con el contexto que lo rodea.

Etapas del Progreso de la Comprensión Lectora Según la historia son los sonidos, la música y los arrullos de una madre que hacen que se dé una comunicación efectiva con los bebés que están en el vientre, en cuanto el proceso lector el sujeto antes de nacer entiende los sentimientos que la madre tiene hacia sí mismo (Goodman, 2003). Donde prevalece más lo afectivo que las letras o las palabras, y como lo afirma Yolanda Reyes obras sin cuartilla que redactamos en la piel y en la remembranza del infante consideran indicar a su escasez de leer con el oído y con la percepción (Reyes, 2009, pág. 41), asimismo que desde el amor el ser se

va constituyendo por medio de las palabras. Desde que los infantes nacen realizan procesos lectores, por la necesidad de comunicarse, requieren desarrollar diversas habilidades que algunos teóricos llaman “comunicación pre- lingüística”, pues los bebés buscan la atención de la madre con propósitos, chillidos, sollozos, expresiones y lingüística con métodos y el holofrase, la palabra que explica más de lo que señala (Albornoz, 2015).

#### **2.1.4. Enfoques de la Educación Intercultural en el Perú**

Durante muchos siglos, no se dio la educación intercultural en el país, es a partir de 1972, con Juan Velasco Alvarado y la Reforma Educativa que se plantea el desarrollo de la educación intercultural y reconocimiento de los derechos indígenas a través de sus proyectos sobre multiétnia y multiculturalidad en el país. Se trabajó el bilingüismo y la alfabetización para fortalecer culturalmente a los pueblos indígenas; asimismo, se oficializó el quechua como segunda lengua nacional, otorgándole el mismo estatus que el español, lo cual dio un nuevo enfoque a la educación indígena que los gobiernos posteriores descuidaron.

Hacia los ochenta los gobiernos latinoamericanos redujeron los gastos educativos, por lo que intervino la UNESCO destacando la importancia potencial y la idoneidad de la educación intercultural tanto para los pueblos indígenas como para todos los miembros de los estados interculturales. Posteriormente se destaca el trabajo de un grupo reducido de organizaciones indígenas, ONG, misiones religiosas, departamentos universitarios y especialistas individuales que lograron avances teóricos y prácticos en la educación intercultural. Estos trabajos fueron realizados en su mayoría con fondos extranjeros.

A inicios de los noventa, la Dirección General de Educación Bilingüe (DIGEBIL) de Perú, intentó introducir la educación intercultural dentro del sistema educativo formal. Primero los proyectos se desarrollaron en la región andina, para luego extenderse en la

amazonía peruana a través de diferentes asociaciones y el Instituto Superior de Loreto – Programa de Formación de Profesores Bilingües, programa que ha permitido una integración entre indígenas, especialistas en educación, antropólogos y lingüistas. En los últimos años se habla de un currículo diversificado, un currículo intercultural, la interculturalidad como tema transversal; pero no existe una estrategia para trasladar los objetivos a la práctica educativa.

Asimismo, tenemos tres enfoques que muestran cómo las políticas educativas de nuestro país han abordado el tema de la diversidad cultural: el enfoque asimilacionista, el multicultural y el intercultural. El enfoque asimilacionista consideraba que las diferencias culturales en nuestro país constituyen grandes limitaciones para el desarrollo. Se había hablado de la existencia de enormes barreras idiomáticas y aislamientos culturales que limitan el crecimiento socioeconómico. Bajo esta falsa visión, la diversidad cultural se constituye en un problema y erradamente se pretende solucionar logrando que la cultura considerada como inferior se asimile a la de supuestamente mayor jerarquía. Las diferencias culturales habían sido jerarquizadas y los grupos indígenas eran considerados como deficientes o menos dotados en razón de su cultura o estatus social; entonces se postulaba que esta población debería recibir ayuda para superar su “bajo nivel cultural” (Kaluf, 2005, p. 442).

Se consideraba que como población indígena sufría privaciones socioeconómicas, entonces la educación intercultural formaba parte de las políticas compensatorias. Sin embargo, contrariamente a estos pensamientos retrógrados consideramos que, la discriminación y segregación no se limita a las culturas indígenas, el problema no está en ellos, sino que trasciende a las instituciones educativas y sociales, las formas de discriminación son diversas. Se discrimina por género, nacionalidad, religión, ideología,

situación, económica, clase social, lugar de procedencia, idioma, etc. En la escuela y en la sociedad, en general, existen prejuicios, estereotipos que deben ser superados. El asimilacionismo o absorción de los diversos grupos étnicos y culturales por la cultura dominante del país receptor, generalmente mediante programas de inmersión lingüística, con la consideración de que la diversidad étnica, racial y cultural entorpece la educación y la integración y supone una amenaza para la integridad y cohesión social. (Prado, 2004, p. 112)

Por su parte, otra falacia del sistema educativo, el enfoque multicultural que si bien es cierto nos muestra un pluralismo cultural y propone una educación bilingüe bicultural; sin embargo, consideraba que se debe superar el pluralismo cultural y por lo tanto, había necesidad de hacer que la cultura indígena se vuelva occidental, un integracionismo monocultural. “El integracionismo que plantea la igualdad de las diversas culturas presentes en un contexto y la creación de una cultura única a partir de la integración de la diversidad cultural” (Prado, 2004, p. 112).

Este criterio ha conllevado a jerarquizar a las culturas considerando erróneamente que una es superior a otra. Actualmente, se viene difundiendo el enfoque intercultural desde nuestra perspectiva, busca lograr que los estudiantes reconozcan la diversidad cultural como legítima y que la presencia de varias culturas en el país sea vista como una fortaleza y no como algo que nos divide. “En la medida en que la diversidad cultural implica diversidad de formas de ver el mundo, diversidad de puntos de vista, es importante mantenerla. No es un obstáculo, sino una condición que hay que aprovechar” (Córdova, 2007, p. 201); sin embargo, este nuevo enfoque debe ser más práctico y visible que se dé y perciba real y responsablemente en la planificación- ejecución de las políticas educativas; así como en los proyectos educativos regionales.

Entonces, solo entonces, la educación podrá contribuir a la construcción de una sociedad con igualdad de derechos en donde se practican relaciones inter-étnicas armoniosas en que se reconocen las diferencias. Consecuentes con lo que considera Kaluf (2005) que la cultura debe ser asumida como un proceso dinámico y una manera de percibir y comprender el mundo (p. 443). Bajo esta visión se intenta garantizar la interacción armoniosa entre personas favoreciendo la inclusión y la participación. Los diversos grupos culturales adoptan posturas más abiertas de diálogo, interacción, cooperación y mutuo reconocimiento de esa diferencia y diversidad como un hecho enriquecedor... supone un tratamiento de respeto, igualdad e interés por la diversidad cultural presente en el aula y una forma de conocimiento y enriquecimiento mutuo. (Prado, 2004, p. 112 y 113)

## **2.2. Teorías sistémicas de la competencia lectora**

### **2.2.1. Teoría evolutiva de la comprensión lectora**

Durante varios años, la lectura ha sido motivo de estudio; además de ocasionar una serie de cuestionamientos que han generado discrepancias que se insertan dentro de la teoría evolutiva sobre este constructo cognitivo. Morais (1995) manifiesta que la lectura es un proceso de descodificación de los signos escritos que se enseña a través del método fonético, logrando que el niño alcance el significado, iniciándose por las palabras. Escuchar esta posición, en nuestros días, causa cierto malestar, porque son muchas las críticas que se han hecho a esta forma de enseñar a leer, pues se ha demostrado que no es suficiente articular un texto para decir que se ha comprendido en su cabal dimensión.

Smith (1997) causó una verdadera revolución cuando afirmaba que en el proceso de la lectura intervienen dos fuentes de información: la visual que favorece la descodificación mediante la selección hecha por la vista; en tanto que en la no visual interviene la información que posee en el cerebro del lector. Ambas son muy relevantes y pueden intercambiarse; sin

embargo, la segunda es indispensable en la comprensión y aprendizaje de la lectura. Aunado a lo anterior, Rosenblatt Louise (1996) introduce algunos aspectos a la lectura y define como un proceso de transacción entre quien lee y el texto; es decir, que ambos forman parte de una misma situación global en donde se condicionan recíprocamente.

Goodman (1996), afirma que la persona mientras lee va centrando su atención no solo en los signos impresos, sino también en las interrogantes, imágenes, ideas y pensamientos que estos evocan. En la postura de advierte que la lectura es un proceso de interacción entre el lector y el texto, pues permite la construcción de significados con sus 25 conocimientos previos. Refiere, asimismo, que el lector es un sujeto activo que tiene diferentes intenciones de lectura y para comprender lo que va leyendo aporta sus propios conocimientos, formulando hipótesis y planteando interrogantes. Un lector frente a un texto despliega una serie de actividades que se activan de forma simultánea permitiéndole acceder a su significado de una forma más rápida.

González et al. (2002) manifiestan que no tendrá que leer todo un capítulo para elaborar su representación mental, sino que a medida que obtiene la información va relacionándola con la que tiene en su memoria, lo que le permite construir significados a medida que avanza en la lectura.

Ferreiro, et al (2002) refieren que la lectura es una habilidad lingüística de carácter superior, vinculada a un proceso mental que se concretiza con la interacción social. Bajo esta perspectiva, la lectura se considera como un proceso lingüístico y social, pues desempeña un papel importante, considerando los contextos sociales y culturales que se organizan con fines tanto sociales como personales. Solé Isabel (2000) manifiesta que la comprensión de lectura implica decodificar y aportar al texto objetivos, ideas, experiencias y también

procesos de predicción e interacción continuas, apoyados en la información textual y en las vivencias del lector. Refiere, también, que se manifiesta un desarrollo continuo en el lector, ya que se va progresando en las habilidades de carácter superior, realizados por el sujeto al momento de leer.

### **2.2.2. Teoría de la perspectiva sociocultural de la comprensión de textos**

Cassany y Morales (2008) sostienen que la perspectiva sociocultural de la comprensión lectora permite interpretarla a partir de una realidad social, presentando diversos hechos, situaciones sociales, políticas, económicas y culturales. En consecuencia, se mantiene una concepción sociocultural, pues la lectura es una práctica social que favorece la interpretación y la comprensión de los aspectos históricos de una sociedad circundante, para luego actuar con lo aprendido y, de esta manera, tomar decisiones para dar respuestas adecuadas a los problemas del entorno.

Cassany (2009) sostiene que la lectura era un acto individual y que todos leían del mismo modo, pues se tenía que aprender a decodificar y desarrollar destrezas como anticipar, inferir, formular hipótesis, etc. Sin embargo, reconoce, también, que la problemática es más compleja, debido a que, en la actualidad, la lectura se entiende como un acto colectivo y que depende de las circunstancias e intereses del lector y del texto. Bajo esta premisa, refiere que el lector necesita una aproximación sociocultural para acercarse a los distintos textos que manejan las diferentes comunidades, puesto que cada comunidad los manipula en contextos y con objetivos diferentes.

En este sentido, la perspectiva sociocultural no concibe al texto simplemente como un mensaje neutro para decodificar y comprender, sino como un artefacto utilizable y manipulable tanto social como políticamente; es decir, que la lectura se constituya en una práctica letrada

o una tarea social. El acto de leer, para esta perspectiva, no se limita a la información que podemos extraer del texto, sino que nos involucra más allá; en otras palabras, leer es asumir roles, construir identidades. En suma, cuando se comprende un texto es importante identificar que hay alguien detrás de él; además de saber, con claridad, su intención o propósito comunicativo para apropiarse del contenido textual y sacarle provecho a lo leído. Esta perspectiva considera que las prácticas lectoras y diversas de los estudiantes se manifiestan a nivel vernacular – relacionadas con la calle, el hogar, la informalidad y la autorregulación personal– como académica –vinculada con la escuela, lo formal, regulada por la institución e impuesta–, pues advierte que las primeras son indispensables en el estudiante, ya que su apropiación permitirá incidir o manipular la realidad en la que vive, evitando su descontextualización que no favorecerá en su desenvolvimiento personal. Por lo tanto, se necesita una aproximación sociocultural que incluya estas orientaciones, poniendo al alcance, en los estudiantes, diversos tipos textos, para conectar las prácticas intertextuales y adquirir una mirada más globalizada.

### **2.2.3. Teoría sistémica implícita de la comprensión textual**

Castro (2006), en referencia a la comprensión textual, manifiesta que las teorías implícitas sostienen constructos epistémicos, sobre la realidad, que se orientan a las acciones cotidianas de los sujetos. Esta teoría plantea que las personas contienen experiencias, que permite sintetizar una determinada teoría para diferentes propósitos en contextos precisos.

Frente a esto, las teorías asumidas por los sujetos constituyen una síntesis que combina información de fuentes variadas como el entorno sociocultural, la experiencia y la formación escolar, cuya naturaleza es dinámica que se activa como redes en respuesta a una demanda cognitiva.

Martínez y Pozo (2009) las teorías implícitas proporcionan respuestas a preguntas que se acomodan al conocimiento cotidiano en un nuevo marco de comprensión. Asimismo, se destaca su carácter implícito y personal, pues se constituye en un saber hacer que se destaca por su carácter procedimental. El análisis de las teorías implícitas demuestra que son representaciones individuales que se basa en experiencias adquiridas socialmente, ya que contienen información sobre la estructura causal, temporal e intencional

Hernández (2008) responden a las diversas demandas cognitivas, integrando la información a través de un modelo mental para facilitar la situación, su dinamismo, los significados en contextos diversos, en un contexto social e individual, las teorías implícitas del lector, dentro de la comprensión de textos, ha permitido sistematizar las teorías de los estudiantes en los diferentes niveles educativos. En estos, indudablemente, ha influenciado las teorías reproductivas, lineales o basadas en el procesamiento perceptual; demostrando que los estudiantes no han activado teorías de la comprensión para un desarrollo de estrategias cognitivas o metacognitivas que favorezca el logro de objetivos en el lector

En este sentido, las teorías implícitas, sobre la comprensión textual, representan modelos de transmisión que promueven concepciones reproductivas y lineales de la lectura, en oposición a los modelos transaccionales, basados en una concepción interactiva y constructivista de la comprensión. Por otra parte, los estudios muestran, además, que las teorías sobre la comprensión experimentan un proceso de cambio, pues los estudiantes evolucionan desde una concepción lineal hacia una concepción interactiva, cambio que suele relacionarse con mayores niveles de experticia lectora y una progresiva complejización de las estrategias lecto comprensivas (Peronard, 2005).

#### **2.2.4. La meta comprensión y su relación con la comprensión de textos**

Pinzas (2003), supone una serie de procesos cognitivos; teniendo en cuenta la memorización, selección, adquisición, almacenamiento y recuperación de la información, operaciones acompañadas de afectividad, para estimular, propiciar y reforzar los aprendizajes. La metacomprensión en la comprensión lectora implica la motivación intrínseca, la autoconfianza, el asertividad en la solución de problemas que logran el proceso de aprendizaje gracias a la autorregulación por parte del sujeto, permitiendo adquirir nuevos conocimientos, utilizando los procesos cognitivos como afectivos. De esta forma, el aprendizaje requiere un doble proceso cognitivo, puesto que las estrategias verifican la actividad cognoscitiva.

Peredo (2007) expresa que, si una persona es capaz de reconocer y anticipar los problemas, enfrenta exitosamente el proceso de autorregulación mental para aplicar determinadas estrategias de aprendizaje. A todos estos procesos de generación de conocimiento sobre el propio conocimiento se denomina metacognición.

#### **2.2.5. Procesos cognitivos de la comprensión de textos**

Fuentes (2006) sostiene que la comprensión lectora es “la manera única y particular que cada persona tiene de dar sentido a un objeto (del mundo o mental) al incorporarlo en su sistema cognitivo” (p. 142). Por tanto, es un proceso complejo, que involucra la intervención de sistemas de atención, memoria, codificación, percepción y conocimientos previos. Leer es comprender, y comprender es un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender.

Por otro lado, Solé (2010) señala que “La comprensión del texto puede ser múltiple y dependerá en última instancia del texto que se tiene delante, así como de otras cuestiones que atañen al lector” (p.76). La comprensión lectora implica una actitud constructiva que requiere

de estrategias para mayor interacción entre el lector y el texto en un contexto determinado. Por otro lado, el lector realiza proceso de los más simples (identificación de grafías, integración de sílabas, etc.).

El MINEDU (2016) sostiene que: "Leer comprensivamente significa apoderarse del mensaje que nos quiere transmitir el autor a través de sus escritos, teniendo en cuenta que las necesidades básicas del aprendizaje son: La lectura y escritura, expresión oral, cálculo y solución de problemas"(p.19). Para la comprensión no es el contexto del educando lo que se debe adaptar al texto, sino al revés, los textos, y principalmente los escolares, se deben hacer, pensado no solo en la forma sino en el contenido, el cual debe ser significativo para el educando. Cada lector construye una interpretación de lo leído según sus conocimientos y propósito de lectura. "La comprensión de un texto leído es el objetivo de toda lectura, siempre que se lee, se busca comprender el texto. La lectura sin comprensión carece de sentido. ¿Qué significa comprender? Un lector comprende un texto cuando puede encontrarle significado, cuando puede referirlo a lo que ya conoce y le interesa.

En este sentido, los procesos mentales se desarrollan en niveles de comprensión, que el mismo cerebro lo admite en el pleno funcionamiento interpretativo: a) Comprensión literal. Para Arcaya (2005), se refiere al hecho de reconocer y descifrar los signos convencionales de la escritura, asociados a los significados corrientes e inmediatos. En ese sentido, el lector evidencia el significado de las palabras y, de alguna idea general del tema, sin profundizar en los contenidos del texto. Es la comprensión de lo explícito del texto. Refleja simplemente aspectos reproductivos sin ir más allá del mismo. Se refiere a la aptitud o capacidad que tiene el lector para evocar sucesos o hechos tal como aparece expresado en el texto generalmente este nivel de comprensión lectora es un proceso de lectura, guiado básicamente en los contenidos del texto, es decir se atiene a la información reflejada o consignada en el texto.

Solé (2010), al respecto, señala que: “La comprensión en este nivel es con preguntas literales sobre el texto leído, las respuestas aparecen explícitamente en el texto.

Por tanto, es conveniente para la lectura de textos que no requieren de interpretación” (p.38). Como puede apreciar, la persona que lee se ajusta a lo que dice el texto y hace aquello que en él se afirma. Comprensión inferencial como señala Goodman (1996), “es una estrategia general para adivinar en función de lo que se sabe la información necesaria pero desconocida” (p. 55). En ese sentido es un medio para comprender información usando esquemas y conocimientos que se posee. En este nivel se consigue una representación global y abstracta que va más allá de lo dicho en la información escrita (inferencias, construcciones, etc.).

Solé (2010), indica que la comprensión lectora implica el lector no solo asimila información, sino que también aporta, interactúa con ella e integra información nueva. Es así que se realiza actividades de interpretación donde el lector presenta un enfoque personal de los contenidos del texto. Las inferencias tienen diferentes subclases: Extracción del mensaje, determinación de tendencias, finalidades y objetivos, opinión basada en la subjetividad del lector, predicción de resultados y consecuencias posteriores, deducción de conclusiones, determinación de causas y consecuencias, detalles que no aparecen en el texto y conjeturas de otros sucesos ocurridos”. (p. 37)

De acuerdo con las definiciones supone el reconocimiento de ideas implícitas no expresadas, es decir el lector lee lo que no está en el texto, es un aporte en el que primero su interpretación, relacionando lo leído con sus saberes previos que le permita crear nuevas ideas en torno al texto, para ello es necesario formularse hipótesis para una mejor deducción y comprensión.

Comprensión crítica. En este nivel de acuerdo a Arcaya (2005) se introducen elementos de juicio, de valoración y de aplicación en relación con los contenidos expresados por el autor en el texto.

Así indica que: “El lector aporta sus conocimientos con el fin de indagar sobre el tema, para luego tomar posición frente a él. Para ello juzga y valora lo leído desde tres perspectivas: el contenido en sí del cual se puede desprender si es completo e incompleto, coherente e incoherente, válido o no válido, etc. Puntos de vista externos del texto donde el lector confronta el contenido del texto con su experiencia y su punto de vista con el de otros autores, señalando contrastes, analogías, argumentos”. (p. 20)

Solé (2010), manifiesta que: “Pretende explorar la posibilidad del lector que realiza análisis de contenidos que permite identificar y diferenciar hechos y opiniones. La lectura tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído”. (p. 39)

#### **2.2.6. Competencia lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna**

Definición teórica La interpretación de los textos permite desarrollar procesos mentales que orienta desde lo más literal hasta lo más complejo de la interpretación y entendimiento del contenido del texto. Se hace uso de la lectura como actividad mental que requiere de una serie de estrategias cognitivas para desarrollarla. En este contexto la lectura: Implica una nueva actitud ante el conocimiento, una nueva forma de leer y aprender en la que lo meramente reproductivo o lo estrictamente interpretativo dan paso a una actitud epistémica en la que el lector busca racionalmente un significado plausible para el texto. Podemos acercarnos a los textos como lectores distintos: como el lector reproductivo, que busca decir lo que dice el texto; o como el lector crítico, capaz de interpretarlo y de pensar acerca de lo que comprende. Una lectura reproductiva tendrá como producto la recapitulación

oral o la paráfrasis escrita, más o menos mimética del texto leído (en respuesta a preguntas literales, en resumen, o incluso en comentario).

Una lectura crítica y profunda tendrá productos distintos, a veces inesperados, pero más personales. Su huella, más o menos perceptible, sin embargo, se encuentra en los procesos de reflexión que ha generado, en la posibilidad de haber cuestionado o modificado conocimientos previos, de generar aprendizaje, o al menos dudas. En muchas ocasiones, nuestros objetivos de lectura requieren una lectura reproductiva (si quiero seguir las instrucciones para instalar un determinado programa informático, por ejemplo), y en otras necesitamos una lectura epistémica (cuando estamos ampliando nuestros conocimientos sobre un determinado tema). Ambas son necesarias, pero es importante percibir que persiguen finalidades distintas, desencadenan procesos y exigen estrategias diferentes que es necesario aprender. (Solé 2010, p. 19)

El conocimiento del contenido del texto se desarrolla a través de la lectura y que se orienta al conocimiento de los factores que hacen posible que la construcción de significados se presente como una forma específica de cada lector, se hallan en las interacciones que ocurren entre el lector, quien tiene intereses, actitudes, conocimientos previos y el texto que conlleva intenciones explícitas o implícitas por el autor. Además, el contexto es otro factor con demandas específicas, con una situación social determinada. Este último factor es el responsable de que el proceso de comprensión lectora se caracterice por ser un proceso interactivo. Así, a través de las diversas capacidades mentales sobre el entendimiento de los textos llegamos al dominio de esta competencia, que se orienta al conocimiento de los textos. La competencia lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna viene ser un conjunto de capacidades que permiten desarrollar procesos mentales de los estudiantes en situaciones de comprensión de los textos desde su realidad.

El desarrollo de esta competencia permite desarrollar procesos reflexivos de contexto en adecuación con el propósito del texto. El MINEDU (2016) considera que: En esta competencia, el estudiante pone en juego saberes de distinto tipo y recursos provenientes de su experiencia con el lenguaje escrito y del mundo que lo rodea. Utiliza el sistema alfabético y un conjunto de convenciones de la escritura, así como diferentes estrategias para ampliar ideas, enfatizar o matizar significados en los textos que escribe. Con ello, toma conciencia de las posibilidades y limitaciones que ofrece el lenguaje, la comunicación y el sentido. Esto es fundamental para que el estudiante se pueda comunicar de manera escrita, utilizando las tecnologías que el mundo moderno ofrece y aprovechando los distintos formatos y tipos de textos que el lenguaje le permite. (p. 169)

Las estrategias utilizadas en esta competencia se orientan desde las cognitivas, las socio afectivas y las que vienen desde la tecnología al hacer referencia a los procesos mentales de los estudiantes, se toma en consideración su evolución social y cultural como el desarrollo individual desde sus orígenes. La situación comunitaria tiene que ver muchísimo en el desarrollo de la comprensión de los estudiantes, porque le permite interactuar en la comprensión con los que están en su mismo contexto. Esta situación fortalece sus capacidades que cuando se encuentra en otros contextos tenga ya validez para actuar con otros de sus semejantes interpretativos, empleando el lenguaje de manera creativa y reflexiva con responsabilidad emotiva para el desarrollo de sus capacidades.

### **2.2.7. Capacidades de la competencia lee diversos tipos de textos en su lengua materna**

Para construir el sentido de los textos que lee, es indispensable asumir la lectura como una práctica social situada en distintos grupos o comunidades socioculturales. Al involucrarse con la lectura, el estudiante contribuye con su desarrollo personal, así como el de su propia comunidad, además de conocer e interactuar con contextos socioculturales distintos al suyo.

El MINEDU (2016) para esta competencia implica la combinación de las siguientes capacidades:

- Obtiene información del texto escrito: el estudiante localiza y selecciona información explícita en textos escritos con un propósito específico.
- Infiere e interpreta información del texto: el estudiante construye el sentido del texto. Para ello, establece relaciones entre la información explícita e implícita de este para deducir una nueva información o completar los vacíos del texto escrito. A partir de estas deducciones, el estudiante interpreta la relación entre la información implícita y la información explícita, así como los recursos textuales, para construir el sentido global y profundo del texto, y explicar el propósito, el uso estético del lenguaje, las intenciones del autor, así como la relación con el contexto sociocultural del lector y del texto.
- Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto: los procesos de reflexión y evaluación están relacionados porque ambos suponen que el estudiante se distancie de los textos escritos situados en épocas y lugares distintos, y que son presentados en diferentes soportes y formatos. Para ello, compara y contrasta aspectos formales y de contenido del texto con la experiencia, el conocimiento formal del lector y diversas fuentes de información. Asimismo, emite una opinión personal sobre aspectos formales, estéticos, contenidos de los textos considerando los efectos que producen, la relación con otros textos, y el contexto sociocultural del texto y del lector (p. 159).

La orientación de la comprensión se encuentra en el desarrollo de estas capacidades que va desde la situación comunicativa, la organización interna y externa hasta la evaluación de la comprensión, haciendo uso del lenguaje de manera coherente y apropiada para cada

circunstancia interpretativa. Esta competencia permite al estudiante desarrollar de manera sistemática la comprensión con el propósito de comprender los textos. Esta competencia se define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone para el estudiante un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee, sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos.

### **2.2.8. La Metacomprensión y su relación con la Comprensión lectora**

Pinzás (2003), supone una serie de procesos cognitivos que comprende la memorización, selección, adquisición, almacenamiento y recuperación de la información, operaciones acompañadas de afectividad, para estimular, propiciar y reforzar los aprendizajes.

La metacomprensión en la comprensión lectora implica la motivación intrínseca, la autoconfianza, la asertividad en la solución de problemas que logran el proceso de aprendizaje gracias a la autorregulación por parte del sujeto, permitiendo adquirir nuevos conocimientos, utilizando los procesos cognitivos como afectivos. De esta forma, el aprendizaje requiere un doble proceso cognitivo, puesto que las estrategias verifican la actividad cognoscitiva. Peredo (2007) expresa que, si una persona es capaz de reconocer y anticipar los problemas, enfrenta exitosamente el proceso de autorregulación mental para aplicar determinadas estrategias de aprendizaje. A todos estos procesos de generación de conocimiento sobre el propio conocimiento se denomina metacognición.

### **2.2.9. Meta comprensión como proceso de comprensión significativa**

Beltrán (1995) se sustenta en la meta-atención, meta-memoria y meta-comprensión. Con respecto a la meta-atención se refiere a la atención para generar conocimiento; centrándose en los aspectos cognitivos de la atención, como actividad importante para el

aprendizaje, pues sin este no se entendería la actividad a desarrollar. Asimismo, se relaciona con la función de control de la atención, que permite desarrollar habilidades para atender una situación específica, como la comprensión de un texto. De otro lado, la meta - memoria se relaciona con el conocimiento del sujeto sobre su proceso y control de la memoria, pues el conocimiento se centra en la necesidad de recordar un proceso aprendizaje. De igual forma, el control de la función meta memoria consiste en emplear estrategias de evaluación que controlan permanentemente la memorización, valorando la categorización del aprendizaje. Finalmente, Carrasco (2004) manifiesta que la función de meta-comprensión tiene relación al conocimiento de las variables relacionadas con la comprensión significativa de los contenidos del aprendizaje que posee tres procesos: conocimiento del objetivo, autoobservación del proceso y autorregulación.

En consonancia con lo expresado, cuando el lector conoce la finalidad textual, puede determinar si las acciones y estrategias en la lectura presentan coherencia con el objetivo del texto. Aquí, se realiza una autoobservación del proceso que permite autorregular las estrategias según el progreso de la lectura. Entonces, la lectura asume un proceso complejo que interactúa diversas habilidades como la codificación u otras derivadas de la metacomprensión.

Por tanto, el proceso de comprensión lectora se constituye como un modelo interactivo entre texto-lector-contexto, donde cada variable es fundamental para la metacomprensión de la lectura, utilizando los procesos de meta-memoria, de meta-atención, para asegurar información y la concentración lectora. Carrasco (2004) propone que la lectura no solo debe descifrar letras y palabras, sino que debe comprender el conjunto de conocimientos sobre la lectura y los procesos; además de exigir la capacidad de determinar las estrategias que influyen positiva y negativamente en su desarrollo de la metalectura.

En síntesis, si se desea desarrollar una lectura, significativamente, es necesario que el conocimiento se desarrolle para que los procesos metacognitivos -meta-lectura y meta-comprensión- influyan positivamente en el proceso de lectura y comprensión, adquiriendo una actitud activa dentro de estos procesos.

#### **2.2.10. Criterios pedagógicos para el desarrollo y tratamiento de la interculturalidad en el aula**

A fin de establecer criterios básicos para el desarrollo y el tratamiento de la interculturalidad en el aula, es necesario tomar en cuenta tres referentes centrales: (1) el contexto sociocultural del centro escolar; (2) la realidad sociocultural de los alumnos y sus familias; y (3) el perfil de los docentes y su relación con la comunidad de los alumnos y sus familias. Esos tres referentes indican que los contextos educativos no son todos iguales y que las diferencias entre escuelas, alumnos, docentes y comunidades deberían guiar los enfoques, métodos y contenidos. Es importante aclarar que, aunque la interculturalidad necesita ser el elemento central de todo el sistema educativo, su aplicación en el contexto rural necesariamente es distinta al contexto urbano, igual que el contexto bilingüe es diferente del monolingüe hispanohablante. Los criterios pedagógicos básicos para el desarrollo de la interculturalidad que discutimos a continuación fueron conceptualizados inicialmente para el contexto rural y bilingüe, dentro del marco del contrato MECEP-BIRF.

Sin embargo, pueden ser utilizados en otros contextos educativos, siempre y cuando se hagan las adaptaciones pedagógicas necesarias. Utilizamos el término “criterios” en el sentido de lineamientos principales que sirven para orientar el trabajo sobre la interculturalidad y para apuntar, de manera general, las competencias y los contenidos integrales a este trabajo. Como discutimos más adelante, los criterios pueden funcionar de manera transversal en diversas áreas de los programas curriculares y, simultáneamente, como

ejes temáticos dentro de una o más unidades. En su elaboración y presentación aquí, los criterios parten de la noción que, al parecer, hay un cierto nivel de homogeneidad en la mayoría de las escuelas rurales por el hecho de compartir la vivencia comunitaria.

No obstante, intentan superar la asociación privativa que suele establecerse entre cultura y grupos étnicos, así como también la tendencia de esencializar la identidad indígena-campesina y las identidades de “otros”, que incluye negros, blancos, andinos, amazónicos, etc., al promover un entendimiento amplio e inclusivo de las diferencias culturales sobre la base de la experiencia y percepción propia y local de cada estudiante. La autoestima y el reconocimiento de lo propio parte de una base segura sobre uno mismo, es decir, de un claro sentido y conocimiento de quién es uno y cómo se identifica personal y colectivamente. A eso se incorporan características físicas, experiencias vivenciales, organización familiar, descendencias y parentesco, territorio y comunidad, la vida individual y colectiva, comunicación verbal y no verbal, relaciones sociales, económicas, religiosas y relaciones con la naturaleza.

El referente principal en el contexto rural es la comunidad local, el ámbito microsocioal, aunque otras categorías culturales regionales o nacionales también pueden servir como referentes (por ejemplo, la identidad quechua o aimara). A partir de este referente y como elemento de la construcción de identidades mismas, es importante considerar los juegos entre el pasado y presente, es decir la revitalización de elementos históricos en el presente y la historización de elementos nuevos. Este criterio pone un empeño especial en incentivar la autoestima de todos los alumnos, pero especialmente de los alumnos provenientes de grupos culturales subordinados, promoviendo la valoración pública de su identidad cultural. Por medio de una exploración de todos los elementos que contribuyen a la formación de identidades locales, el criterio pretende mostrar la pluralidad de la identidad.

### **2.2.11. Criterios pedagógicos para el desarrollo de la interculturalidad.**

Cada persona tiene múltiples maneras de identificarse individual y colectivamente y que estas identidades no siempre pueden ser catalogadas de manera simple, singular ni étnicamente. Por eso, se consideran varias formas de identificación individual y colectiva, la distinción y relación entre los dos y la manera de contribuir a la formación de un “nosotros” - los elementos que nos unen, por ejemplo, la identidad lingüística, de género y de clase, identidad comunitaria, regional y nacional, identidad religiosa, identificaciones subculturales como los jóvenes, por ejemplo, de equipos deportivos, etc. Dentro de ese reconocimiento, es importante explorar las maneras complementarias como también conflictivas en que coexisten las varias formas de identificación individual y colectiva y cómo asignan, permiten o restringen papeles dentro de la comunidad y sociedad, por ejemplo, la situación de niñas y mujeres versus niños y hombres, niños versus adultos, discapacitados versus capacitados, etc.

Finalmente, el criterio señala la necesidad de fortalecer identidades personales sobre valores que ayuden a ser auténticos y responsables con los otros y con el mundo. Los conocimientos, los saberes y las prácticas locales conforman el sentido común de una comunidad o un grupo social particular, y otorgan definición a la idea de pertenencia e identidad compartida. A diferencia del conocimiento “occidental”, “factual” y “científico”, que se funda en la separación de los humanos, los vínculos emocionales y la naturaleza, los conocimientos locales en el mundo andino-amazónico parten de esas conexiones y se construyen siempre colectivamente, como procesos de mutuo aprendizaje o crianza mutua que involucra, no solamente los seres humanos, sino los 10 animales, las plantas, el sol, la luna, etc.

Considerar y desarrollar el cúmulo de conocimientos, saberes y prácticas locales permite la construcción y el reconocimiento del entorno real - el universo, científico, cultural y social en el cual el estudiante está circunscrito, ofreciendo así puntos de relación, comparación y contraste con otras localidades y culturas. Dentro de los conocimientos, saberes y prácticas locales, se consideran los conceptos, sistemas de clasificación, y métodos de enseñanza y de comunicación propia; también los componentes simbólicos como la cosmovisión, la temporalidad, el espacio y el medio ambiente, la oralidad, la religión, las fiestas, etc.

Asimismo, la identificación y comprensión de conocimientos, saberes y prácticas relacionadas, entre otras, con la naturaleza y el medio ambiente, la organización social, la territorialidad, la medicina, la matemática, la arquitectura, y el trabajo productivo de la comunidad (y sus técnicas), incluyendo la agricultura, la caza, la producción artesanal, etc. La identificación y el reconocimiento de las diferencias y la “otredad” Comprender y aceptar al “otro” en su diferencia u otredad es parte del proceso de la interculturalidad. Este criterio se enfoca en la identificación y el reconocimiento de las diferencias que existen a varios niveles, incluyendo dentro y fuera de la comunidad, entre varias regiones del país y con el exterior, como también los elementos distintos de la diferencia que incluye género, lengua, edad, hábitos culturales, trabajo productivo, parentesco ancestral, religión, etc.

A partir de la perspectiva de que las diferencias representan una riqueza y potencialidad y muestran la capacidad creativa de los seres humanos, este criterio pretende desarrollar un entendimiento positivo y real sobre las diferencias culturales, cuestionando las nociones y las prácticas sociales y educativas, en las cuales las diferencias culturales están consideradas como obstáculos para la educación, para la sociedad, y para el desarrollo. Se trata de romper con los estereotipos y prejuicios sobre el “otro”, también haciendo claro que

muchas veces no existen lindes o fronteras inamovibles entre culturas, grupos o diferencias, sino, especialmente en el mundo actual globalizado, un creciente contacto. En sí, podemos decir que siempre hay huellas o vestigios de los significados e identidades de otros en los significados e identidades de nosotros mismos.

También se trata de identificar las asociaciones y relaciones que existen con “otros”, dentro y fuera de la comunidad, las estrategias y maneras de relacionarse, por encima de las diferencias y los rasgos comunes que comparten. Conocimientos y prácticas de “otros” Un aspecto importante de la interculturalidad es la exploración de lo desconocido para poder interrelacionar, comparar, contrastar, combinar, asociar e integrar en una forma concreta, diversos conocimientos, prácticas y formas de pensar y actuar. Este criterio busca desarrollar, primero, un conocimiento sobre otras culturas y regiones del país, permitiendo un reconocimiento de la diversidad cultural y nacional y el intercambio de conocimientos y prácticas específicas y distintas de varias comunidades, grupos y regiones incluyendo lo andino y lo amazónico, intentando así romper estereotipos, percepciones negativas y desinformación sobre lo no-conocido. Esta exploración permite ver las semejanzas y las diferencias como también la presencia muchas veces inconsciente en lo “propio” de conocimientos y prácticas de “otros”. Segundo, intenta introducir conocimientos y prácticas de otros países vecinos y de otras partes del mundo siempre con el objetivo de interrelacionar lo ajeno con lo propio.

A partir de los conflictos que han existido entre los conocimientos y saberes locales y los de los otros, especialmente el “conocimiento occidental”, este criterio pretende establecer un diálogo de saberes que permite la coexistencia de una diversidad de concepciones del mundo. En este sentido, el criterio busca un proceso de traducción mutua entre conocimientos locales y los sistemas occidentales de conocimiento, es decir,

mecanismos que permiten ver y estudiar los conocimientos que vienen del mundo urbanizado y “desarrollado” desde la óptica del conocimiento local, y de pasar del conocimiento occidental a los términos usuales de las comunidades, ofreciendo así una manera de expandir el sentido común a un universo más vasto.

Este criterio también busca desarrollar una perspectiva crítica entre los alumnos y los mismos docentes, una capacidad de no solo reconocer e interrelacionar conocimientos de distintas orientaciones culturales, sino de analizar, interrogar y leer “entre las líneas” de los textos escolares, considerando cuáles ópticas están presentes y cuáles no (en la historia, la geografía, y otras materias, por ejemplo) y cómo estas ópticas enriquecen, limitan o niegan los conocimientos, saberes y prácticas locales. La problemática de conflictos culturales, racismo y relaciones culturales negativas En el Perú, como en otros países andinos, las relaciones entre distintos grupos culturales tienen una trayectoria histórica desde antes de la Colonia hasta el presente, una trayectoria muchas veces conflictiva, caracterizada tanto por relaciones de poder, control y cambio cultural, desequilibrios sociales, económicos y geográficos, racismo, discriminación y resistencia como también por procesos de mestizaje, campesinización y homogeneización.

Con la presencia cada vez más grande de compañías petroleras, madereras y mineras, existen nuevos tipos de conflictos culturales y sociales. Además, con la creciente migración a las ciudades en los últimos años, hay la necesidad de también tomar en cuenta el desplazamiento, el empobrecimiento urbano y las nuevas relaciones de convivencia y expresión cultural en las urbes. Este criterio pretende desarrollar un entendimiento crítico sobre la sociedad peruana, las relaciones, los procesos, y los conflictos culturales internos, intra e intergrupales y sus causas como también el de desarrollar maneras de analizar,

intervenir y resolver los conflictos y tomar acción frente a la desigualdad, marginalización, discriminación y racismo, elementos que limitan la interculturalidad, la justicia social y la igualdad de oportunidades entre todos.

El criterio intenta hacer evidente las prácticas, representaciones y actitudes que no permiten a todos los grupos de la sociedad tener las mismas oportunidades y posibilidades de desarrollo pleno y promocionar dentro de la escuela, actitudes, actividades y acciones que enfrentan esta situación. También el criterio indica la necesidad de habilidades de análisis, negociación y de resolución de conflictos, poniendo énfasis no tanto en “ganar” los conflictos, sino, por medio del aspecto estratégico de la resolución, en lograr un mayor conocimiento de los problemas que enfrenta la comunidad, en saber cómo se puede negociar y establecer, entre los alumnos, un fortalecimiento comunitario y organizativo, es decir, una mayor habilidad de trabajar conjuntamente para buscar resoluciones constructivas y positivas.

#### Unidad y diversidad

La interculturalidad busca establecer un equilibrio y complementariedad entre la unidad necesaria para una sociedad (o para coexistir en cualquier espacio social) y la diversidad cultural en el nivel individual y colectivo, un equilibrio y complementariedad que pueden llevarnos a una eventual convivencia democrática. Tal proceso requiere un reconocimiento que, además de los saberes, conocimientos, prácticas, creencias y convicciones culturalmente inscritas, existen rasgos comunes y orientaciones universales que todos los miembros de conceptos como comunidad, nación, ciudadanía y democracia en los momentos actuales y resaltar que, a pesar de la globalización, la heterogeneidad es cada vez más evidente

### **2.2.12. Estrategias de Lectura.**

Al analizar e interpretar un texto, lo que el lector aprende y comprende por medio de la lectura depende en gran parte de lo que este conoce antes de leer; pero, además, es necesario considerar el uso de ciertas estrategias. Investigaciones de años recientes plantean dos tipos: estrategias cognitivas y las metacognitivas. Las estrategias son un conjunto de procedimientos y técnicas que facilitan el proceso de comprensión al leer un texto. Las estrategias son una forma de conocimiento procedimental cuyo objetivo es promover en el alumnado la competencia tanto en el control de la actividad de lectura como en la explicación de las operaciones cognitivas más relevantes cuya ejecución eficaz está orientada a la construcción de representaciones cognitivas coherentes y estructuradas. (Escoriza, 2003, p. 15).

Las estrategias Cognitivas tienen que ver con procesos mentales que implican analizar, sintetizar, comparar, relacionar, jerarquizar, reorganizar, conectar, reconstruir, deducir, aprehender, asimilar, etc.; y que, se aplican al momento de realizar una lectura comprensiva. Entre las más empleadas tenemos: formular preguntas; conectar saberes previos con la nueva información; visualizar, clasificar, jerarquizar, sintetizar la información; inferir; formular hipótesis; anticipar y predecir. La formulación de preguntas permite al lector participar en el avance eficaz de su propia lectura, permite la profundización respecto al contenido del texto.

La formulación de preguntas es la base de la lectura profunda. Las preguntas dependen del tipo texto, del tema desarrollado por el autor y del propósito de la lectura. Se puede formular preguntas antes de leer el texto, durante el proceso mismo de lectura y después de haber leído el texto que constituye el llamado “protocolo lector”. Cuando los estudiantes plantean preguntas, “se hacen conscientes de lo que saben y de lo que no saben acerca de ese

tema” 62 (Solé, 2004, p. 97). De igual manera, se pueden utilizar preguntas de tipo literal o inferencial. Asimismo, estas preguntas pueden ser elaboradas por el propio lector o una persona que intenta evaluar el nivel de comprensión del lector.

Por otro lado, el hecho de responder a preguntas sobre el texto que se lee no debe ser entendido como una coacción, cuyas respuestas van a determinar una nota; sino, como una forma de lograr comprender mejor un texto. La palabra pregunta aplicada a la lectura sugiere inevitablemente las ideas de examen, evaluación y comprobación de la lectura, y también las de nota, suspenso y, al fin y al cabo, obligación y aburrimiento. Pero las preguntas de comprensión lectora no tienen por qué ser forzosamente ‘represoras’ del lector, sino que, bien aplicadas, ayudan realmente a leer a los alumnos, a construir el sentido del escrito y a desarrollar estrategias específicas. (Cassany, et al, 2007, p. 225)

Cuando se formulan preguntas para comprender lo que se lee se pretende lograr una lectura que sea “utilitaria”, que se lea para encontrar soluciones. “Los expertos llaman ‘lector autónomo’ al que no se limita a leer para contestar preguntas, como el estudiante en vísperas del examen, sino que plantea sus propias preguntas al autor, al texto, a los demás y a sí mismo” (González, 2007, p. 61). Por su parte, cuando leemos comprensivamente un texto, existe en nuestra estructura cognitiva, conocimientos previos que hemos obtenido en base a nuestra experiencia vital, lectura de textos anteriores sobre el mismo tema o que forman parte de nuestro conocimiento del mundo que nos rodea; estos saberes, cuando leemos, se unen a los nuevos conocimientos que nos proporciona el texto, produciéndose una reorganización en la estructura cognitiva del lector.

Entonces, al realizar una lectura se debe procurar asociar de manera constante lo que se lee con lo que ya se sabe; esto implica ir comparando, integrando, descartando, modificando, reemplazando o generalizando la información en la estructura cognitiva. La mayoría de especialistas recomiendan trabajar conexiones con: los elementos paratextuales del texto (título, imágenes, palabras escritas con negrita o subrayadas, etc.); lo leído en otros textos; lo experimentado y aprendido; las creencias y sentimientos; lo que se conoce del autor. Al leer interactúan lector y texto construyendo la interpretación del mismo a partir de lo que sabe el lector sobre el tema. A la capacidad de activar los conocimientos previos, algunos autores, le llaman anticipación.

También el visualizar mentalmente la información permite una mejor interpretación del texto. Esta estrategia consiste en formar una imagen mental de lo que se lee; por ejemplo, si el texto indica la presencia de rosas, se puede visualizar en la mente el color, forma, aroma de esta flor. La visualización permite conocer mejor los lugares y personajes que se citan en un texto, podemos imaginar cómo son. El lector ha utilizado sus sentidos para observar (mirar, tocar, oler, probar, oír, etc.) y aprehender muchas cosas del mundo externo, de tal manera que cuando lee puede reproducirlas mentalmente. El hombre, incluso, puede llegar a formar una imagen mental de aquellos objetos y seres que no existen en el mundo real, pero sí en la imaginación del autor. Para enseñar a los estudiantes la estrategia de visualizar se pueden realizar las siguientes actividades: Usar libros de imágenes sin texto; ya que, al presentar a un estudiante un libro con imágenes sin códigos lingüísticos, este puede utilizar las ilustraciones del texto y crear sus propias expresiones y construir el significado de la historia; asimismo, se puede utilizar libros con texto sin imágenes; es decir, que cuando a un niño pequeño se le lee un libro, antes de mostrarle las imágenes que ilustran el texto, se debe buscar que él mismo haga sus propias imágenes mentales, para que luego contraste con las

del libro. También se puede solicitar al estudiante que dibuje a partir del texto leído; ya que, cuando el lector logra comprender el mensaje del autor el cual ha logrado ingresar a la mente de este; es que puede plasmar el contenido del texto en uno o una secuencia de dibujos. De igual forma, se pueden comparar el objeto descrito en el texto con otro conocido por el lector; puesto que, cuando el escritor emplea comparaciones o símiles al escribir el texto, está facilitando su comprensión; ya que, el lector puede tener una idea de lo que se trata estableciendo semejanza con algo que resulta más cercano para él.

También resulta beneficioso considerar la selección de textos en los que se usen términos o expresiones de fuerza que conllevan a la visualización mental del lector; así como el emplear los sentidos al leer ya que se debe tratar de percibir o aprehender el mensaje; es decir utilizar todos los sentidos para crear una imagen más completa del texto. Sí el autor habla de una rosa, podemos imaginar y visualizar su color, sentir su aroma, apreciar su forma y textura. Actualmente, las redes sociales e internet utilizan con mucha frecuencia las imágenes, vivimos en una época en que “los estudiantes son nativos tecnológicos” a diferencia de los docentes que solo somos “migrantes”; en ese sentido se debe aprovechar esta tecnología para el análisis del texto usando imágenes.

En un texto, también se puede inferir significados, tema, mensaje, la tesis del autor en un texto argumentativo, la idea principal, intención o propósito del autor, etc. Inferir implica razonar, vadear lagunas de las cuales ningún texto se libra. (González, 2007, p. 56). Se ha dicho que las inferencias son “el alma del proceso de comprensión”; efectivamente, existe en un texto información oculta que a partir del mismo se puede deducir o descubrir. La inferencia implica una intersección entre lo que se conoce, la obtención de pistas del texto y el adelantarse a lo que vendrá para luego emitir una opinión. La inferencia permite la comprensión efectiva del texto por lo que debe ser una actividad permanente del lector. La

inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Es decir, consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión.

En estos casos los lectores expertos aprovechan todas las pistas contextuales, la comprensión adquirida y su conocimiento general del mundo para atribuir un significado coherente con el resto del texto al vacío producido. (Cassany, et al., 2007, p. 218) La inferencia consiste en comprender un aspecto subyacente, subliminal, encubierto o no manifestado explícitamente en un texto realizando deducciones; y, adquiere vital importancia cuando se requiere la reconstrucción de un texto cuyas palabras se encuentran borrosas, ilegibles o se han extraviado hojas por el deterioro del tiempo. En tal sentido, el nivel inferencial está constituido por todo aquello que no se encuentra explícito en el texto, sino que se halla escondido, subyacente y que a partir de las pistas que da el autor, el lector debe deducir o descubrir. Esto implica, releer minuciosamente el texto, para buscar la información oculta, encubierta o implícita; y requiere del desarrollo de la capacidad de abstracción.

Entre las principales inferencias tenemos: Inferencias léxicas, Inferencias temáticas, inferencias causales, de oposición, comparación, de consecuencia, etc. Las inferencias léxicas tienen que ver con determinar el significado de una palabra a partir del contexto o contextos; las temáticas, consisten en inferir el tema de un texto para saber cuál es la intención del autor al escribirlo y el mensaje que este transmite; las relacionales que consisten en establecer relaciones de causa-efecto, de comparación. También se considera el leer entre líneas que es una estrategia que comprende un análisis que tiene que ver con aspectos como: qué se sabe del autor, su posición, estado de ánimo, intención al escribir el texto, idiosincrasia, cosmovisión, la ideología que esconde el texto, etc. Se podría decir que se trata de una inferencia superior y que implica una interpretación más exhaustiva o profunda del texto.

De igual manera, al analizar un texto, podemos formular hipótesis, anticipar, predecir. Formular hipótesis es una de las estrategias más importantes y complejas del proceso lector. Mediante su comprobación se construye la comprensión. La hipótesis es un supuesto tentativo a la solución de un problema, en lectura es la respuesta anticipada a una pregunta. Aun sin proponérselo, en automático, el autor empieza a prever lo que espera hallar en el texto: formula hipótesis y predicciones ¿Qué dirá en torno a esto y lo otro...? ¿Cómo lo probará? ¿A dónde irá a parar? Solo el texto puede contestar. El lector no puede inventar las respuestas. A medida que lee, para confirmar o desmentir sus hipótesis, busca pistas de todo tipo: gramaticales, lógicas, culturales. Recuerda cosas que ya sabía, traza analogías y comparaciones (González, 2007, p. 62)

Cuando leemos un título o los primeros párrafos de un texto, muchas veces nos podemos anticipar a lo que va a ocurrir más adelante: ¿Cómo será?, ¿De qué tratará?, ¿Qué tipo de texto será?, ¿Qué hará tal personaje?, ¿Cómo continuará?, ¿Qué argumentos utilizará el autor?, ¿Cuál será el final? Las respuestas se las encuentra a medida que se va leyendo. Las predicciones inducen a plantear hipótesis para anticiparnos respecto a lo que ocurrirá después. Las anticipaciones nos permiten prever y activar nuestros saberes previos; mientras que las predicciones analizan el aspecto formal del texto para saber cómo terminará.

En la lectura el uso del planteamiento de hipótesis como estrategia, comprende dos etapas (Colomer y Camps, 1996, p. 42): Formulación de hipótesis ya que, al leer un texto se activan nuestros esquemas mentales que nos conllevan a anticipar aspectos del texto y en ese punto se plantean hipótesis que se pretenden confirmar a medida que se avanza con la lectura del texto; y, la verificación de hipótesis ya que lo que el lector ha anticipado debe ser confirmado al leer el texto y puede ocurrir que la hipótesis planteada no se ajuste a lo

expresado en el texto; pero eso no significa que deje de ser válida. Formular hipótesis, hacer predicciones, exige correr riesgos, pues por definición no implican exactitud de lo predicho o formulado... aunque no se cumplen, bien podrían cumplirse; es decir, que aunque no son exactas, sí son ajustadas. (Solé, 2004, p. 94).

Otra estrategia que para la comprensión de textos ha traído resultados exitosos es clasificar y jerarquizar la información que consiste en agrupar los datos en clases o categorías. A medida que se lee un texto se va seleccionando y agrupando temas, conceptos, ideas, de acuerdo a sus características comunes o similares; luego, haciendo uso de las “ideas ordenadas básicas”, se categoriza desde lo más general hacia lo más específico. Para clasificar y jerarquizar se deben tomar en cuenta los esquemas cognitivos y los esquemas gráfico - esquemáticos. Si un lector no ha tenido experiencias en un tema no dispone de esquemas para evocarlos y su comprensión lectora será difícil. Los esquemas, constantemente, son modificados o ampliados en la mente del lector. Al enfrentarse a un texto de lectura puede ocurrir que, el lector no tiene conocimientos previos sobre el tema o que sí los posee no correspondan a lo que quiere manifestar el autor; entonces pues construirse una interpretación del texto diferente a la pretendida por el autor. En la lectura del texto, se puede jerarquizar el tema central y los temas específicos, las ideas principales y las ideas secundarias, los tipos de relaciones, las secuencias narrativas.

Del mismo modo, se viene empleando la estrategia sintetizar para lo cual, es necesario realizar un análisis profundo del texto pudiendo emplear diferentes técnicas de lectura como el subrayado, resumen, parafraseo, sumillado, la construcción de organizadores visuales que son técnicas gráfico esquemáticas (mapa mental, mapa semántico, mapa conceptual, pez de Ishikawa, etc.). Por su parte, están las estrategias metacognitivas que consisten en monitorear

o controlar el proceso de comprensión lectora. La metacognición en la comprensión lectora, comprende tres etapas que son planificación, supervisión y evaluación que permiten el control, dirección o regulación activa de los procesos de lectura. Al iniciar una lectura se debe partir de un plan de acción, se plantean objetivos y se realizan preguntas previas a la lectura; así como se determina qué método, estrategia y técnica se van a emplear para lograr la lectura comprensiva del texto.

De igual manera, se programa el tiempo y lugar de lectura. Luego se puede supervisar la lectura para verificar el grado de aproximación o alejamiento de la meta o logro de objetivos, identificar dificultades en la comprensión, determinar las causas de las dificultades, seleccionar y emplear nuevas estrategias y técnicas de comprensión lectora. Finalmente, cuando se termina de leer el texto, se hace una evaluación o autoevaluación de los resultados logrados, si se comprendió o no, si fueron efectivas o no las estrategias o técnicas empleadas y cuáles deben ser reemplazados para una lectura adecuada. “La autoevaluación, es el control, consciente o no, que el lector ejerce sobre su proceso de comprensión, desde antes de empezar a leer hasta acabar” (Casany, et al, 2007, p. 223).

Evaluar la lectura implicará monitorear todo el proceso haciendo un balance de las estrategias, técnicas y métodos empleados; así como, de las preguntas planteadas y respuestas obtenidas; a fin de verificar en qué medida se ha logrado comprender el texto y hemos hecho nuestra la información. Concluida la lectura haga un balance de las respuestas obtenidas. Si “con todo y todo” el tema todavía no está claro en su mente, tómelo con calma: así como se requiere tiempo y descanso para digerir una comilona, el cerebro necesita quietud para asimilar un atracón de lectura. (González, 2007, p. 99)

Para el análisis del texto en un proceso de comprensión lectora es necesario considerar algunos elementos de la “textualidad” como son el pre-texto, paratexto, intratextualidad, intertextualidad, supratextualidad y transtextualidad (Alliende, 1982, pp. 7-10). El pretexto se refiere a la interpretación a partir de las letras, palabras, oraciones y párrafos que solo adquieren significado a nivel de contexto, por sí solas carecen de sentido; el paratexto que implica realizar predicciones, antes de leer todo el texto, a partir del título, subtítulo, cuadros, ilustraciones, palabras escritas con negrita, gráficos, fotografías, etc; que permiten anticipándonos al contenido del texto. Asimismo, se debe considerar el análisis intratextual, que se refiere a los elementos importantes que se hallan al interior del texto y las relaciones que se establecen entre ellos, como son los mecanismos de cohesión y coherencia, entre otros y que requieren de una interpretación a nivel inferencial para lograr comprender el contenido del texto.

Por otro lado, consideramos que la intertextualidad es una estrategia imprescindible para la lectura intercultural; ya que, se puede establecer relaciones entre dos o más textos; por ejemplo, cuando comparamos dos textos literarios, encontramos similitudes en cuanto al género, especie, personajes, hechos, escenarios, tema, mensaje, forma, estilo empleado por cada autor, recursos estéticos o figuras literarias más empleadas en ambos textos, etc. La presencia de dos textos que guardan una relación de semejanza no tiene que ver con el plagio o atentado contra los derechos de autor del otro, sino son similitudes que suelen encontrarse en algunos textos y las cuales se deben aprovechar para la práctica efectiva de la lectura; pudiendo servir, un texto, como marco de referencia para el otro; por ejemplo la lectura de “El hermano ausente en la cena pascual” de Abraham Valdelomar y “A mi hermano Miguel” de César Vallejo que guardan relación en cuanto al tema, género, especie, personajes, recursos literarios, estructura textual, etc; la interpretación de un texto sobre “el duende”

desde la cosmovisión andina (“El Muqui”), costa (“El tesoro del duende”) y selva (“El Tunche”). Comparar varios textos y analizar las diferencias y las semejanzas que presentan es una actividad habitual en la vida cotidiana y también en el mundo académico.

Requiere capacidades importantes de lectura porque solamente a partir de una buena comprensión de cada texto por separado se podrán contrastar, sea al nivel que sea: información básica o implícita, estilo, estructura, repeticiones, etc. (Cassany, et al., 2007, p. 233) Actualmente se consideran tres tipos de intertextualidad: la autotextualidad o intertextualidad entendida como la relación de un texto consigo mismo; la intertextualidad restringida o inseparable cuando las relaciones intertextuales se dan entre textos del mismo autor; y, la intertextualidad general o trascendente cuyas relaciones se dan entre textos de autores diferentes.

Del mismo modo, para una verdadera lectura interpretativa, la supertextualidad cumple un papel importante; ya que, para comprender el texto se deben considerar a cada elemento de la lectura como son el lector, texto, autor y contexto, entre otros.

El contexto hace referencia a las circunstancias espacio-temporales que se citan en el texto, así como a las que rodean al autor y lector del mismo, en el momento en que se practica la lectura. En este sentido, la supertextualidad se refiere, precisamente, a los elementos del contexto externo en que se produce la lectura y que rodean al lector influyendo en la forma de interpretación del texto; por ejemplo, no es lo mismo leer “Paco Yunque” de Cesar Vallejo, cuando estábamos en primaria que cuando se estaba en secundaria, superior o fuimos profesionales; asimismo leer “Agua” de José María Arguedas en momentos de paz social y leer en pleno conflicto minero.

Los significados que construimos del texto leído son diferentes en cada contexto. Finalmente, la transtextualidad que implica tener en cuenta la Metatextualidad que es la relación de un texto con otro, el cual lo comenta; la hipertextualidad que se refiere a la relación que une un texto anterior con el texto que se está leyendo y se puede consultar cuando queremos profundizar el tema, motivo de lectura; en este contexto, un texto nos lleva a consultar otro. Asimismo, esta transtextualidad explica cómo un texto nos motiva a producir otro sumado a esto el hecho de que cuando leemos construimos significados.

### **2.3. La Teoría General de Sistemas y su Aplicación en los Aprendizajes: Un Enfoque Holístico en la educación secundaria**

Ludwig (1968) la Teoría General de Sistemas (TGS), ofrece una visión integral y dinámica de cómo los sistemas, ya sean biológicos, sociales o educativos, están constituidos por elementos interdependientes que funcionan como un todo. Según Bertalanffy (1989), "un sistema es un conjunto de elementos que interactúan entre sí, y cuya conducta no puede preverse únicamente a partir del análisis aislado de las partes" (p. 12). Esta concepción tiene profundas implicaciones para la educación, ya que permite entender que los procesos de enseñanza y aprendizaje no deben considerarse como elementos separados, sino como partes de un sistema complejo donde todo influye sobre todo aspecto

El enfoque holístico que emerge de la TGS es fundamental para comprender los procesos educativos de manera integral. En lugar de centrarse en componentes aislados como el currículo o la evaluación, el enfoque holístico observa el aprendizaje como el resultado de las interacciones entre diversos factores: el estudiante, el contexto social, la cultura, el contenido y las metodologías pedagógicas. Este modelo promueve que la comprensión lectora no es un proceso unidimensional, sino que involucra múltiples dimensiones, como la emocional, la cognitiva y la social, que se interrelacionan de manera dinámica.

Desde la perspectiva de la TGS, la enseñanza debe concebirse como un sistema donde los elementos interactúan y se retroalimentan constantemente. Esta retroalimentación es clave para la adaptación y la mejora continua del proceso educativo. En este sentido, los docentes no solo transmiten conocimiento, sino que también se convierten en facilitadores que deben comprender las necesidades, contextos y características individuales de sus estudiantes para promover un aprendizaje efectivo. El trabajo colaborativo entre los estudiantes, el uso de tecnologías educativas y la inclusión de estrategias pedagógicas diversas son componentes esenciales en un enfoque educativo basado en sistemas.

Aplicar la TGS en el ámbito de los aprendizajes implica también un enfoque intercultural. Este enfoque permite reconocer que cada estudiante, debido a su contexto cultural y social, trae consigo un bagaje único que influye en su proceso de aprendizaje. Al integrar este enfoque intercultural, la enseñanza se adapta a las particularidades de los estudiantes y se promueve una mayor comprensión y respeto por la diversidad. Además, al considerar las influencias de las culturas locales y globales, se fomenta la construcción de un conocimiento más inclusivo y plural, en sintonía con los desafíos de un mundo globalizado.

Finalmente, la Teoría General de Sistemas, a través del método holístico, proporciona una base sólida para repensar la educación en su totalidad. Los sistemas educativos, en su complejidad, requieren de una visión integradora que valore la interacción de todos sus componentes y promueva la reflexión crítica. Al adoptar este enfoque en el diseño curricular, en la formación docente y en la práctica pedagógica, se logra un modelo educativo más efectivo, flexible y adaptable, capaz de responder de manera más adecuada a las necesidades cambiantes de los estudiantes y de la sociedad en general.

En el contexto del presente trabajo de investigación, la TGS se utiliza para diseñar un enfoque pedagógico que integra aspectos cognitivos, culturales y sociales en la enseñanza de la lectura. Al considerar al estudiante como un sistema complejo, se busca desarrollar estrategias de enseñanza que fomenten una comprensión lectora profunda y contextualizada, respetando y valorando las diversas realidades culturales presentes en el aula.

#### **2.4. Lectura Intercultural y Comprensión Lectora: Explorando la Teoría de la Multiculturalidad de James A. Banks**

James y Banks (1990) la Teoría de la Multiculturalidad se centra en la idea de que las escuelas deben ser espacios inclusivos que reflejen y valoren las diversas culturas presentes en la sociedad. Sostiene que la educación debe ser transformadora, no solo para incorporar conocimientos académicos, sino también para promover la equidad social y cultural entre los estudiantes. En lugar de centrarse exclusivamente en las culturas dominantes, esta teoría invita a los educadores a reconocer, respetar y fomentar la diversidad cultural, permitiendo que todos los estudiantes, independientemente de su origen étnico, tengan un acceso equitativo a las oportunidades de aprendizaje. La multiculturalidad, en este sentido, no se ve como un tema adicional dentro del currículo, sino como una base para reestructurar las prácticas educativas.

Uno de los aspectos fundamentales de la teoría de Banks es su modelo de integración de la multiculturalidad en el currículo escolar. Este modelo está compuesto por cinco niveles progresivos: enfoque de aportaciones, enfoque de transformación, enfoque de transacciones, enfoque de acción social y enfoque de empoderamiento (Banks, 2002). El enfoque de aportaciones consiste en incluir información sobre las culturas y tradiciones de diferentes grupos dentro del currículo, pero de manera superficial, sin cambiar la estructura básica del

mismo. A medida que se avanza en los niveles, el currículo se va transformando, integrando las perspectivas culturales de los grupos marginados y promoviendo el intercambio intercultural entre los estudiantes.

El enfoque de transformación, que se encuentra en el segundo nivel del modelo, implica una reestructuración más profunda del currículo. Según Banks (2002), la enseñanza debe reflejar las realidades culturales y sociales de todos los estudiantes, promoviendo la comprensión y la integración de las diferentes culturas. Este enfoque va más allá de una simple adición de contenidos; busca modificar las prácticas pedagógicas para que los estudiantes vean su cultura representada de manera legítima y significativa en su educación. La reconfiguración del currículo facilita la participación activa de los estudiantes, permitiendo que construyan su identidad y conocimientos desde su propia experiencia cultural.

La teoría de Banks también subraya la importancia de las interacciones sociales entre los estudiantes de diversos orígenes. El enfoque de transacciones promueve el intercambio constante entre estudiantes de diferentes culturas, fomentando el respeto mutuo y la colaboración. A través de estos intercambios, los estudiantes desarrollan habilidades de empatía, comprensión y cooperación, esenciales para convivir en una sociedad plural. Además, el enfoque de acción social alienta a los estudiantes a tomar un rol activo en la resolución de problemas sociales y culturales, promoviendo la justicia social a través de la participación en proyectos que busquen transformar las condiciones de su comunidad.

Por último, el enfoque de empoderamiento es clave para la teoría de Banks. Este nivel busca fortalecer la identidad cultural de los estudiantes, ayudándoles a desarrollar un sentido de orgullo por su herencia cultural y a reconocer su capacidad de influir en el cambio social. En un contexto educativo multicultural, empoderar a los estudiantes significa proporcionarles

las herramientas necesarias para que se conviertan en agentes de cambio, capaces de cuestionar y transformar las estructuras de poder que perpetúan la discriminación y la inequidad. Así, la educación se convierte en un medio para fomentar la participación activa en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

En conclusión, la Teoría de la Multiculturalidad ofrece un enfoque integral que promueve una educación inclusiva, equitativa y transformadora. Esta teoría desafía a los educadores a repensar sus prácticas pedagógicas y a construir un currículo que no solo refleje, sino que celebre y valore la diversidad cultural. Al hacerlo, se crea un entorno educativo en el que todos los estudiantes tienen la oportunidad de prosperar, no solo en términos académicos, sino también en su desarrollo personal y social. De esta manera, la teoría de Banks contribuye a la construcción de una sociedad más democrática y plural, en la que cada cultura tiene un lugar legítimo y valorado.

## **2.5. La Teoría Evolutiva de la Comprensión Lectora de Teberosky: Impacto del Enfoque Intercultural en la Lectura de los Estudiantes**

Teberosky et al. (2004) la Teoría Evolutiva de la Comprensión Lectora de: impacto del enfoque Intercultural en la lectura de los estudiantes La comprensión lectora es un proceso complejo y fundamental en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, que va más allá de la simple decodificación de palabras. En este contexto, la teoría evolutiva de la comprensión lectora de Teberosky et al. (2004) ofrece un enfoque psicogenético que explica cómo los estudiantes desarrollan y perfeccionan sus habilidades de comprensión a lo largo del tiempo. Según esta teoría, el proceso de comprensión lectora no es lineal, sino que se caracteriza por etapas sucesivas que reflejan la evolución del pensamiento del lector, desde una comprensión básica hasta una interpretación crítica y profunda del texto. Este modelo se centra en cómo

los niños interactúan con los textos y cómo su experiencia previa, su conocimiento del mundo y sus habilidades cognitivas influyen su capacidad para comprender lo que leen.

Teberosky et al. (2004) proponen que los estudiantes atraviesan diferentes niveles de comprensión lectora. Inicialmente, se enfrenta a una lectura más literal, donde el objetivo es comprender el significado básico de las palabras. A medida que los estudiantes maduran cognitivamente, comienzan a realizar inferencias, identificando relaciones entre los elementos del texto que no están explícitamente mencionadas. Este proceso de inferencia es crucial para alcanzar una comprensión más profunda, ya que permite al lector llenar los vacíos de la información y desarrollar una interpretación más compleja del contenido. Por último, el lector avanzado es capaz de realizar una interpretación crítica del texto, evaluando y cuestionando sus significados en función de su experiencia personal y del contexto sociocultural en el que se encuentra.

El modelo evolutivo enfatiza que la comprensión lectora no depende solo de la capacidad del estudiante para decodificar palabras, sino que también está influenciada por factores como la motivación, el conocimiento previo y el contexto social y cultural. Estos elementos juegan un papel esencial en el proceso de construcción de significado. Además, la teoría subraya que la lectura no es una actividad aislada, sino que está profundamente conectada con las experiencias previas del lector y su entorno. Los estudiantes con diferentes contextos culturales, por ejemplo, interpretarán los textos de manera distinta, lo que resalta la importancia de una enseñanza que tome en cuenta la diversidad y la experiencia de cada estudiante.

El modelo de Teberosky et al. (2004) también pone énfasis en la importancia de la metacognición en el proceso de comprensión lectora. La metacognición se refiere a la capacidad de los estudiantes para ser conscientes de sus propios procesos de pensamiento durante la lectura. Esto les permite monitorear su comprensión y hacer ajustes cuando no entienden algo. La enseñanza de la lectura, según esta teoría, debe enfocarse en desarrollar estas habilidades metacognitivas para que los estudiantes no solo sean capaces de comprender textos, sino que también puedan reflexionar sobre su propio proceso de comprensión. Esto es particularmente útil en el fomento de una lectura crítica y autónoma, ya que permite a los estudiantes identificar sus dificultades y abordarlas de manera efectiva.

En resumen, la teoría evolutiva de la comprensión lectora de Teberosky et al. (2004) ofrece un marco integral para entender cómo los estudiantes desarrollan sus habilidades lectoras a lo largo del tiempo. Esta teoría resalta la importancia de considerar no solo los aspectos cognitivos, sino también los factores sociales, culturales y metacognitivos en la enseñanza de la lectura. Al adoptar este enfoque, los educadores pueden diseñar estrategias que se adapten a las diferentes etapas de desarrollo de los estudiantes, favoreciendo una comprensión lectora más profunda y significativa. De este modo, el aprendizaje de la lectura se convierte en un proceso dinámico que involucra la interacción constante entre el lector, el texto y el contexto.

En el presente trabajo de investigación, la teoría evolutiva de la comprensión lectora de Teberosky et al. (2004) se empleó para analizar cómo los estudiantes progresan en su capacidad para comprender textos en un contexto intercultural. Al considerar las diferentes etapas de desarrollo de la comprensión lectora, se pueden diseñar intervenciones pedagógicas que se adapten a las necesidades específicas de los estudiantes, promoviendo una comprensión más profunda y significativa de los textos leídos.

## **2.6. La Teoría Sociocultural de Sergio Tobón: Aplicación del Enfoque Intercultural para Mejorar la Comprensión Lectora**

Tobón (2015), la Teoría Sociocultural, también conocida como **Socioformación**, se presenta como una perspectiva educativa orientada al desarrollo integral de los estudiantes a través de la resolución de problemas contextuales y la promoción de competencias que permitan a los individuos enfrentarse eficazmente a su entorno social y cultural, "la socioformación se enfoca en la transformación de los aprendizajes mediante la resolución de problemas reales, fomentando la colaboración y la creación colectiva del conocimiento" (p. 2). Este enfoque destaca la importancia de que los estudiantes no solo adquieran información, sino que desarrollen habilidades para integrarse de manera activa y crítica en su comunidad.

Uno de los pilares fundamentales de esta teoría es la idea de que el aprendizaje es un proceso socialmente mediado. Tobón (2015) resalta que el conocimiento se construye a través de la interacción de los estudiantes con su entorno y con otros miembros de su comunidad, en un proceso que integra diferentes dimensiones del ser humano, tales como lo cognitivo, lo afectivo, lo social y lo ético. "La educación debe ser una acción formativa que no se limite solo a lo cognitivo, sino que también incluya la formación ética, afectiva y social del estudiante" (Tobón, 2015, p. 3). En este sentido, la socioformación promueve el desarrollo de una ciudadanía comprometida, capaz de tomar decisiones responsables y de contribuir a la transformación de su entorno.

El concepto de formación integral es central en la teoría de Tobón, ya que plantea que la educación debe ir más allá de la enseñanza de contenidos académicos aislados. Según este enfoque, los estudiantes deben aprender a abordar problemas reales de manera colaborativa, promoviendo la resolución de conflictos y el pensamiento crítico. Tobón (2015) señala que "la formación integral implica el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes

afrontar los retos de la vida cotidiana, mediante la creación colectiva y la reflexión sobre los problemas que enfrentan" (p. 5). De esta forma, la teoría de la socioformación invita a los educadores a replantear las metodologías tradicionales, integrando aprendizajes significativos que conecten directamente con la realidad de los estudiantes.

En el contexto de la enseñanza de la comprensión lectora, la teoría sociocultural de Tobón sugiere que el acto de leer no debe ser visto solo como un proceso cognitivo, sino como una práctica social y cultural. Patiño (2021) afirma que "la lectura se convierte en una actividad cultural que implica la interpretación del mundo desde las perspectivas de las distintas comunidades, en un contexto social y cultural específico" (p. 7). Según Tobón (2015), "la lectura debe ser mediada por interacciones sociales que permitan a los estudiantes construir sentido en conjunto con otros, desarrollando una comprensión profunda y contextualizada del texto" (p. 8). De esta manera, el aprendizaje de la lectura no es solo una habilidad individual, sino un proceso de cocreación de conocimiento, que ocurre a través de interacciones sociales y culturales.

En este trabajo de investigación, la Teoría Sociocultural de Tobón se utilizó como marco teórico para fundamentar la importancia de considerar el contexto sociocultural de los estudiantes en el proceso de enseñanza de la lectura. El enfoque intercultural propuesto en la investigación reconoce la diversidad cultural de los estudiantes y busca integrar sus experiencias y conocimientos previos en las actividades de lectura.

Esto se alinea con la visión de Tobón de que el aprendizaje debe ser contextualizado y relevante para los estudiantes, permitiéndoles construir significados a partir de sus realidades socioculturales. Al incorporar la Teoría Sociocultural en el diseño del método de enseñanza, se pretende fomentar una comprensión lectora más profunda y significativa, que

no solo se base en habilidades técnicas, sino también en la capacidad de los estudiantes para relacionar el contenido de los textos con sus contextos y experiencias personales. Este enfoque busca promover una educación más inclusiva y contextualizada, que valore y aproveche la diversidad cultural de los estudiantes para enriquecer el proceso de aprendizaje.

## **2.7. La Teoría Sociocultural de Vygotsky y su Aplicación en la Comprensión Lectora**

La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky destaca la influencia del contexto social y cultural en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje. Según Vygotsky (1978), "el aprendizaje humano se origina en la interacción social y se internaliza en el individuo" (p. 57). Este enfoque sostiene que las habilidades cognitivas se desarrollan a través de la interacción con otros y con herramientas culturales, como el lenguaje, que median la comprensión y el pensamiento.

En el ámbito de la comprensión lectora, la teoría sociocultural enfatiza que la lectura es un proceso socialmente mediado. Vygotsky (1978) argumenta que "la comprensión de un texto no es simplemente la decodificación de símbolos, sino una construcción activa influenciada por el contexto cultural y social del lector" (p. 60). Esto implica que la interpretación de un texto está determinada por las experiencias previas, el conocimiento cultural y las interacciones sociales del lector.

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es un concepto clave en la teoría de Vygotsky, que se refiere a la distancia entre el nivel de desarrollo actual del estudiante y el nivel de desarrollo potencial que puede alcanzar con la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces. Vygotsky (1978) define la ZDP como "la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial" (p. 86). En la enseñanza de la lectura, esto sugiere que los docentes deben proporcionar apoyo que desafíe al estudiante sin

sobrepasar sus capacidades actuales, facilitando así el desarrollo de habilidades de comprensión lectora más avanzadas.

Además, Vygotsky destaca la importancia del lenguaje como herramienta fundamental en el proceso de pensamiento y comprensión. Según Vygotsky (1978), "el lenguaje es el principal medio de mediación en el desarrollo cognitivo" (p. 88). En la lectura, el lenguaje no solo permite la decodificación de palabras, sino que también facilita la construcción de significado y la reflexión crítica sobre el contenido.

En resumen, la Teoría Sociocultural de Vygotsky proporciona una perspectiva integral sobre la comprensión lectora, resaltando la interacción entre el individuo, el contexto social y cultural, y las herramientas cognitivas como el lenguaje. Este enfoque sugiere que la enseñanza de la lectura debe considerar las experiencias previas del estudiante, su contexto cultural y social, y proporcionar apoyo que se ajuste a su ZDP para fomentar una comprensión lectora profunda y significativa.

En la presente investigación, la Teoría Sociocultural de Vygotsky se empleó para analizar cómo las interacciones sociales y culturales influyen en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes. Se considera que la comprensión lectora es un proceso socialmente mediado, donde el contexto cultural y las experiencias previas del estudiante juegan un papel crucial. Además, se reconoce la importancia del lenguaje como herramienta fundamental en la construcción de significado durante la lectura. La aplicación de la ZDP permite diseñar estrategias pedagógicas que proporcionen el apoyo necesario para que los estudiantes avancen en su comprensión lectora, respetando sus niveles de desarrollo actuales y potenciales.

### 3. Definición de términos básicos

**Comprensión lectora:** Es un proceso psicológico complejo que incluye factores lingüísticos, motivacionales, cognitivos y metacognitivos que utiliza estrategias conscientes para decodificar el texto, captar el significado literal e inferencial, a través de un proceso dinámico del lector, estableciendo conexiones coherentes entre sus conocimientos y la nueva información textual (Santiesteban y Velázquez, 2012).

#### **Interculturalidad**

“La interculturalidad es un proceso que promueve el respeto mutuo entre culturas, donde el diálogo y la cooperación se constituyen como herramientas esenciales para una convivencia armónica” (UNESCO, 2009, p. 23).

**Diálogo intercultural:** Es un proceso de comunicación entre individuos o grupos de diferentes orígenes o culturas, donde manifiestan sus ideas, opiniones, información para establecer acuerdos o divergencias en un marco de respeto y reconocimiento de las diferencias culturales, comprendiendo el intercambio abierto y respetuoso de argumentos entre personas y grupos con diferentes tradiciones y orígenes étnicos, culturales, religiosos y lingüísticos, en un espíritu de entendimiento mutuos (MINISTERIO DE CULTURA, 2015).

**Enfoque intercultural:** Es una relación entre culturas, actitud ante la vida, posicionamiento con apertura, diálogo, creatividad Corbett (2003), que permite demostrar la capacidad para comunicarse eficazmente en situaciones interculturales, estableciendo relaciones apropiadas dentro de contextos culturales (Guilherme, 2000).

**Identidad cultural:** Es el sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales como costumbres, valores y creencias que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior. Comprende múltiples aspectos como la lengua, las relaciones sociales, los ritos, ceremonias propias, comportamientos colectivos como valores y creencias (González, 2015). Implica, además, el

reconocimiento de las personas en su propio contexto físico y social.

**Método Sistémico – Holístico de la lectura:** Es un conjunto de teorías que comprende tendencias que analiza los eventos desde el punto de vista de las múltiples interacciones que los caracterizan según los propósitos socioformativos. Supone que todas las propiedades de un sistema no pueden ser determinadas o explicadas como la suma de sus componentes, sino como un todo integrado.

**Nivel criterial:** Es la capacidad de enjuiciar y valorar el texto leído, para enjuiciar, comprender criticar, cuestionar o sustentar las ideas, el comportamiento de personajes o la forma y fondo de un texto, aplicando las capacidades complejas como análisis, síntesis, criticidad, valoración; además de desarrollar la creatividad y aplicar las estrategias cognitivas y metacognitivas Cooper (1998). También, Barret (1981) manifiesta que este nivel comprende dos niveles: juicios de realidad y/o fantasía y juicio de valores, exponiendo su punto de vista con respecto al texto.

**Nivel inferencial:** Es la capacidad de conjeturar e hipotetizar a partir de las informaciones explícitas que proporciona el texto, empleando la intuición e inferencia a partir de información específica, de ideas principales y secuencias de causalidad (Barret, 1981). Complementariamente, Cooper (1998) plantea que es la capacidad de obtener información, partiendo de datos explícitos, para que el lector demuestre la capacidad de relacionar y comparar con sus saberes previos, para generar el nuevo conocimiento, activando la organización, la discriminación, la interpretación, la síntesis y la abstracción. Por último, Sánchez (1998) propone que este nivel permite descubrir aspectos implícitos en el texto, vale decir, la complementación de detalles que no se evidencian en el texto; además de conjeturar sucesos, formular hipótesis en base a los personajes.

**Nivel Literal:** Es la capacidad para identificar datos, hechos, ideas principales y subyacentes de los contenidos explícitos del texto que aparecen escritos en él (Barret, 1981). Asimismo,

Cooper (1998) refiere que este nivel se basa en la identificación de la información relevante y explícita del texto, la ubicación de los datos específicos y las relaciones simples entre las partes textuales. Así, los procesos cognitivos son la identificación, el reconocimiento, el señalamiento y los niveles básicos de la discriminación. Por otro lado, Sánchez (1998) considera que en este sub nivel se recogen formas y contenidos manifiestos en el texto como captación del significado, oraciones y cláusulas; además de la identificación de detalles, secuencia de sucesos, el espacio y el tiempo.

**Reflexión crítica:** Es un ejercicio de análisis de ideas y de la organización de un texto, recurso o actividad que permite contrastar las opiniones ajenas con las propias. Consiste básicamente en elaborar un argumento u comentario, valorando lo expuesto. (Morales y Muñoz, 2017) refieren que la reflexión crítica se integra a la vinculación de los sujetos con el entorno socio-técnico, basándose en la manera de hacer de un sujeto (individual o colectivo) en un contexto específico y en atención a determinadas finalidades. Se basa en una experiencia práctica, en un contexto específico, por determinado sujeto en un tiempo preciso. Se trata de un ejercicio analítico que se centra en la identificación de los elementos que caracterizan la forma de actuar de un sujeto. Finalmente, el MINEDU, (2017) manifiesta que este proceso no se reduce a evaluar la adecuación de medios -estrategias, metodologías, recursos- a fines preestablecidos, sino que analiza profundamente la pertinencia de la propia práctica en un contexto determinado, para llegar a su deconstrucción pedagógica.

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

#### **1. Caracterización y contextualización de la investigación**

##### **1.1. Descripción del perfil de la institución educativa**

La Institución Educativa “José Carlos Mariátegui” de la Red Educativa del distrito de la Encañada, que pertenece a la provincia de Cajamarca, a 3098 metros sobre el nivel del mar, se caracteriza por brindar atención educativa a 327 estudiantes del nivel secundario, conduce y acompaña la actividad educativa los docentes de las diferentes áreas del conocimiento, con una jornada laboral de 30 horas semanales, asegura la planificación, los espacios y material educativo, es parte de la oferta educativa que ofrece el distrito, siendo el objetivo asegurar la los procesos formativos como medio para contribuir con el desarrollo y aprendizaje pleno de los estudiantes. Los documentos de gestión se encuentran actualizados.

##### **1.2. Breve reseña histórica de la institución educativa**

Posee una ubicación privilegiada con respecto a la ciudad de Cajamarca, cerca de importantes centros poblados y servicios, movilización frecuente y una población periférica reunida en la localidad tipificada como casa o choza, según censo nacional de población. Nace la Escuela a iniciativa de un grupo de pobladores y en respuesta a la necesidad de atender la población escolar proveniente de la zona rural, vivencia en comunidad. Como servicio de educación, según antecedentes recopilados, originalmente aparece funcionando a través de la gestión educativa con local propio para brindar la socialización de los aprendizajes.

##### **1.3. Características demográficas y socioeconómicas**

La población de la comunidad de la Encañada se caracteriza por ser agricultores y ganaderos, su ocupación está determinada por ama de casa las mujeres y agricultor es los

varones, siendo su condición socioeconómica baja ya que su producción es solo de autoconsumo y un pequeño excedente puesto al mercado cuyos precios no responden a la inversión hecha en el cultivo y la fuerza de trabajo desplegado para tener el producto final, sus sembríos son estacionarios y de secano, las madres de familia en gran parte del tiempo permanecen en sus hogares solas con sus hijos, ya que el esposo viene a la ciudad de Cajamarca en busca de trabajo, retornando para el periodo de siembras y/o cosechas de maíz y papa que mayoritariamente se cultiva en la comunidad. El ingreso mensual poblacional es bajo más, solo que hay apoyo de programas asistenciales por parte del gobierno central como el Programa Juntos. Mayormente los pobladores se dedican a la agricultura y ganadería, pero, también, hay que destacar que en este distrito hay la existencia de gran actividad minera, lo cual genera desigualdad económica entre las familias.

#### **1.4. Características culturales y ambientales**

La población del distrito de la Encañada se caracteriza por tener un nivel educativo medianamente aceptable ya que la mayoría según el registro de los padrones de la institución educativa terminan la secundaria, algunos se quedan para trabajar en el campo, otros se vienen a Cajamarca para continuar sus estudios. Esto quiere decir que solo se preocupan por acceder a los primeros niveles educativos, despreocupándose por darle una educación de calidad de sus hijos, estas acciones implican que se está buscando la formación integral de los hijos, ya que en la actualidad se cuenta con ex alumnos en la educación secundaria y superior que en el futuro serán quienes velen por el progreso de su comunidad y bienestar familiar. En el campo ambiental, la comunidad de la Encañada cuenta con grandes extensiones de terrenos para la agricultura y campos forestales, los cuales son utilizados para la crianza de ganado ovino y equino, sin embargo, hay desconocimiento en el campo agrícola y ganadero ya que para su producción utilizan fungicidas y herbicidas contaminantes que afectan a la salud.

## **2. Hipótesis de investigación**

La aplicación del Método Sistémico – Holístico de la lectura con Enfoque Intercultural influye significativamente en la Comprensión Lectora de los Estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Red Educativa Encañada, Cajamarca, 2021.

## **3. Variables de investigación**

- **Variable independiente:** Método Sistémico – Holístico de la Lectura con Enfoque Intercultural
- **Variable dependiente:** Comprensión Lectora

#### 4. Matriz de Operacionalización de Variables

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Técnicas/ instrumentos
<b>Variable independiente</b>  Método Sistémico – Holístico de la lectura con enfoque intercultural	El Método Sistémico – Holístico de la lectura con enfoque intercultural es una forma de pensar lo complejo; es decir, que lo variado, implica distinguir diversidad de diferencia y lo cultural de culturas con respecto a las comunidades. Al mismo tiempo, supone reconocer su carácter práctico y hermenéutico, usado en la construcción de los aprendizajes de los estudiantes. Desde esta perspectiva intercultural se imponen determinadas formas de hablar, acciones idealizadas y de actuar en situaciones sociales y educativas específicas. (Aguado, et al, 2006).	El Método Sistémico – Holístico de la lectura con enfoque intercultural permite al estudiante la convivencia crítica de la interculturalidad de la simbología de su comunidad por las asimetrías en las relaciones socializadoras de su identidad. En esta orientación práctica, los procesos educativos, lo que se debe expresar en aprendizajes significativos y de calidad en los estudiantes, basados en su herencia cultural y articulados con los valores de una cultura nacional democrática, que busca la igualdad, el respeto y las oportunidades de desarrollo para todos, consolidándose en la planificación curricular de la institución educativa.	Estrategia de Lectura para Estimular la sensibilización	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica sus fortalezas y debilidades emocionales.</li> <li>- Contextualiza su mapa emocional con el contexto actual.</li> <li>- Valora su sensibilidad como medio de expresión y conectividad con los demás.</li> <li>- Utiliza la metacognición y la reflexión para su autoconocimiento y aprendizaje.</li> </ul>	La observación  Ficha de observación y lista de cotejo
			Estrategia de lectura dialógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interactúa dialógicamente demostrando capacidad de escucha activa.</li> <li>- Identifica los personajes, hechos y sucesos principales en un texto narrativo.</li> <li>- Interpreta a los personajes de un texto dialógico.</li> <li>- Valora al diálogo como medio de interacción conectiva.</li> <li>- Reflexiona sobre la importancia de la interculturalidad en los textos y en la sociedad.</li> </ul>	
			Estrategia de lectura crítica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce la macroestructura en textos argumentativos.</li> <li>- Infiere los hechos positivos o negativos en un texto.</li> <li>- Identifica las ideas principales en los párrafos de un texto.</li> <li>- Infiere el tema y los subtemas en un texto.</li> <li>- Emite opinión crítica sobre contenido de los temas en los textos.</li> <li>- Juzga los hechos emitiendo su punto de vista.</li> </ul>	
			Estrategia de lectura sentipensante	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica la sensibilidad de los personajes en un texto.</li> <li>- Discrimina las actitudes de los personajes.</li> <li>- Demuestra empatía con los personajes de su agrado.</li> <li>- Analiza las actitudes y comportamientos de los personajes en un texto.</li> <li>- Contextualiza los hechos con la realidad actual.</li> <li>- Emite opinión crítica sobre el contenido del texto.</li> </ul>	

			<p>Estrategia de retroalimentación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza la metacognición para establecer relaciones y diferencias entre la capacidad literal, inferencial y la valoración crítica.</li> <li>- Demuestra actitud crítica para identificar sus debilidades y asume compromisos de mejora.</li> <li>- Utiliza la retroalimentación como estrategia de mejora de su aprendizaje.</li> </ul>	
<p><b>Variable dependiente:</b> Comprensión lectora</p>	<p>Es un proceso a través del cual el lector interpreta y elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego, se unen y complementan a medida que analiza y en infiere las ideas con respecto al contenido del texto y autor. (Diez y Clemente, 2017).</p>	<p>La comprensión lectora le permite al lector construir situaciones de aprendizaje en diferentes contextos, según los objetivos para desarrollar el conocimiento y potencializar las competencias personales y entender la realidad social sociedad. Se asocia entonces a habilidades prácticas que permiten al individuo desenvolverse con eficacia e idoneidad en la sociedad en la que vivimos.</p>	<p>Nivel literal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica personajes principales y secundarios.</li> <li>- Identifica hechos explícitos en la lectura.</li> <li>- Precisa el espacio y tiempo en que concurre la trama de la lectura.</li> <li>- Menciona situaciones o hechos en el texto.</li> </ul>	<p>Prueba entrada (Pretest)</p> <p>Prueba salida (Post-Test)</p>
			<p>Nivel inferencial</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Infiere tema, idea principal, propósito y hechos implícitos en la lectura.</li> <li>- Analiza los comportamientos y actitudes de los personajes.</li> <li>- Sintetiza el contenido de la lectura.</li> <li>- Infiere diversos significados a partir del contenido del texto.</li> <li>- Abstrae el mensaje en correspondencia con el propósito textual.</li> <li>- Identifica la tipología textual.</li> </ul>	
			<p>Nivel criterial</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valora el contenido y el propósito del texto.</li> <li>- Emite juicios de valor sobre la situación intercultural de la lectura.</li> <li>- A partir del contenido del texto, crea situaciones con sentido cultural de su comunidad.</li> <li>- Contrasta el contenido textual con la realidad.</li> <li>- Analiza los comportamientos y actitudes de los personajes en relación a su cultura.</li> </ul>	

## **5. Población y muestra**

### **5.1. Población**

La población está constituida por los 147 estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Red Educativa La Encañada, Cajamarca, 2021.

### **5.2. Muestra**

La muestra se encuentra conformada por los 90 estudiantes de Primer Grado de Educación Secundaria de las I.EE “José Carlos Mariátegui” y “Javier Prado” de la Red Educativa Encañada, Cajamarca, 2021.

Por su naturaleza de la investigación aplicada, se trabajó con dos grupos predeterminados: 45 estudiantes de las secciones “A” y “B” de la I.E “José Carlos Mariátegui” formaron el grupo experimental y 45 estudiantes de las secciones “A” y “B” de la I.E “Javier Prado” formaron el grupo control.

## **6. Unidad de análisis**

La unidad de análisis estará constituida por todos y cada uno de los estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Red Educativa Encañada, Cajamarca, 2021.

## **7. Métodos de investigación**

Los métodos utilizados para encaminar la investigación se destacan por propiciar el desarrollo del trabajo a partir del contexto real, es decir se partió de la descripción del problema a partir del contexto internacional, nacional, regional y local (Kerlinger y Lee, 2002, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Entre los métodos empleados en la construcción de la tesis tenemos:

- **Método deductivo.** Este método servirá como medio de verificación de la realidad problemática de la comprensión lectora de donde se desprendió la formulación del problema y la hipótesis que sirvieron de medio de verificación a partir de la aplicación de los instrumentos correspondientes, los resultados fueron susceptibles de discusión, previo análisis e interpretación de cada tabla y figura.
- **Método inductivo.** Este método permitirá observar y describir la realidad problemática de los fenómenos o hechos que afectan el contexto de la investigación de donde se emiten interpretaciones explicativas que destacan en el contexto y a partir de la manipulación de la variable independiente el enfoque intercultural como estrategia en un determinado periodo de tiempo, para luego proceder a su verificación de la variable dependiente la comprensión lectora a través de la aplicación de instrumentos, los resultados permitieron obtener las conclusiones en el marco de los objetivos establecidos para el desarrollo del trabajo.
- **Método hipotético deductivo.** Es el conjunto de procesos o secuencia que se sigue para hacer realidad la práctica científica (Ruiz, 2014, p. 20). Este método permitió establecer la estructura de la hipótesis de investigación a partir de la deducción a la realidad observada, es decir que a partir del planteamiento del problema se determinó su formulación, los objetivos, las hipótesis, su operacionalización y se elaboraron instrumentos para recoger los resultados y verificar la influencia del Método Sistémico- Holístico de la Lectura con Enfoque Intercultural como estrategia para intervenir en la mejora de la comprensión lectora.

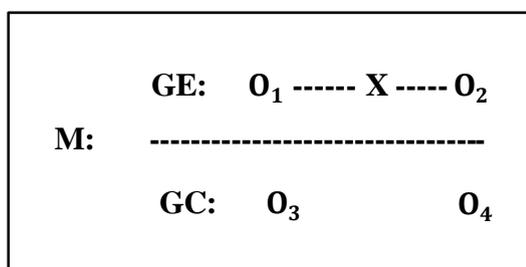
## 8. Tipo de investigación

Por la naturaleza de la investigación, el presente trabajo viene a ser una investigación cuantitativa aplicada. Cuantitativa, porque trata de medir la magnitud del problema, en este caso el bajo nivel de aprendizaje de la comprensión lectora en el Área de Comunicación, que a partir de la aplicación del Método Sistemico-Holístico de la Lectura con Enfoque Intercultural se obtenga mejoría en esta categoría. Aplicada porque se centra en los resultados, es decir, son los efectos de la aplicación del Método sistémico-holístico, los cuales se observan en los niveles de mejoría de los aprendizajes de la comprensión lectora del Área de Comunicación de los estudiantes con un sustento teórico en teorías constructivistas, cognitivas y con enfoque intercultural en el aprendizaje.

## 9. Diseño de investigación

Para la realización de la presente investigación se utilizó el diseño cuasi experimental, con pre y pos test, con dos grupos: uno experimental, al cual se aplicará el Método Sistemico-Holístico de la Lectura con Enfoque Intercultural y, el otro de control que servirá de referencia para validar la influencia del método. Dichos grupos han sido elegidos al azar. A los dos grupos, se aplicará un pre test y un pos test para determinar el tratamiento estadístico de los valores; lo cual puede servir para verificar la equivalencia inicial de los grupos (Hernández, 1991, p. 137).

El esquema del diseño es el siguiente:



Donde:

**M:** Muestra

**GE:** Grupo experimental

**Gc:** Grupo de control

**X:** Estímulo: Método sistémico-Holístico de la Lectura con Enfoque Intercultural

**O1:** Medición de la comprensión lectora en los estudiantes del grupo experimental, antes de la aplicación del Método sistémico-Holístico de la Lectura con Enfoque Intercultural (pre test)

**O2:** Medición de la comprensión lectora en los estudiantes del grupo experimental, después de la aplicación del Método Sistémico-Holístico de la Lectura con Enfoque Intercultural (pos test)

**O3:** Medición de la comprensión lectora en los estudiantes del grupo de control, antes de la aplicación del Método Sistémico-Holístico de la Lectura con Enfoque Intercultural (pre test)

**O4:** Medición de la comprensión lectora en los estudiantes del grupo de control, después de la aplicación del Método Sistémico-Holístico de la Lectura con Enfoque Intercultural (pos test)

## **10. Técnicas e instrumentos de recopilación de información**

- **Técnicas:** La observación. Se utilizará en el momento de la aplicación del Método Sistémico-Holístico de la Lectura con Enfoque Intercultural, en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje sobre la competencia de la comprensión textos, determinando el nivel de aprendizaje. Las pruebas como técnicas. Sesión de aprendizaje. Se definen como

el conjunto de estrategias de aprendizaje que cada docente diseña y organiza en función de los procesos cognitivos o motores y los procesos pedagógicos orientados al logro de los aprendizajes previstos en cada unidad didáctica sobre la comprensión lectora en función del Método Sistemático-Holístico de la Lectura con Enfoque Intercultural.

- **Instrumentos:** Lista de cotejo registra los datos de la aplicación del Método Sistemático-Holístico de la Lectura con Enfoque Intercultural, durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje. Mientras que el pre-test y pos-test se aplicarán antes y después aplicación del Método Sistemático-Holístico de la Lectura con Enfoque Intercultural, donde se registrarán los datos obtenidos sobre el aprendizaje de los estudiantes en comprensión lectora del Área de Comunicación.

## **11. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos**

La prueba estadística es la adecuada para obtener datos donde se hará el uso de la estadística descriptiva para analizar y representar los datos adecuados a la investigación. Mediante un programa de análisis estadístico se podrá procesar los datos extraídos de los instrumentos empleados se trata del programa SPSS 25, con el cual se procesa grandes bases de datos ordenados, generando así tablas y figuras estadísticas para poder interpretarlos, analizar los y discutirlos de manera fácil y sistematizada.

## **12. Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación**

La validación de los instrumentos se realizará a través de juicio de tres expertos. La confiabilidad de contenido de los ítems de los instrumentos se determinará a través del Alfa de Crombach.

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

#### 1. Resultados del pretest y postest de la variable dependiente comprensión lectora

En este capítulo presentamos los resultados y la discusión, en el cual se han analizado y procesado los resultados de las pruebas de entrada y de salida (pretest y postest) del grupo experimental y del grupo control en las tres dimensiones de la variable dependiente comprensión lectora. Los resultados los presentamos en una comparación global del pre test y postest del grupo control (GC) y del grupo experimental (GE). Así mismo, mostramos la prueba de hipótesis de las muestras asimiladas por dimensiones de dicha variable.

##### 1.1. Resultados generales de la variable dependiente comprensión lectora antes de aplicación del método sistémico pre test de los grupos experimental y control.

Tabla 1 *Medidas descriptivas del nivel general de comprensión lectora de los grupos Control y Experimental*

GRUPOS		TOTAL_PRE
CONTROL	N	45
	Mediana	58.00
	Desv. Estándar	3.25
	Mínimo	52
	Máximo	67
EXPERIMENTAL	N	45
	Mediana	59.00
	Desv. Estándar	3.13
	Mínimo	53
	Máximo	66

*Nota:* Datos extraídos de aplicación de cuestionario

#### Análisis y discusión

En la tabla 1, se presentan medidas descriptivas del nivel general de comprensión lectora en los grupos Control y Experimental, antes de la aplicación del Método Sistémico-Holístico de lectura con Enfoque Intercultural; en la cual se aprecia que antes de la

intervención, ambos grupos, conformados por 45 estudiantes cada uno, evidencian niveles iniciales similares, con una mediana de 58.00 en el grupo control y 59.00 en el experimental, lo que sugiere una equivalencia en el desempeño lector antes de la intervención. Asimismo, las desviaciones estándar de 3.25 y 3.13 respectivamente, así como los rangos de puntuación 52-67 en el grupo control y 53-66 en el experimental, muestran una distribución homogénea y escasa dispersión en los datos, lo que indica que ambos grupos parten de un nivel similar antes de la intervención.

## 2. Resultados por dimensiones de la variable dependiente comprensión lectora antes de aplicación del método sistémico pre test de los grupos experimental y control.

### DIMENSIÓN LITERAL

Tabla 2 *Resultados del pre test de la dimensión literal de los grupos control y experimental.*

GRUPOS		DIM. LITERAL PRE TEST
<b>Control</b>	N	45
	Mediana	1
	Desviación estándar	0.51
	Mínimo	1
	Máximo	2
<b>Experimental</b>	N	45
	Mediana	2
	Desviación estándar	0.5
	Mínimo	1
	Máximo	2

*Nota:* Datos extraídos de aplicación de cuestionario

### Análisis y discusión

La Tabla 2 muestra los resultados del pre test correspondientes a la dimensión literal de la comprensión lectora en los grupos control y experimental. Ambos grupos están conformados por 45 estudiantes; sin embargo, se observa una diferencia en las medidas de tendencia central, donde el grupo control presenta una mediana de 1, mientras que el grupo experimental alcanza

una mediana de 2. A pesar de que los rangos de puntuación son idénticos mínimos de 1 y máximo de 2 en ambos casos, las desviaciones estándar 0.51 en el grupo control y 0.5 en el experimental indican una baja dispersión de los datos en torno a la mediana. Estos resultados sugieren que, aunque la distribución general es homogénea, el grupo experimental presenta un nivel ligeramente superior en la dimensión literal antes de la intervención, lo cual debe considerarse al momento de interpretar los efectos del tratamiento aplicado.

### DIMENSIÓN INFERENCIAL

Tabla 3 *Resultados del pre test de la dimensión inferencial de los grupos control y experimental.*

<b>GRUPOS</b>		<b>DIM. INFERENCIAL</b>
		<b>PRE TEST</b>
<b>Control</b>	N	45
	Mediana	1.44
	Desviación estándar	0.15
	Mínimo	1
	Máximo	2
<b>Experimental</b>	N	45
	Mediana	1.5
	Desviación estándar	0.12
	Desviación	
	Mínimo	1
	Máximo	2

*Nota:* Datos extraídos de aplicación de cuestionario

### Análisis y discusión

La Tabla 3 presenta los resultados del pre test en la dimensión inferencial de la comprensión lectora para los grupos control y experimental, ambos conformados por 45 estudiantes. Los valores de la mediana muestran una ligera diferencia entre los grupos, siendo de 1.44 para el grupo control y de 1.5 para el grupo experimental, lo que indica un desempeño superior en este último. Las desviaciones estándar, de 0.15 en el grupo control y 0.12 en el experimental, evidencian una baja variabilidad en las puntuaciones dentro de cada grupo. El

rango de puntuación es idéntico en ambos casos, con un mínimo de 1 y un máximo de 2, lo que sugiere una homogeneidad en el nivel de respuestas. En conjunto, estos resultados reflejan que ambos grupos presentan niveles comparables en la dimensión inferencial al inicio de la investigación, aunque con una leve ventaja del grupo experimental, aspecto que debe considerarse al analizar los efectos de la intervención pedagógica.

### **DIMENSIÓN CRÍTICO**

Tabla 4 *Resultados del pre test de la dimensión crítico de los grupos control y experimental.*

<b>GRUPOS</b>	<b>DIM. CRITICO</b>	
		<b>PRE TEST</b>
<b>Control</b>	N	45
	Mediana	1.5
	Desviación estándar	0.13
	Mínimo	1.25
	Máximo	1.75
<b>Experimental</b>	N	45
	Mediana	1.5
	Desviación estándar	0.15
	Mínimo	1.25
	Máximo	1.75

*Nota:* Datos extraídos de aplicación de cuestionario

### **Análisis y discusión**

La Tabla 4 expone los resultados del pre test en la dimensión crítica de la comprensión lectora para los grupos control y experimental, ambos conformados por 45 estudiantes. Se observa que ambos grupos presentan una mediana idéntica de 1.5, lo que evidencia un nivel equivalente en esta dimensión antes de la aplicación del tratamiento. Las desviaciones estándar son bajas, 0.13 para el grupo control y 0.15 para el grupo experimental, lo que indica una mínima dispersión de las puntuaciones respecto a la media, y una consistencia interna en los resultados obtenidos. Además, los rangos de puntuación son idénticos en ambos grupos, con valores mínimos de 1.25 y máximos de 1.75. En conjunto, estos datos permiten inferir que los estudiantes de ambos grupos presentan un nivel de desarrollo crítico similar en la etapa previa a la intervención, lo cual proporciona una base de comparación válida para evaluar los efectos del método aplicado en fases posteriores del estudio.

### 3. Prueba de hipótesis: normalidad

Realizamos la prueba de normalidad para contrastar si los datos de los grupos: control y experimental tienen una distribución normal, es decir si presentan la forma de la campana de Gauss.

- **Planteamiento de hipótesis:**

Ho: El conjunto de datos del grupo control y experimental presentan una distribución normal

H1: El conjunto de datos del grupo control y experimental no presentan una distribución normal

- **Se elige el nivel de significación:** alfa = 5%, es decir con un nivel de confianza del 95%.

- **Elegimos la prueba estadística a usar.**

Como el tamaño de muestra es  $< 50$ , usaremos el criterio de Shapiro - Wilk

- **Establecemos el criterio de decisión:**

Si  $p < 0.05$ , rechazamos la hipótesis nula Ho y aceptamos H1

Si  $p \geq 0.05$ , aceptamos la hipótesis nula Ho y rechazamos H1

Tabla 5 Prueba de normalidad

GRUPOS	Kolmogórov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
CONTROL	0.103	45	,200*	0.984	45	0.03
EXPERIMENTAL	0.077	45	,200*	0.977	45	0.04

### Análisis y discusión

La tabla 5, nos presenta los resultados de la prueba de Normalidad, apreciándose que según el criterio de Shapiro-Wilk (muestras  $< 50$ ) los datos del material empírico se distribuyen según la ley no Normal, ya que el p valor es  $< 0.05$ , luego para realizar un análisis inferencial, usaremos la prueba no paramétrica de U de Mann Whitney para grupos independientes.

#### 4. Prueba de hipótesis: U de Mann Whitney

Nos permitirá determinar la influencia de la aplicación del Método Sistemico – Holístico de la lectura con enfoque Intercultural en el mejoramiento de la Comprensión Lectora de los Estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Red Educativa Encañada, Cajamarca, 2021.

##### 4.1. Prueba de hipótesis por dimensión: U de Mann Whitney

###### DIMENSIÓN LITERAL

Tabla 6 *Prueba de hipótesis: dimensión literal*

	POST LITERAL
U de Mann-Whitney	22.000
W de Wilcoxon	1057.000
Z	-9.179
<b>Sig. asintótica(bilateral)</b>	<b>0.000</b>

a. Variable de agrupación: GRUPOS: CONTROL - EXPERIMENTAL

#### Análisis y discusión

La tabla 6, nos muestra los resultados de la prueba de hipótesis U de Mann Whitney, como el valor Sig es  $< 0.05$ , se rechaza la hipótesis nula, lo que significa que existe una diferencia estadísticamente significativa en la dimensión literal de la comprensión lectora entre el grupo control y el grupo experimental después de la aplicación del método sistémico-holístico.

## DIMENSIÓN INFERENCIAL

**TABLA 7**

Tabla 7 *Prueba de hipótesis: dimensión inferencial*

	POST INFERENCIAL
U de Mann-Whitney	0.000
W de Wilcoxon	1035.000
Z	-8.206
<b>Sig. asintótica(bilateral)</b>	<b>0.000</b>

a. Variable de agrupación: GRUPOS: CONTROL - EXPERIMENTAL

### Análisis y discusión

La tabla 7, la prueba de hipótesis de U de Mann Whitney, presenta un p – valor < 0.05, por lo que se rechaza la hipótesis nula, indicando que existe una diferencia estadísticamente significativa en la dimensión literal de la comprensión lectora entre el grupo control y el grupo experimental después de la aplicación del método sistémico-holístico.

## DIMENSIÓN CRÍTICO

Tabla 8 *Prueba de hipótesis: dimensión crítica*

	POST CRÍTICO
U de Mann-Whitney	0.000
W de Wilcoxon	1035.000
Z	-8.223
<b>Sig. asintótica(bilateral)</b>	<b>0.000</b>

a. Variable de agrupación: GRUPOS: CONTROL - EXPERIMENTAL

## Análisis y discusión

La tabla 8, muestra la prueba de hipótesis de U de Mann Whitney, aplicada a la dimensión crítico, en el pos test, con una significancia bilateral presenta un  $p < 0.05$ , lo cual significa que se rechaza la hipótesis nula, y que existe una diferencia estadística significativa en la dimensión crítico de la comprensión lectora entre el grupo control y el grupo experimental después de la aplicación del método sistémico-holístico.

### 4.2. Prueba de hipótesis global: U de Mann Whitney

Tabla 9 Prueba de hipótesis global - U de Mann Whitney

	TOTAL, POST GLOBAL
U de Mann-Whitney	0.000
W de Wilcoxon	1035.000
Z	-8.186
<b>Sig. asintótica(bilateral)</b>	<b>0.000</b>

a. Variable de agrupación: GRUPOS CONTROL - EXPERIMENTAL

## Análisis y discusión

La tabla 9, nos presenta el resultado global de la prueba de hipótesis, donde el p – valor es  $< 0.05$ , es decir a nivel global existe una diferencia estadística significativa entre el grupo control y el grupo experimental después de la aplicación del método sistémico-holístico.

## 5. Resultados de la variable dependiente por dimensiones antes y después de aplicación del método sistémico

### DIMENSIÓN LITERAL

Tabla 10 *Resultados de pre y pos test de la dimensión literal del grupo control y experimental*

GRUPOS		DIM. LITERAL	
		PRE TEST	POS TEST
<b>Control</b>	N	45	45
	Mediana	<b>1</b>	<b>2</b>
	Desviación estándar	0.51	0.15
	Mínimo	1	2
	Máximo	2	3
<b>Experimental</b>	N	45	45
	Mediana	<b>2</b>	<b>3</b>
	Desviación estándar	0.5	0.15
	Mínimo	1	3
	Máximo	2	4

*Nota:* Datos extraídos de aplicación de cuestionario

### Análisis y discusión

En la tabla 10, observamos los resultados comparativos del pre y pos test en la dimensión literal de la comprensión lectora en los grupos control y experimental, cada uno conformado por 45 estudiantes. En el grupo control, la mediana se incrementa de 1 a 2, con una reducción en la desviación estándar de 0.51 a 0.15, lo que sugiere una mejora modesta y una mayor homogeneidad en las respuestas tras la intervención convencional. En contraste, el grupo experimental evidencia un avance más significativo, pasando de una mediana de 2 a 3, también con una disminución en la dispersión (de 0.5 a 0.15), lo cual refleja no solo un mayor progreso en el desarrollo de la dimensión literal, sino también una consolidación en el rendimiento del grupo. Asimismo, el rango de puntuaciones finales en el grupo experimental (de 3 a 4) supera al del grupo control (de 2 a 3), lo que refuerza la efectividad del Método

Sistémico-Holístico de la Lectura con Enfoque Intercultural en la Comprensión Lectora aplicado en dicho grupo. Estos hallazgos permiten inferir que la intervención pedagógica tuvo un impacto positivo superior en los estudiantes del grupo experimental respecto a los del grupo control. Los resultados concuerdan con lo manifestado por Usca (2020), quien concluye que la interculturalidad en el ámbito educativo ha cobrado mucha importancia; por tal motivo, resulta pertinente la propuesta metodológica con enfoque intercultural para el desarrollo de la comprensión lectora.

## DIMENSIÓN INFERENCIAL

Tabla 11 *Resultados de pre y pos test de la dimensión inferencial del grupo control y experimental*

GRUPOS		DIM. INFERENCIAL	
		PRE TEST	POS TEST
<b>Control</b>	N	45	45
	Mediana	<b>1.44</b>	<b>2.19</b>
	Desviación estándar	0.15	0.09
	Mínimo	1	2
	Máximo	2	2.44
<b>Experimental</b>	N	45	45
	Mediana	<b>1.5</b>	<b>3.13</b>
	Desviación estándar	0.12	0.13
	Mínimo	1	3
	Máximo	2	3

*Nota:* Datos extraídos de aplicación de cuestionario

### Análisis y discusión

La Tabla 11 presenta los resultados del pre y pos test correspondientes a la dimensión inferencial de la comprensión lectora en los grupos control y experimental, cada uno integrado por 45 estudiantes. En el grupo control, se observa un incremento en la mediana de 1.44 a 2.19, acompañado de una disminución en la desviación estándar de 0.15 a 0.09, lo cual indica una mejora moderada con menor variabilidad en las puntuaciones tras la intervención tradicional.

Por su parte, el grupo experimental muestra un avance más notable, al pasar de una mediana de 1.5 a 3.13, manteniendo una dispersión baja (de 0.12 a 0.13), lo que refleja no solo un progreso sustancial en el desarrollo de habilidades inferenciales, sino también una consistencia significativa en los resultados. Además, el rango de puntuaciones en el pos test del grupo experimental (mínimo 3, máximo 3) es superior al del grupo control (mínimo 2, máximo 2.44), lo que permite concluir que la aplicación del Método Sistemico-Holístico de la Lectura con Enfoque Intercultural en la Comprensión Lectora generó un impacto considerablemente más positivo en la capacidad inferencial de los estudiantes del grupo experimental. Estos resultados coinciden con lo señalado por Angarita (2022), el cual concluye que la mediación pedagógica efectiva, basada en un modelo sistémico, fortalece la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. La estimulación de procesos cognitivos, guiada por una mediación adecuada, mejora significativamente la comprensión lectora. Así mismo, los resultados de esta investigación coinciden con lo manifestado por Fuentes (2018), quién concluye que la aplicación del Método Holístico como estrategia pedagógica mejora significativamente la comprensión lectora en estudiantes de grado noveno. Las estrategias holísticas fomentan una mayor interacción entre el estudiante y el texto, promoviendo una comprensión más profunda.

## DIMENSIÓN CRÍTICO

Tabla 12 *Resultados de pre y pos test de la dimensión crítico del grupo control y experimental*

GRUPOS		DIM. CRITICO	
		PRE TEST	POS TEST
<b>Control</b>	N	45	45
	Mediana	<b>1.5</b>	<b>2.17</b>
	Desviación estándar	0.13	0.11
	Mínimo	1.25	2
	Máximo	1.75	2.5
<b>Experimental</b>	N	45	45
	Mediana	<b>1.5</b>	<b>3.17</b>
	Desviación estándar	0.15	0.16
	Mínimo	1.25	2.67
	Máximo	1.75	3.5

*Nota:* Datos extraídos de aplicación de cuestionario

### Análisis y discusión

La Tabla 12 expone los resultados del pre y pos test en la dimensión crítica de la comprensión lectora para los grupos control y experimental, conformados por 45 estudiantes cada uno. Ambos grupos parten de una mediana común de 1.5 en la fase pre test, lo que indica condiciones iniciales equivalentes. Tras la intervención, el grupo control eleva su mediana a 2.17, con una ligera reducción en la desviación estándar (de 0.13 a 0.11), evidenciando una mejora moderada y una mayor homogeneidad en el desempeño. En contraste, el grupo experimental alcanza una mediana de 3.17 en el pos test, con un leve aumento en la variabilidad (de 0.15 a 0.16), lo que revela un avance sustantivo en la dimensión crítica. Asimismo, los valores mínimo y máximo del grupo experimental en el pos test (2.67 y 3.5) superan ampliamente los del grupo control (2 y 2.5), lo que permite inferir que el Método Sistémico-Holístico de la Lectura con Enfoque Intercultural en la Comprensión Lectora aplicado tuvo un efecto significativamente más favorable en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del grupo experimental. Estos resultados concuerdan con Valente (2021) quien

concluye en su investigación que las competencias interculturales en el medio educativo es de gran importancia que intervengan en el desarrollo de la comprensión lectora, con enfoque teóricos, pedagógicos, desarrollo de la creatividad mediante la imaginación que permitan consolidar habilidades y destrezas culturales con la finalidad de establecer valores humanos, sociales y personales de los estudiantes.

## 6. Resultado global de la variable dependiente comprensión lectora antes y después de aplicación del método sistémico

Tabla 13 *Resultado global del pre y pos test de los grupos control y experimental*

GRUPOS		PRE TEST	POS TEST
<b>Control</b>	N	45	45
	Mediana	1.3	2.12
	Desviación estándar	0.3	0.20
	Mínimo	1.1	2.00
	Máximo	1.9	2.65
<b>Experimental</b>	N	45	45
	Mediana	1.7	3.10
	Desviación estándar	0.3	0.15
	Mínimo	1.2	2.83
	Máximo	1.9	3.63

*Nota:* Datos extraídos de aplicación de cuestionario

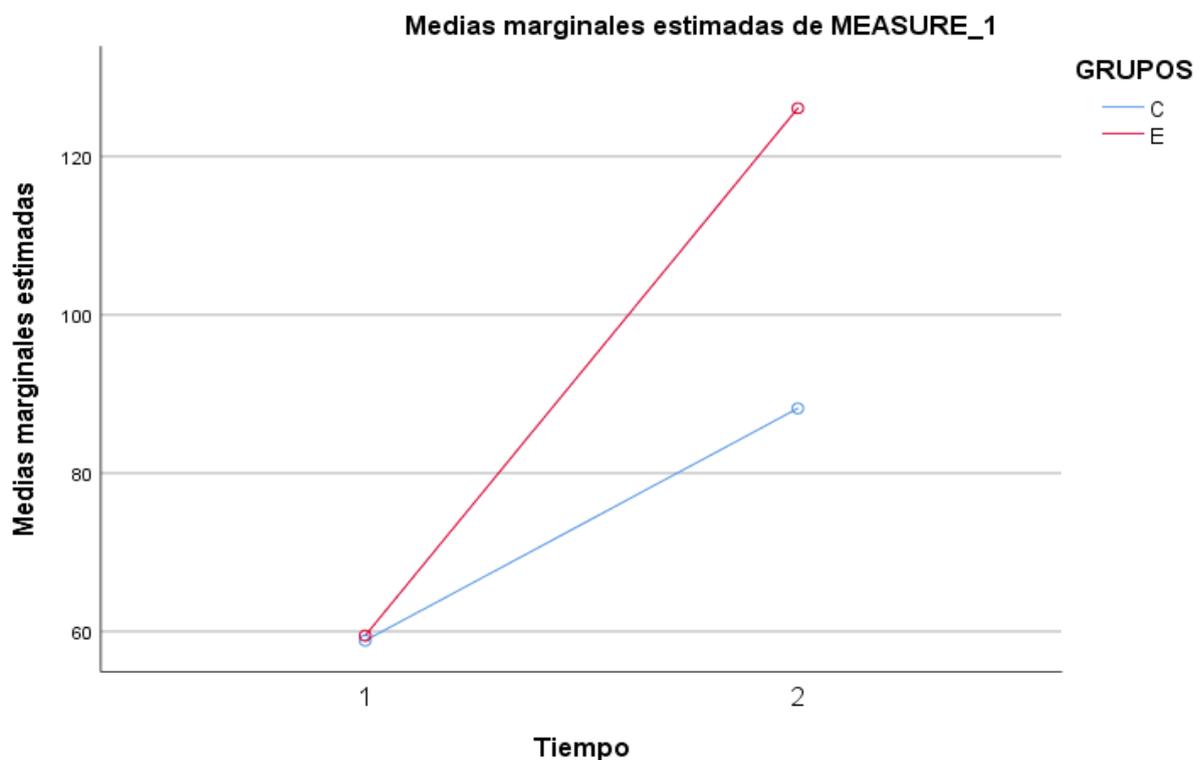
### Análisis y discusión

La Tabla 13 presenta los resultados globales del pre y pos test de comprensión lectora en los grupos control y experimental, cada uno conformado por 45 estudiantes. En la fase pre test, el grupo control muestra una mediana de 1.3 y el grupo experimental de 1.7, lo que evidencia una diferencia inicial leve a favor del grupo experimental. Tras la intervención, el grupo control incrementa su mediana a 2.12, con una disminución en la desviación estándar de 0.3 a 0.20, indicando una mejora moderada y mayor homogeneidad en las respuestas. Por su parte, el grupo experimental alcanza una mediana de 3.10 en el pos test, con una desviación

estándar reducida a 0.15, lo que refleja un avance sustancial y consistente en el desarrollo de la comprensión lectora. Además, los valores mínimo y máximo en el pos test del grupo experimental (2.83 y 3.63) superan ampliamente a los del grupo control (2.00 y 2.65), lo que permite concluir que el método sistémico aplicado tuvo un impacto significativamente superior en el rendimiento lector global del grupo experimental en comparación con el grupo control.

Los resultados coinciden con lo concluido por Auris (2023), quien manifiesta que existe relación directa y positiva entre el capital cultural incorporado y la comprensión lectora en los estudiantes de secundaria de una institución educativa que participaron en la investigación, lo que implica que los estudiantes que cuentan con un nivel considerable de capital cultural incorporado tendrán un nivel de comprensión lectora elevado. Así mismo, los resultados de esta investigación coinciden con lo manifestado por Zamora (2024), el cual concluye que la neurolectura con enfoque intercultural tuvo influencia favorable y significativa en la dimensión literal del 50%, especificando para el segundo ciclo el 52% y en el cuarto ciclo 47%. Estos resultados fueron confirmados mediante la aplicación de la prueba de Wilcoxon ( $p$  valor=0.00, menor a. 0.05). La neurolectura con enfoque intercultural tuvo influencia favorable y significativa en la dimensión inferencial del 44%, especificando para el segundo ciclo el 44% y en el cuarto ciclo 45%. Estos resultados fueron confirmados mediante la aplicación de la prueba de Wilcoxon ( $p$  valor=0.00, menor a. 0.05). La neurolectura con enfoque intercultural tuvo influencia favorable y significativa en la dimensión crítico del 40%, especificando para el segundo ciclo el 46% y en el cuarto ciclo 34%.

Figura 1 *Medidas marginales estimadas*



### **Análisis y discusión**

En la figura 1, podemos notar que partiendo de un momento 1 con resultados similares, luego en el momento 2, con la aplicación del Método Sistémico-Holístico de la Lectura con Enfoque Intercultural en la Comprensión Lectora el grupo experimental obtuvo mejores resultados que el grupo control. Estos resultados concuerdan con Briones (2018), el cual manifiesta que los resultados del Post Test del Grupo Experimental y Grupo Control evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en la mejora de la comprensión lectora global de los estudiantes

## CONCLUSIONES

1. Se determinó que la aplicación del Método Sistémico - Holístico de la lectura con enfoque Intercultural influye significativamente en el mejoramiento de la Comprensión Lectora de los Estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Red Educativa Encañada, Cajamarca, 2021, evidenciados en los resultados generales de mejora cuantitativa significativa, alcanzando, los valores extremos del grupo experimental en el Pos Test (mínimo: 2.83 y máximo: 3.63) superando ampliamente a los del grupo control (mínimo: 2.00 y máximo: 2.65).
2. Se identificó que el grupo experimental muestra un progreso significativo superior en el pos test en la dimensión literal de la comprensión lectora en comparación con el grupo control, como lo evidencia su rango de puntuaciones finales (mínimo: 3, máximo: 4) frente al rango de puntuaciones del grupo control (mínimo: 2, máximo: 3), reafirmando la efectividad del Método Sistémico-Holístico de la Lectura con Enfoque Intercultural en el fortalecimiento de la comprensión lectora en dicha dimensión.
3. Se evidenció los resultados obtenidos en el Pos-Test en la dimensión inferencial de la comprensión lectora un desempeño superior en el grupo experimental (rango de puntuación mínimo: 3, máximo: 3) en comparación con el grupo control (mínimo: 2, máximo: 2.44), demostrando que la aplicación del Método Sistémico-Holístico de la Lectura con Enfoque Intercultural produjo un impacto significativamente positivo en el desarrollo de las habilidades inferenciales de comprensión lectora en los estudiantes del grupo experimental.
4. Se identificó los resultados obtenidos en el Pos-Test en la dimensión crítica de la comprensión lectora un desempeño superior en el grupo experimental puesto que los valores mínimo y máximo de este grupo son mínimo 2.67 y máximo 3.5 superando ampliamente a los del grupo control: mínimo 2 y máximo 2.5. demostrando un avance significativo.

5. Los resultados obtenidos en la presente investigación evidencian el cumplimiento de los objetivos planteados, así como la validación de las hipótesis formuladas. influye significativamente donde el p – valor es  $< 0.05$ , es decir a nivel global existe una diferencia estadística significativa entre el grupo control y el grupo experimental después de la aplicación del método sistémico-holístico.

## SUGERENCIAS

1. Al Director de la Dirección Regional de Educación Cajamarca, en coordinación con el Gobierno Regional, que promuevan de forma planificada y sostenida en las programaciones curriculares de las instituciones educativas de zonas rurales y culturalmente diversas de la región Cajamarca, el Método Sistémico-Holístico de la Lectura con Enfoque Intercultural, como una estrategia pedagógica clave para el fortalecimiento de la comprensión lectora.
2. Al Director de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), que capacite a los docentes en el dominio teórico y metodológico del enfoque Sistémico-Holístico de la Lectura con Enfoque Intercultural, promoviendo prácticas lectoras contextualizadas que integren saberes ancestrales, cosmovisiones locales y contenidos interculturales, con el fin de potenciar aprendizajes significativos y equitativos en la población escolar.
3. A todas las Instituciones Educativas del nivel secundario de la Red Educativa Encañada, que amplíen la implementación del Método Sistémico-Holístico de Lectura con Enfoque Intercultural, promoviendo su aplicación en otros grados educativos para consolidar y expandir los beneficios observados en la comprensión lectora.
4. A los docentes de las Instituciones Educativas en donde se aplique el Método Sistémico-Holístico de Lectura con Enfoque Intercultural, que realicen evaluaciones periódicas para monitorear el impacto en el aprendizaje y ajustar las estrategias pedagógicas según las necesidades de los estudiantes.

## REFERENCIAS

- Aguado, T.; Gil, I. y Mata, P. (2006). *La educación intercultural. Una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Ed. Catarata.
- Auris, H. (2023). *Capital cultural y comprensión lectora en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública, San Juan de Lurigancho, 2023*. Universidad César Vallejo. Obtenida de <https://goo.su/EOn3UHL>
- Banks, J. A., & Cortés, C. E. (2019). *Educación multicultural: Temas y perspectivas*. Wiley.
- Barbieri, N. (2015). *Cultura y Educación: hacia una aproximación integral*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <https://goo.su/zvzj63H>
- Barret, T. (1981). *Taxonomía de las dimensiones cognoscitivas y afectivas de la lectura*. Argentina: Editorial Lectura y Vida. Recuperado de <https://goo.su/gQ7K9cU>
- Beltrán, J. (1995). *Psicología de la Educación*. España: Boixareu Universitaria.
- Bertoglio, O. J. (1993). *Introducción a la teoría general de sistemas*. México: Editorial LIMUSA
- Briones, D. (2018). *Influencia de la aplicación comparativa de técnicas de comprensión de textos para mejorar la comprensión lectora de las estudiantes del Tercer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Emblemática "Santa Teresita" – 2016*. Universidad Nacional de Cajamarca. Obtenido de <https://goo.su/mLefsf>
- Carrasco, J. (2004). *Una didáctica para hoy*. Madrid: Rialp.
- Cassany, D y Morales, O. (2008). *Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos*. Revista Memorialia. Recuperado de <https://goo.su/uoem>
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós
- Castro, A. (2006). *Teorías implícitas del liderazgo, contexto y capacidad de conducción*. *Anales de Psicología*.
- Consejo de Europa (2008). *Libro blanco sobre el diálogo intercultural, vivir juntos con igual dignidad*. España: Ministerio de Cultura de España.
- Contextos. Argentina: Asociación Internacional de Lectura.
- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. España: Visor.
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. London: Multilingual Matters. Recuperado de <https://goo.su/YsBG3>

- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Dirección de Información y Documentación.
- Diez, A. y Clemente, V. (2017). *La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula*. Investigaciones sobre Lectura. Recuperado de <https://goo.su/WFT0PpO>
- Ferreiro, E. (2002). *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. México: Siglo XXI.
- García, A. P. (2014), en la tesis *La educación intercultural en Segovia desde la perspectiva de sus protagonistas. Aportaciones a la formación del profesorado*. Tesis doctoral, presentada al Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación de Segovia - Universidad de Valladolid.
- García, P. (2021). *Enfoques interculturales en la educación: Estrategias para la inclusión y la diversidad cultural*. Editorial Universitaria.
- Gómez, V. y Guerra, P. (2012). *Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía?* Revista sobre Estudios Pedagógicos, vol.38 (1). Recuperado de <https://n9.cl/pxfyy>
- González, I. (2015). *Patrimonio Cultural: conceptos, debates y problemas*. España: CÁTEDRA
- González, N. (2005). *La enseñanza y aprendizaje de la Literatura en complicidad con las Artes Plásticas*. Revista Pensamiento Actual. Universidad de Costa Rica Vol. 5. N.O 6. 2005. ISSN 1409-01 12 págs. 83-91.
- Guilherme, M. (2000). *Intercultural competence*. En M. Byram (ed.): Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning. London: Routledge. Recuperado de <https://n9.cl/8thc2>
- Hernández, G. (2008). *Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Recuperado de <https://n9.cl/ielqi>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill México.
- Jiménez, A. (2002). *Nivel educativo y teorías implícitas sobre la enseñanza: Estructura de creencias en los docentes de educación infantil y primaria, secundaria y superior*. Tesis Doctoral. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de <https://n9.cl/950lp>

- León, A. (2007). *¿Qué es la educación?* Educere, 11(39). Pp. 595-604. Recuperado de <https://n9.cl/yo2rl>
- Lezcano, C. (2022). *La competencia intercultural en la comprensión de textos de los estudiantes del 4° grado de secundaria de las I.E. Abel Alva (Contumazá), San Marcos (San Marcos), Pedro Villanueva Espinoza (Porcón) y San Ramón (Cajamarca), año 2020.* Universidad Nacional de Cajamarca. Cajamarca. Obtenido de <https://goo.su/wfFLNk>
- Madero, I. (2011). *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria.*
- Marrero, J. (2009). *Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado.* Barcelona: Octaedro.
- Martínez, J. (2009). *Las teorías implícitas como conocimiento práctico del profesorado en formación inicial.* Barcelona: Octaedro.
- Millán L. y Nerba R. (2010). *Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica.* Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales [en línea], [Fecha de consulta: 06 de enero de 2019] Disponible en <https://n9.cl/hrj0s>
- MINEDU (2013). *Hacia una educación intercultural Bilingüe de calidad. Propuesta pedagógica.* Lima: Corporación Gráfica Navarrete
- MINEDU (2017). *Enfoque Crítico Reflexivo para una Nueva Docencia. Orientaciones para el diálogo reflexivo en el Proceso de Acompañamiento Pedagógico.* Lima: Ilustra Consultores.
- MINISTERIO DE CULTURA (2015). *Diálogo intercultural: Pautas para un mejor diálogo en contextos de diversidad cultural.* Lima: Oficina de Comunicación e Imagen Institucional del Ministerio de Cultura.
- Morais, J. (1995). Do orthographic and phonological peculiarities of alphabetically written languages influence the course of literacy acquisition? *Reading and Writing*, 7, 1-7.
- Morales, H. y Muñoz, M. (2017). *Guía para la reflexión crítica de la experiencia en Proyectos de Aplicación Profesional y la elaboración de su reporte.* Tlaquepaque: ITESO. Recuperado de <https://n9.cl/gqdb5>
- More, P. y Narciso, E. (2011). *Modelos epistémicos de la lectura en estudiantes mexicanos.* Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol.16 (51). Recuperado de <https://n9.cl/19hzi>
- Olivares, H. (2016). *Interculturalidad y educación: una propuesta de educación inclusiva.* Tesis de Doctorado, presentada al Departamento de Filosofía del Derecho, Moral y

- Política II, Facultad de Filosofía – Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://n9.cl/asfn64>
- Peredo, M. (2007). *Lectura informativa: entrenamiento escolar y metacognición*. México: Universitaria.
- Peronard, M. (2005). *La metacognición como herramienta didáctica*. Revista Signos. Estudios de Lingüística, vol.38 (57). Recuperado de <https://n9.cl/vsamun>
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y Lectura*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Pozo, J. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Madrid: Morata
- Pozo, J. (2006). *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rosenblatt, L. (1996). *La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. En textos y en
- Ruiz, R. (2014). *El método científico y sus etapas*. Editorial Esfinge, México.
- Sánchez, D. (1998). *Cómo leer mejor*. Perú: Ed. INLEC.
- Santesteban, E., & Velázquez, K. (2012). *La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva*. Tesis doctoral. Recuperado de <https://n9.cl/t6ujro>
- Smith, F. (1980). *La Comprensión de la Lectura*. México. Editorial Trillas.
- Soriano, R. (2004). *Interculturalismo. Entre liberalismo y comunitarismo*. Andalucía: Almuzara.
- Von Bertalanffy, L. (1989). *Teoría general de los sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zamora, M. (2024). *La neurolectura con enfoque intercultural en la comprensión de textos de los estudiantes del segundo y cuarto Ciclo de Contabilidad de la Universidad Nacional de Cajamarca filial Chota, 2021*. Obtenido de <https://goo.su/79dJNZI>

## **APÉNDICES/ANEXOS**

## INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

### **PRUEBA TIPO CUESTIONARIO DEL PRE TEST Y POS TEST DEL MÉTODO SISTÉMICO-HOLÍSTICO DE LA LECTURA CON ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA RED EDUCATIVA ENCAÑADA, CAJAMARCA - 2021”**

Nombres y apellidos: .....

Género: M  F  Grado: ..... Fecha: .....

I.E. N°: ..... Lugar: .....

**INSTRUCCIONES.** A continuación, se presentan una serie de ítems que miden la influencia del método sistémico-holístico de la lectura con enfoque intercultural en la comprensión lectora de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la red educativa encañada, cada uno de ellos determinados por la valoración de un rango del 1 a los 4 puntos. Se marcará, teniendo en cuenta la exactitud del dominio de cada ítem de la escala de calificación.

#### ESCALA DE CALIFICACIÓN

1 = Inicio	(00 – 40	⇒ 00 – 10 = C)
2 = Proceso	(41 – 80	⇒ 11 – 13 = B)
3 = Logro esperado	(81 – 120	⇒ 14 – 17 = A)
4 = Logro destacado	(121 – 160	⇒ 18 – 20 = AD)

N°	ÍTEMS	VALORACIÓN			
		1	2	3	4
<b>LITERAL</b>					
01	¿Qué devoraba la serpiente?				
02	¿Cómo era la serpiente?				
03	¿Por qué desaparecieron los guerreros?				
04	¿Quién es el Foforofo?				
05	¿Quiénes son los personajes del cuento?				
06	¿Dónde ocurren los hechos?				
07	Identifica al personaje principal de la narración y la función que cumple en el cuento.				
08	¿Qué personaje del texto mencionó la frase: «El día que el Perú tenga justicia, será grande»?				
09	¿Quién ordenó que lo tomarán preso a Calixto Garmendia?				
10	¿Con quién tenía muy buena amistad el león?				
11	¿A qué animal eligió el león para que lo reemplazara como rey después de su muerte?				
12	¿Qué hizo el ciervo cuando el león se le abalanzó?				
<b>INFERENCIAL</b>					
13	Según el contenido de la lectura, que significa “holocausto”?				
14	¿Por qué la serpiente se convirtió en una gran pampa?				
15	¿Qué tipo de texto es?				
16	¿Por qué los dioses de la selva mandaron una serpiente?				
17	¿Por qué el gallo se llamaba Foforofo?				
18	¿Según el contenido del texto, que significa “sigilosamente”?				
19	¿Por qué el Tío Lino, cortó el pescuezo al zorro?				

20	¿Qué otro título le pondrías al cuento?				
21	De la siguiente expresión: “La justicia no es limosna. Pido justicia” podemos inferir que:				
22	La expresión: “Hicimos el cajón a la diablo” significa que:				
23	El tema central del texto es:				
24	Según el texto, quiénes eran los mandones.				
25	¿Para qué la zorra invitó hasta la cueva al ciervo?				
26	¿Qué significa la palabra “vanidad”?				
27	¿Por qué crees que el león se tumbó en una cueva y no en la selva?				
28	¿Por qué el león no aceptó a otros animales para que lo reemplacen después de su muerte?				
<b>CRÍTICO</b>					
29	¿Por qué los dioses de la selva mandaron una serpiente?				
30	¿Qué hubieras hecho si a tu hija le hubieran pedido en sacrificio religiosos? ¿Por qué?				
31	¿Estás de acuerdo con el desenlace del texto? ¿Por qué?				
32	¿Cómo defines al Tío Lino?				
33	¿Cómo calificarías la actitud del Tío Lino?				
34	¿Qué harías si te ocurriese algo similar con tu mascota?				
35	¿Qué opinas de la actitud de Calixto Garmendia?				
36	¿Qué opinas de la actitud del alcalde?				
37	¿Te parece justo que le quiten sus tierras a Calixto Garmendia para el cementerio de su pueblo? ¿Por qué?				
38	¿Te parece correcto que el ciervo asuma el puesto del león?, ¿por qué?				
39	¿Qué opinión te merece la actitud de la zorra?				
40	¿Te ha gustado el contenido del texto? ¿Por qué?				

Nota: Elaboración propia



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA



ESCUELA DE POSGRADO

UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN

Tesis: “INFLUENCIA DEL MÉTODO SISTÉMICO – HOLÍSTICO DE LA LECTURA CON ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA RED EDUCATIVA ENCAÑADA, CAJAMARCA, 2021”

Estudiante: Juana Orrillo Acuña

**EVALUACIÓN DE ENTRADA DE LA VARIABLE COMPRENSIÓN LECTORA**

Apellidos y nombres: \_\_\_\_\_

Grado y sección: Fecha: \_\_\_\_\_



Instrucciones: Estimado estudiante, lea atentamente el siguiente texto; luego, conteste, adecuadamente, las preguntas planteadas. Finalmente, evite cometer borrones o manchones durante el desarrollo de la evaluación.

**LA PAMPA DE LA CULEBRA**

Cuenta la leyenda Pampa de la Culebra que cierta vez, cuando se acercaba el tiempo de las cosechas los dioses de la selva quisieron mostrar su poderío, enviaron de lo más hondo y enmarañado de sus lares una serpiente que al trepar la cordillera adquirió dimensiones gigantescas y tornase feroz e invulnerable. A su paso devoraba sembrados, árboles, hombres y animales, dejando solo ruina y desolación.

Un día los Caxamarcas vieron que las aves del cielo huían del oriente y que a la luz del Sol había tristeza, entonces los adivinos dijeron que tales sucesos eran presagios de que el formidable monstruo se encaminaba hacia la ciudad.

Cundió el pánico entre los moradores, como se extiende el viento en la puna y abandonaron la comarca dejando sus chozas abrazadas por el fuego. El curaca reunió a sacerdotes y ancianos en asamblea y enviaron un gran ejército a vencer a la serpiente; fracaso completo: Todos los guerreros desaparecieron devorados por la culebra. Y el Curaca sintió miedo y fue al campo a implorar ayuda a los dioses. De una choza solitaria salió un anciano que llegando hasta la colina en donde oraba el Curaca, miró las chacras doradas, los árboles, la ciudad, las flores

silvestres; miró el oriente y dijo así al jefe indígena: «Señor, te hablo en nombre de los dioses a quienes imploras. La Serpiente devorará los frutos de nuestra tierra, asolará la comarca, teñirá con nuestra sangre el agua de los manantiales, si tú no les ofreces en holocausto a tu hija, que en estos momentos mama la leche de su madre».

Volvió el profeta a su cabaña, el Curaca reprimiendo su dolor contó a los sabios el mensaje divino y ellos inclinaron la cabeza en señal de cumplimiento de la voluntad suprema.

Rodeado de ancianos, sacerdotes y hechiceros, marchó el Curaca con su hija en brazos sobre las cumbres, contra el viento helado de la puna, entre los pastizales hacia el lugar donde se encontraba la culebra, mientras los tambores estremecían los horizontes.

Dormía la serpiente envuelta en una colina; con el ruido de los tambores despertó desenvolviéndose, cuan larga era, en actitud de ataque.

Fue entonces cuando el Curaca se adelantó con la niña en las manos hacia la serpiente, más al instante en que ésta iba a tomar en sus temibles fauces a la pequeña se nubló el cielo y cayó un rayo, el animal retorciéndose desesperado, derrumbando enormes rocas con su cola y quedó convertida en una gran pampa sobre la cual creció el Ichu. No satisfechos los dioses de los Caxamarcas transformaron al reptil en una puna helada, la han azotado a través de los siglos con airadas tempestades de rayos, evitando así que la pampa se torne nuevamente en serpiente y avance a destruir la ciudad.

Y es así que en la actualidad ese largo montículo de tierra tiene la forma de una culebra; y la pampa donde se encuentra se llama la **pampa de la Culebra**.

## COMPRESION DE LECTURA

### “La pampa de la culebra”

**Marca la respuesta correcta con un aspa.**

#### NIVEL LITERAL

1. ¿Qué devoraba la serpiente?
  - a) Animales
  - b) Sembrados
  - c) Hombres
  - d) T.A.
  
2. ¿Cómo era la serpiente?
  - a) Feroz e invulnerable
  - b) De color verde
  - c) Delgada y pequeña
  - d) N.A.

3. ¿Por qué desaparecieron los guerreros?
- a) Se mataron entre ellos
  - b) Los mató el curaca
  - c) Los devoró la culebra
  - d) Se enfermaron y murieron

### **NIVEL INFERENCIAL**

4. Según el contenido de la lectura, que significa “holocausto”
- a) Solitario
  - b) Sacrificio religioso
  - c) Arrepentimiento
  - d) Roca
5. ¿Por qué la serpiente se convirtió en una gran pampa?
- a) Por decisión de los dioses
  - b) Porque el cielo se nubló y cayó un rayo
  - c) Porque el curaca no le concedió a su hija.
  - d) N.A.
6. ¿Qué tipo de texto es?
- a) Narrativo.
  - b) Argumentativo.
  - c) Descriptivo.
  - d) Expositivo.
7. ¿Por qué los dioses de la selva mandaron una serpiente?
- a) Porque querían vengarse de los Caxamarca.
  - b) Porque querían asustarlos a los Caxamarca.
  - c) Porque quisieron mostrar su poderío.
  - d) Porque quisieron causar pánico en el curaca

### **NIVEL CRÍTICO**

8. ¿Qué opinas de la actitud del Curaca?, ¿Por qué?
- a) Positiva, porque cuidaba de los demás.
  - b) Negativa, porque sembró pánico entre los comuneros.
  - c) Negativa, porque cedió a su hija en un rito religioso.
  - d) Positiva, porque envió un ejército para que ataquen a la serpiente.
9. ¿Qué hubieras hecho si a tu hija le hubieran pedido en sacrificio religiosos? ¿Por qué?
- a) Le hubiese entregado a la serpiente para salvar a los demás.
  - b) No le hubiese entregado a la serpiente porque es una criatura indefensa.
  - c) No le hubiese cedido porque mi hija es muy valiosa para mí.
  - d) Le hubiese entregado para salvarme yo.
10. ¿Estás de acuerdo con el desenlace del texto? ¿Por qué?
- a) Sí, porque los dioses castigaron a la serpiente convirtiéndolo en una pampa.
  - b) Sí, porque la serpiente se escapó.
  - c) No, porque la serpiente murió.
  - d) No, porque la serpiente devoró a un ejército.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA



ESCUELA DE POSGRADO

UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN

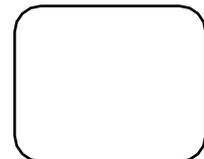
Tesis: “INFLUENCIA DEL MÉTODO SISTÉMICO – HOLÍSTICO DE LA LECTURA CON ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA COMPRESIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA RED EDUCATIVA ENCAÑADA, CAJAMARCA, 2021”

Estudiante: Juana Orrillo Acuña

EVALUACIÓN DE ENTRADA DE LA VARIABLE COMPRESIÓN LECTORA

Apellidos y nombres: \_\_\_\_\_

Grado y sección:      Fecha: \_\_\_\_\_



Instrucciones: Estimado estudiante, lea atentamente el siguiente texto; luego, conteste, adecuadamente, las preguntas planteadas. Finalmente, evite cometer borrones o manchones durante el desarrollo de la evaluación.

**EL GALLO FOFOROFO**

El Tío Lino tenía un hermoso gallo, al que había puesto de nombre “Foforofo”, porque cuando cantaba en las madrugadas, para despertar al Tío, su canto se escuchaba ¡Foforofoooooooo! Cierta día, el Tío Lino se despertó tarde sin haber escuchado el canto de su gallito. Saltó de la cama y corrió al corral donde pasaba la noche y no lo encontró, sólo algunas plumas de su colita estaban tiradas por el suelo.

- ¡El zorro maldiciau! -dijo el Tío. No esperó a tomar el caldo, y cogiendo su escopeta, salió en busca del zorro con la esperanza de hallar vivo a su gallo, pues él sabía que el “Foforofo” era un gallo muy astuto.

Pasó por cerros y montes tupidos y no halló nada. De pronto, a lo lejos, por una quebrada, se escuchó el cantito ¡Foforooooofoooooo!

-¡Ahí está! -dijo el Tío, dirigiéndose en la dirección del canto de su gallo. Sigilosamente, se aproximó y observó que, debajo de un árbol, con la panza llena, descansaba el zorro; y, cuando el gallito sacó la cabeza por debajo de la cola del animal, el Tío le hizo señas para que estuviera callado y con su escopeta lanzó un tiro al aire.

El zorro, con el susto y la fuerza que hizo, expulsó por el trasero al gallito que salió batiendo sus alas a reunirse con su amo.

Al otro día, en la madrugada, el Tío se alegró al escuchar el canto de su gallito, que desde el corral lo despertaba con su son: ¡Foforofoooooo!

## COMPRESION DE LECTURA

### “El Foforofo”

#### NIVEL LITERAL:

1. ¿Quién es el Foforofo?
  - a) Una gallina
  - b) Un gallo
  - c) Un perro
  - d) Un zorro
  
2. ¿Quiénes son los personajes del cuento?
  - a) El Tío Lino, un zorro y un gallo
  - b) Un campesino, un zorro y un gallo
  - c) Un zorro y un gallo
  - d) El Tío Lino y un gallo
  
3. ¿Dónde ocurren los hechos?
  - a) En el campo
  - b) En el río
  - c) En la ciudad
  - d) N.A.

#### NIVEL INFERENCIAL:

4. ¿Por qué el gallo se llamaba Foforofo?
  - a) Porque así decía cuando cantaba.
  - b) Porque le gustaba ese nombre.
  - c) Porque le hacía recordar a un amigo.
  - d) Porque no había pensado en otro nombre.
  
5. ¿Según el contenido del texto, que significa “sigilosamente”?
  - a) Silencioso
  - b) Caminante
  - c) Ruidoso
  - d) N.A.
  
6. ¿Por qué el Tío Lino, cortó el pescuezo al zorro?
  - a) Porque quiso matarlo y luego comerlo.
  - b) Porque quería saber qué había dentro.
  - c) Para sacar a su gallo.
  - d) Para ponerle piedras en la barriga.
  
7. ¿Qué otro título le pondrías al cuento?
  - a) Dos amigos inseparables.
  - b) La amistad verdadera.
  - c) El tío Lino y Foforofo.
  - d) El campesino y su gallo.

## **NIVEL CRÍTICO:**

8. ¿Cómo defines al Tío Lino?
  - a) Buen dueño
  - b) Cariñoso
  - c) Malo y deshonesto
  - d) Bondadoso y amable
  
9. ¿Cómo calificarías la actitud del Tío Lino?
  - a) Valiente
  - b) Perseverante
  - c) Inteligente
  - d) T.A.
  
10. ¿Qué harías si te ocurriese algo similar con tu mascota?
  - a) Tomaría la misma actitud del tío Lino.
  - b) La dejaría ir.
  - c) La cuidaría y no la dejaría salir a la calle.
  - d) N.A.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA



ESCUELA DE POSGRADO

UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Estudiante: Juana Orrillo Acuña

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN

Tesis: "INFLUENCIA DEL MÉTODO SISTÉMICO – HOLÍSTICO DE LA LECTURA CON ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA RED EDUCATIVA ENCAÑADA, CAJAMARCA, 2021"

**EVALUACIÓN DE ENTRADA DE LA VARIABLE COMPRENSIÓN LECTORA**

Apellidos y nombres: \_\_\_\_\_

Grado y sección:      Fecha: \_\_\_\_\_



Instrucciones: Estimado estudiante, lea atentamente el siguiente texto; luego conteste, adecuadamente, las preguntas planteadas. Finalmente, evite cometer borrones o manchones durante el desarrollo de la evaluación.

**CALIXTO GARMENDIA**  
(Cuento)

Déjame contarte -le pidió un hombre llamado Remigio Garmendia a otro llamado Anselmo, levantando la cara-. Todos estos días, anoche, esta mañana, aún esta tarde, he recordado mucho... Hay momentos en que a uno se le agolpa la vida... Además, debes aprender. La vida, corta o larga, no es de uno solamente.

- Yo nací arriba, en un pueblito de los Andes. Mi padre era carpintero y me mandó a la escuela. Hasta segundo año de primaria era todo lo que había. Y eso que tuve suerte de nacer en el pueblo, porque los niños del campo se quedaban sin escuela. Fuera de su carpintería, mi padre tenía un terrenito al lado del pueblo, pasando la quebrada, y lo cultivaba con la ayuda de algunos indios a los que pagaba en plata o con obritas de carpintería: que el cabo de una lampa o de hacha, que una mesita, en fin. Desde un extremo del corredor de mi casa, veíamos amarillear el trigo, verdear el maíz, azulear las habas en nuestra pequeña tierra. Daba gusto. Con la comida y la carpintería teníamos bastante, considerando nuestra pobreza. A causa de tener algo y también por su carácter, mi padre no agachaba la cabeza ante nadie. Su banco de carpintero estaba en el corredor de la casa, dando a la calle. Pasaba el alcalde. «Buenos días, señor», decía mi padre, y se acabó. Pasaba el subprefecto. «Buenos días, señor», y asunto concluido. Pasaba el alférez de gendarmes. «Buenos días, alférez», y nada más. Pasaba el juez y lo mismo. Así era mi padre con los mandones. Ellos hubieran querido que les tuviera miedo o les pidiese o les debiera algo. Se acostumbran a todo eso los que mandan. Mi padre les disgustaba. Y no acababa ahí la cosa. De repente venía gente del pueblo, ya sea indios, cholos o blancos pobres. De a

diez, de a veinte o también en poblada llegaban. «Don Calixto, encabécenos para hacer ese reclamo». Mi padre se llamaba Calixto... A veces hacía ganar a los reclamadores y otras perdía, pero el pueblo siempre le tenía confianza. Abuso que se cometía, ahí estaba mi padre para reclamar al frente de los perjudicados. Las autoridades y los ricos del pueblo, dueños de haciendas y fundos, le tenían echado el ojo para partirlo en la primera ocasión. Mi padre decía. «El día que el Perú tenga justicia, será grande».

Sucedió que vino una epidemia de tifo, y el panteón del pueblo se llenó con los muertos del propio pueblo y los que traían del campo. Entonces las autoridades echaron mano de nuestro terrenito para panteón. Mi padre protestó diciendo que tomaran tierra de los ricos, cuyas haciendas llegaban hasta la propia salida del pueblo. Dieron de pretexto que el terreno de mi padre estaba ya cercado, pusieron gendarmes y comenzó el entierro de muertos. Quedaron a darle una indemnización de setecientos soles, que era algo en esos años, pero que autorizac ió n, que requisitos, que papeleo, que no hay plata en este momento... Se la estaban cobrando a mi padre, mi padre no era hombre que renunciara a su derecho. Comenzó a escribir cartas exponiendo la injusticia. Quería conseguir que al menos le pagaran. Un escribano le hacía las cartas y le cobraba dos soles por cada una... El caso fue que mi padre despachó dos o tres cartas al diputado por la provincia, al senador por el departamento, al mismo Presidente de la República. Silencio. Por último, mandó cartas a los periódicos de Trujillo y a los de Lima. Nada, señor... Mi padre tardó en desengañarse de reclamar lejos y estar yéndose por las alturas, varios años.

Un día, a la desesperada, fue a sembrar la parte del panteón que aún no tenía cadáveres, para afirmar su propiedad. Lo tomaron preso los gendarmes, mandados por el subprefecto en persona, y estuvo dos días en la cárcel. Cuando mi padre iba a hablar con el Síndico de Gastos del Municipio, el tipo abría el cajón del escritorio y decía como si ahí debiera estar la plata:

«No hay dinero, no hay nada ahora. Cálmate, Garmendía. Con el tiempo se te pagará».

A los seis o siete años del despojo, mi padre se cansó hasta de cobrar. Envejeció mucho en aquellos tiempos. Lo que más le dolía era el atropello. Alguna vez pensó en irse a Trujillo o a Lima a reclamar, pero no tenía dinero para eso. Y cayó también en cuenta de que, viéndolo pobre y solo, sin influencias ni nada, no le harían caso. Siempre se había ocupado de que le hicieran justicia a los demás y, al final, no la había podido obtener ni para él mismo.

Yo fui creciendo en medio de esa lucha. A mi padre no le quedó otra cosa que su modesta carpintería. Apenas tuve fuerzas, me puse a ayudarlo en el trabajo. Era muy escaso. Mesas y sillas casi nadie usaba. Los ricos del pueblo se enterraban en cajón, pero eran pocos y no morían con frecuencia. Los indios enterraban a sus muertos envueltos en mantas sujetas con cordel. Cuando nos llegaba la noticia de un rico difunto y el encargo de un cajón, mi padre se ponía contento. Se alegraba de tener trabajo y también de ver irse al hoyo a uno de la pandilla que lo despojó. ¿A qué hombre, tratado así, no se le daña el corazón?

La cosa fue más triste cada vez. En las noches, a eso de las tres o cuatro de la madrugada, mi padre se echaba unas cuantas piedras bastante grandes a los bolsillos, se sacaba los zapatos para no hacer bulla y caminaba medio agazapado hacia la casa del alcalde. Tiraba las piedras, rápidamente, a diferentes partes del techo, rompiendo las tejas. Luego volvía a la carrera y, ya dentro de la casa, a oscuras, pues no encendía luz para evitar sospechas, se reía. Su risa parecía a ratos el graznido de un animal. A ratos era tan humana, que me daba más pena todavía. Se calmaba unos cuantos días con eso. Por otra parte, en la casa del alcalde solían vigilar. Como

había hecho incontables chanchadas, no sabían a quién echarle la culpa de las piedras. Cuando mi padre deducía que se habían cansado de vigilar, volvía a romper tejas. Llegó a ser un experto en la materia. Luego rompió tejas en la casa del juez, del subprefecto, del alférez de gendarmes, del síndico de gastos. De mañana salía a pasear por el pueblo para darse el gusto de ver que los sirvientes de las casas que atacaba, subían con tejas nuevas a reemplazar las rotas. Si llovía era mejor para mi padre. Entonces atacaba la casa de quien odiaba más, el alcalde, para que el agua le dañara o, al caerles, los molestara a él y su familia.

El alcalde murió de un momento a otro. Unos decían que de un atracón de carne de choncho y otros que de las cóleras que le daban sus enemigos. Mi padre fue llamado para que hiciera el cajón y me llevó a tomar las medidas con un cordel. El cadáver era grande y gordo. Había que verle la cara a mi padre contemplando al muerto. Él parecía la muerte. Cobró cincuenta soles adelantados, uno sobre otro. Como le reclamaron el precio, dijo que el cajón tenía que ser muy grande, pues el cadáver también lo era y además gordo. Hicimos el cajón a la diablo. A la hora del entierro, mi padre contemplaba desde el corredor cuando metían el cajón al hoyo, y decía:

«Come la tierra que me quitaste, condenado; come, come». Y reía con esa su risa horrible. Su vida era odiar y pensar en la muerte. Pero me dolía muy hondo que hubieran derrumbado así a mi padre. Antes de que lo despojaran, su vida era amar a su mujer y su hijo, servir a sus amigos y defender a quien lo necesitara. Quería a su patria. A fuerza de injusticia y desamparo, lo habían derrumbado. El nuevo alcalde le dijo también que no había plata para pagarle, que era un agitador del pueblo, le aconsejaron que fuera con mi madre a darle satisfacciones al alcalde, que le lloraran ambos y le suplicaran el pago. Mi padre se puso a clamar: —«Eso nunca! ¿Por qué quieren humillarme? La justicia no es limosna. ¡Pido justicia! Al poco tiempo, mi padre murió.

(Ciro Alegría)

## FICHA DE COMPRENSIÓN

Marca la respuesta correcta con un aspa (X)

### NIVEL LITERAL

1. Identifica al personaje principal de la narración y la función que cumple en el cuento:
  - a) El alcalde, el que mandó que le quitaran su terreno a Garmendia.
  - b) Calixto Garmendia un humilde carpintero que reclamaba justicia.
  - c) Los habitantes del pueblo que pedían ayuda a Calixto Garmendia.
  - d) N.A.
2. Qué personaje del texto mencionó la frase: «El día que el Perú tenga justicia, será grande»
  - a) Calixto Garmendia
  - b) El alcalde
  - c) Los habitantes del pueblo
  - d) Anselmo
3. ¿Quién ordenó que lo tomarán preso a Calixto Garmendia?
  - a) El alférez
  - b) El alcalde
  - c) El subprefecto
  - d) Anselmo

## NIVEL INFERENCIAL

4. De la siguiente expresión: “La justicia no es limosna. Pido justicia” podemos inferir que:
  - a) Debemos rogar por la justicia.
  - b) Es necesario humillarse para que te cumplan la justicia.
  - c) La justicia no se ruega, sino se exige cuando corresponde.
  - d) N.A.
  
5. La expresión: “Hicimos el cajón a la diablo” significa que:
  - a) El cajón está con el diablo
  - b) El cajón es muy costoso
  - c) El cajón fue construido como sea, de mala manera.
  - d) El cajón fue construido con mucho cuidado.
  
6. El tema central del texto es:
  - a) El odio a la vida.
  - b) El amor por los demás.
  - c) La lucha por conseguir la justicia y la degeneración del espíritu por sed de venganza.
  - d) El abuso de las autoridades con los pobres.
  
7. Según el texto, quiénes eran los mandones.
  - a) Sus vecinos.
  - b) Sus amigos.
  - c) Las autoridades.
  - d) Sus padres.

## NIVEL CRÍTICO

8. ¿Qué opinas de la actitud de Calixto Garmendia?
  - a) Que está muy bien, porque defendió sus derechos y exigió justicia.
  - b) Que está mal, porque se identificó con los pobres.
  - c) Que está bien, recuperó lo que el alcalde le quitó.
  - d) Que está mal, porque no defendió los derechos del pueblo.
  
9. ¿Qué opinas de la actitud del alcalde?
  - a) Mala
  - b) Buena
  - c) Negativa
  - d) Regular
  
10. ¿Te parece justo que le quiten sus tierras a Calixto Garmendia para el cementerio de su pueblo? ¿Por qué?
  - a) No, porque era un hombre pobre.
  - b) Sí, porque tenía bastante terreno.
  - c) Sí, porque el terreno no era de Calixto.
  - d) N.A.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA



ESCUELA DE POSGRADO

UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN

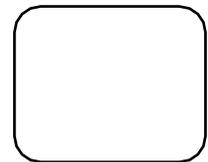
Tesis: "INFLUENCIA DEL MÉTODO SISTÉMICO – HOLÍSTICO DE LA LECTURA CON ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA RED EDUCATIVA ENCAÑADA, CAJAMARCA, 2021"

Estudiante: Juana Orrillo Acuña

EVALUACIÓN DE ENTRADA DE LA VARIABLE COMPRENSIÓN LECTORA

Apellidos y nombres: \_\_\_\_\_

Grado y sección:      Fecha: \_\_\_\_\_



Instrucciones: Estimado estudiante, lea atentamente el siguiente texto; luego conteste, adecuadamente, las preguntas planteadas. Finalmente, evite cometer borrones o manchones durante el desarrollo de la evaluación.

**El león, la zorra y el ciervo**

Habiéndose enfermado el león, se tumbó en una cueva, diciéndole a la zorra, a la que estimaba mucho y con quien tenía muy buena amistad:

-- Si quieres ayudarme a curarme y que siga vivo, seduce con tu astucia al ciervo y tráelo acá, pues estoy antojado de sus carnes.

Salió la zorra a cumplir el cometido, y encontró al ciervo saltando feliz en la selva. Se le acercó saludándole amablemente y le dijo:

-- Vengo a darte una excelente noticia. Como sabes, el león, nuestro rey, es mi vecino; pero resulta que ha enfermado y está muy grave. Me preguntaba qué animal podría sustituirlo como rey después de su muerte.

Y me comentaba: "el jabalí no, pues no es muy inteligente; el oso es muy torpe; la pantera muy temperamental; el tigre es un fanfarrón; creo que el ciervo es el más digno de reinar, pues es esbelto, de larga vida, y temido por las serpientes por sus cuernos." Pero para qué te cuento más, está decidido que serás el rey."

¿Y qué me darás por habértelo anunciado de primero? Contéstame, que tengo prisa y temo que me llame, pues yo soy su consejero. Pero si quieres oír a un experimentado, te aconsejo que me sigas y acompáñes fielmente al león hasta su muerte.

Terminó de hablar la zorra, y el ciervo, lleno de vanidad con aquellas palabras, caminó decidido a la cueva sin sospechar lo que ocurriría.

Al verlo, el león se le abalanzó, pero solo logró rasparle las orejas. El ciervo, asustado, huyó velozmente hacia el bosque.

La zorra se golpeaba sus patas al ver perdida su partida. Y el león lanzaba fuertes gritos, estimulado por su hambre y la pena. Suplicó a la zorra que lo intentara de nuevo. Y dijo la zorra:

-- Es algo penoso y difícil, pero lo intentaré.

Salió de la cueva y siguió las huellas del ciervo hasta encontrarlo reponiendo sus fuerzas. Viéndola el ciervo, encolerizado y listo para atacarla, le dijo:

¡Zorra miserable, no vengas a engañarme! ¡Si das un paso más, cuéntate como muerta! Busca a otros que no sepan de ti, háblales bonito y súbeles los humos prometiéndoles el trono, pero ya no más a mí.

Mas la astuta zorra le replicó:

-- Pero señor ciervo, no seas tan flojo y cobarde. No desconfíes de nosotros que somos tus amigos. El león, al tomar tu oreja, sólo quería decirte en secreto sus consejos e instrucciones de cómo gobernar, y tú ni siquiera tienes paciencia para un simple arañazo de un viejo enfermo. Ahora está furioso contra ti y está pensando en hacer rey al intrépido lobo. ¡Pobre!, ¡todo lo que sufre por ser el amo! Ven conmigo, que nada tienes que temer, pero eso sí, sé humilde como un cordero. Te juro por toda esta selva que no debes temer nada del león. Y en cuanto a mí, sólo pretendo servirte.

Y engañado de nuevo, salió el ciervo hacia la cueva. No había más que entrado, cuando ya el león vio plenamente saciado su antojo, procurando no dejar ni recuerdo del ciervo. Sin embargo, cayó el corazón al suelo, y lo tomó la zorra a escondidas, como pago a sus gestiones. Y el león buscando el faltante corazón preguntó a la zorra por él. Le contestó la zorra:

- Ese ciervo ingenuo no tenía corazón, ni lo busques. ¿Qué clase de corazón podría tener un ciervo que vino dos veces a la casa y a las garras del león?

Nunca permitas que el ansia de honores perturbe tu buen juicio, para que no seas atrapado por el peligro.

(Fábulas de Esopo)

## FICHA DE COMPRENSIÓN

Marca la respuesta correcta con un aspa (x)

### NIVEL LITERAL

1. ¿Con quién tenía muy buena amistad el león?
  - a) El ciervo
  - b) La zorra
  - c) El oso
  - d) El jabalí
2. ¿A qué animal eligió el león para que lo reemplazara como rey después de su muerte?
  - a) Al jabalí
  - b) A la pantera
  - c) Al tigre
  - d) Al ciervo
3. ¿Qué hizo el ciervo cuando el león se le abalanzó?
  - a) Huyó hacia el bosque
  - b) Se asustó
  - c) Gritó fuertemente
  - d) N.A.

### NIVEL INFERENCIAL

4. ¿Para qué la zorra invitó hasta la cueva al ciervo?
  - a) Para invitarle a cenar.
  - b) Para reunirse con otros animales.
  - c) Para ser atrapado por el león.
  - d) Para coordinar otros asuntos.
5. ¿Qué significa la palabra “vanidad”?
  - a) Orgullo
  - b) Temperamento
  - c) Felicidad
  - d) Nostalgia
6. ¿Por qué crees que el león se tumbó en una cueva y no en la selva?
  - a) Porque vivía ahí.
  - b) Porque estuvo enfermo y no tuvo fuerzas para llegar hasta la selva.
  - c) Porque en la cueva estaban sus amigos y familiares.
  - d) Porque le gustaba estar en ese lugar.
7. ¿Por qué el león no aceptó a otros animales para que lo reemplacen después de su muerte?
  - a) Porque consideraba que no están preparados para asumir ese cargo.
  - b) Porque no eran sus amigos.
  - c) Porque no pensaba morir.
  - d) N.A.

## NIVEL CRÍTICO

8. ¿Te parece correcto que el ciervo asuma el puesto del león?, ¿por qué?
- a) No, porque el ciervo no tiene el carácter del león.
  - b) No, porque no era amigo del león.
  - c) Sí, porque el ciervo es un animal inteligente.
  - d) N.A.
9. ¿Qué opinión te merece la actitud de la zorra?
- a) Negativa, porque no debió obedecer el pedido del león.
  - b) Negativa, porque no debió mentirle al ciervo.
  - c) Positiva, porque le ayudó a su amigo el león.
  - d) Positiva, porque fue solidaria con sus amigos.
10. ¿Te ha gustado el contenido del texto? ¿Por qué?
- a) Sí, porque nos enseña que no debemos ser muy confiados.
  - b) Sí, porque la zorra ayudó al león.
  - c) No, porque la zorra le mintió al ciervo.
  - d) No, porque el ciervo lo reemplazó al león como rey.



Anexo 01:

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA  
ESCUELA DE POSGRADO

UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN



**VALIDACIÓN DE LA PRUEBA TIPO CUESTONARIO  
(JUICIO DE EXPERTOS)**

Yo **Víctor Sánchez Cáceres**, identificado con DNI N° 26722763, con Grado Académico de Doctor en Administración de la Educación, Universidad Privada César Vallejo; hago constar que he leído y revisado los 40 ítems de la Prueba Tipo Cuestionario de la Tesis Doctoral: **“Influencia del Método Sistémico-Holístico de la Lectura con Enfoque Intercultural en la Comprensión Lectora de los Estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Red Educativa Encañada, Cajamarca - 2021”**, de la doctoranda: Juana Orrillo Acuña.

Los ítems de la Prueba Tipo Cuestionario están distribuidos en 03 dimensiones: Literal (12 ítems), Inferencial (16 ítems) y Crítico (12 ítems). El instrumento corresponde a la tesis: “Influencia del Método Sistémico-Holístico de la Lectura con Enfoque Intercultural en la Comprensión Lectora de los Estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Red Educativa Encañada, Cajamarca - 2021”. Luego de la evaluación de cada ítem y realizadas las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

<b>PRUEBA TIPO CUESTIONARIO</b>		
<b>N° ítems revisados</b>	<b>N° de ítems válidos</b>	<b>% de ítems válidos</b>
40	40	40

Cajamarca, 06 de febrero del 2021

FIRMA  
DNI: 26722763



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POSGRADO

UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN



**FICHA DE EVALUACIÓN  
(JUICIO DE EXPERTOS)**

**Apellidos y Nombres del Evaluador: Sánchez Cáceres, Víctor.**

**Grado académico: Doctor en Administración de la Educación**

**Título de la investigación** “Influencia del Método Sistemico-Holístico de la Lectura con Enfoque Intercultural en la Comprensión Lectora de los Estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Red Educativa Encañada, Cajamarca - 2021”

**Autor:** Juana Orrillo Acuña.

N° Ítem	CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con la dimensión/indicador		Pertinencia con la redacción científica (propiedad y coherencia)	
	Apropiado	Inapropiado	Apropiado	Inapropiado	Apropiado	Inapropiado	Apropiado	Inapropiado
1	X		X		X		X	
2	X		X		X		X	
3	X		X		X		X	
4	X		X		X		X	
5	X		X		X		X	
6	X		X		X		X	
7	X		X		X		X	
8	X		X		X		X	
9	X		X		X		X	
10	X		X		X		X	
11	X		X		X		X	
12	X		X		X		X	
13	X		X		X		X	
14	X		X		X		X	
15	X		X		X		X	
16	X		X		X		X	
17	X		X		X		X	
18	X		X		X		X	
19	X		X		X		X	
20	X		X		X		X	
21	X		X		X		X	
22	X		X		X		X	
23	X		X		X		X	

24	X		X		X		X	
25	X		X		X		X	
26	X		X		X		X	
27	X		X		X		X	
28	X		X		X		X	
29	X		X		X		X	
30	X		X		X		X	
31	X		X		X		X	
32	X		X		X		X	
33	X		X		X		X	
34	X		X		X		X	
35	X		X		X		X	
36	X		X		X		X	
37	X		X		X		X	
38	X		X		X		X	
39	X		X		X		X	
40	X		X		X		X	

**EVALUACIÓN. No válido, Mejorar ( )**

**Válido, Aplicar (X)**

Nota: La validez exige el cumplimiento del 100%

**FECHA: Cajamarca, 04 de febrero del 2021**



FIRMA  
DNI: 26722763



### Anexo 01:

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA  
ESCUELA DE POSGRADO

UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN



## VALIDACIÓN DE LA PRUEBA TIPO CUESTONARIO (JUICIO DE EXPERTOS)

Yo **Iván Alejandro León Castro**, identificado con DNI N° 26690424, con Grado Académico de Doctor en Educación, Universidad Nacional de Cajamarca; hago constar que he leído y revisado los 40 ítems de la Prueba Tipo Cuestionario de la Tesis Doctoral: **“Influencia del Método Sistémico-Holístico de la Lectura con Enfoque Intercultural en la Comprensión Lectora de los Estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Red Educativa Encañada, Cajamarca - 2021”**, de la doctoranda: Juana Orrillo Acuña.

Los ítems de la Prueba Tipo Cuestionario están distribuidos en 03 dimensiones: Literal (12 ítems), Inferencial (16 ítems) y Crítico (12 ítems). El instrumento corresponde a la tesis: “Influencia del Método Sistémico-Holístico de la Lectura con Enfoque Intercultural en la Comprensión Lectora de los Estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Red Educativa Encañada, Cajamarca - 2021”. Luego de la evaluación de cada ítem y realizadas las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

PRUEBA TIPO CUESTIONARIO		
N° ítems revisados	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
40	40	40

Cajamarca, 06 de febrero del 2021

León Castro, Iván Alejandro

.....  
FIRMA DEL EVALUADOR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POSGRADO

UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN



**FICHA DE EVALUACIÓN  
(JUICIO DE EXPERTOS)**

**Apellidos y Nombres del Evaluador: León Castro, Iván Alejandro**

**Grado académico: Doctor en Educación**

**Título de la investigación** “Influencia del Método Sistemico-Holístico de la Lectura con Enfoque Intercultural en la Comprensión Lectora de los Estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Red Educativa Encañada, Cajamarca - 2021”

**Autor:** Juana Orrillo Acuña.

N° Ítem	CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con la dimensión/indicador		Pertinencia con la redacción científica (propiedad y coherencia)	
	Apropiado	Inapropiado	Apropiado	Inapropiado	Apropiado	Inapropiado	Apropiado	Inapropiado
1	X		X		X		X	
2	X		X		X		X	
3	X		X		X		X	
4	X		X		X		X	
5	X		X		X		X	
6	X		X		X		X	
7	X		X		X		X	
8	X		X		X		X	
9	X		X		X		X	
10	X		X		X		X	
11	X		X		X		X	
12	X		X		X		X	
13	X		X		X		X	
14	X		X		X		X	
15	X		X		X		X	
16	X		X		X		X	
17	X		X		X		X	
18	X		X		X		X	
19	X		X		X		X	
20	X		X		X		X	
21	X		X		X		X	
22	X		X		X		X	
23	X		X		X		X	

24	x		x		x		x	
25	x		x		x		x	
26	x		x		x		x	
27	x		x		x		x	
28	x		x		x		x	
29	x		x		x		x	
30	x		x		x		x	
31	x		x		x		x	
32	x		x		x		x	
33	x		x		x		x	
34	x		x		x		x	
35	x		x		x		x	
36	x		x		x		x	
37	x		x		x		x	
38	x		x		x		x	
39	x		x		x		x	
40	x		x		x		x	

**EVALUACIÓN. No válido, Mejorar ( )**

**Válido, Aplicar (X)**

Nota: La validez exige el cumplimiento del 100%

**FECHA:** Cajamarca, 06 de febrero del 2021



-----  
**FIRMA**  
**DNI: 26690424**



Anexo 01:

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA  
ESCUELA DE POSGRADO

UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN



**VALIDACIÓN DE LA PRUEBA TIPO CUESTONARIO  
(JUICIO DE EXPERTOS)**

Yo **Juan Francisco García Seclén**, identificado con DNI N° 41369982, con Grado Académico de Doctor en Educación, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo; hago constar que he leído y revisado los 40 ítems de la Prueba Tipo Cuestionario de la Tesis Doctoral: **“Influencia del Método Sistémico-Holístico de la Lectura con Enfoque Intercultural en la Comprensión Lectora de los Estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Red Educativa Encañada, Cajamarca - 2021”**, de la doctoranda: Juana Orrillo Acuña.

Los ítems de la Prueba Tipo Cuestionario están distribuidos en 03 dimensiones: Literal (12 ítems), Inferencial (16 ítems) y Crítico (12 ítems). El instrumento corresponde a la tesis: “Influencia del Método Sistémico-Holístico de la Lectura con Enfoque Intercultural en la Comprensión Lectora de los Estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Red Educativa Encañada, Cajamarca - 2021”. Luego de la evaluación de cada ítem y realizadas las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

<b>PRUEBA TIPO CUESTIONARIO</b>		
<b>N° ítems revisados</b>	<b>N° de ítems válidos</b>	<b>% de ítems válidos</b>
40	40	40

Cajamarca. 06 de febrero del 2021

Juan Francisco García Seclén

.....  
FIRMA DEL EVALUADOR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POSGRADO

UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN



**FICHA DE EVALUACIÓN  
(JUICIO DE EXPERTOS)**

**Apellidos y Nombres del Evaluador: García Seclén, Juan Francisco**

**Grado académico: Doctor en Educación**

**Título de la investigación** “Influencia del Método Sistemico-Holístico de la Lectura con Enfoque Intercultural en la Comprensión Lectora de los Estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Red Educativa Encañada, Cajamarca - 2021”

**Autor:** Juana Orrillo Acuña.

N° Ítem	CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con la dimensión/indicador		Pertinencia con la redacción científica (propiedad y coherencia)	
	Apropiado	Inapropiado	Apropiado	Inapropiado	Apropiado	Inapropiado	Apropiado	Inapropiado
1	X		X		X		X	
2	X		X		X		X	
3	X		X		X		X	
4	X		X		X		X	
5	X		X		X		X	
6	X		X		X		X	
7	X		X		X		X	
8	X		X		X		X	
9	X		X		X		X	
10	X		X		X		X	
11	X		X		X		X	
12	X		X		X		X	
13	X		X		X		X	
14	X		X		X		X	
15	X		X		X		X	
16	X		X		X		X	
17	X		X		X		X	
18	X		X		X		X	
19	X		X		X		X	
20	X		X		X		X	
21	X		X		X		X	
22	X		X		X		X	
23	X		X		X		X	

24	x		x		x		x	
25	x		x		x		x	
26	x		x		x		x	
27	x		x		x		x	
28	x		x		x		x	
29	x		x		x		x	
30	x		x		x		x	
31	x		x		x		x	
32	x		x		x		x	
33	x		x		x		x	
34	x		x		x		x	
35	x		x		x		x	
36	x		x		x		x	
37	x		x		x		x	
38	x		x		x		x	
39	x		x		x		x	
40	x		x		x		x	

**EVALUACIÓN. No válido, Mejorar ( )**

**Válido, Aplicar (X)**

Nota: La validez exige el cumplimiento del 100%

**FECHA:** Cajamarca, 06 de febrero del 2021



-----  
**FIRMA**  
**DNI: 41369982**

## **PROPUESTA PEDAGÓGICA**

### **MÉTODO SISTÉMICO-HOLÍSTICO DE LA LECTURA CON ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA COMPRENSIÓN LECTORA**

#### **I. DATOS INFORMATIVOS:**

- 1 ÁREA : COMUNICACIÓN.
- 2 GRADO : PRIMERO.
- 3 CICLO : VI.
- 4 SECCIÓN : “A” y “B”.
- 5 DOCENTE RESPONSABLE: Juana Orrillo Acuña

#### **II. NOMBRE DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA:**

- Método sistémico-holístico de la lectura con enfoque intercultural en la comprensión lectora.

#### **III. PROPÓSITO:**

- Fortalecer las habilidades de lectura a través del método sistémico - holístico en el desarrollo de la competencia en comprensión lectora de los estudiantes del 1° grado de secundaria.

#### **IV. APRENDIZAJES QUE SE ESPERA QUE LOGREN LOS ESTUDIANTES:**

- Obtiene información del texto escrito.
- Infiere e interpreta información del texto.
- Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.

#### **V. CONDICIONES DE APRENDIZAJE.**

- Sensibiliza a los estudiantes sobre la importancia de leer.
- Facilita las fuentes de información sobre el tema.
- Adecúa el aula para ejecutar el panel y ubica a los estudiantes adecuadamente.

#### **VI. FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

Comprensión de la lectura, F. Smith, expone una serie de ideas fundamentales a la hora de entender el proceso del desarrollo de la lectura y también de plantearse el papel que el profesor debe ejercer en su labor docente para facilitar el aprendizaje de esta destreza. Si bien el análisis de Smith se centra en el aprendizaje de la lectura en los niños, sus planteamientos son en líneas generales aplicables a la enseñanza de la destreza lectora en L2 y fundamentales para abordar el trabajo desde una orientación metodológica

adecuada y para traer perspectivas y creencias nuevas a las que han alimentado durante tanto tiempo la enseñanza tradicional y que, aun de forma inconsciente, están todavía muy presentes en el hacer o en los hábitos de muchos profesionales de la enseñanza.

En todo este proceso el lector tiene un papel activo, su contribución para la comunicación es fundamental. El proceso de la lectura es un proceso de toma de decisiones, un "cuerpo a cuerpo" con el texto, donde el lector, partiendo de lo que ya sabe sobre el mundo, busca respuestas a preguntas, escoge significados, a veces duda, aventura interpretaciones y va poco a poco recorriendo un camino que le lleva a "entender" el mensaje. La eficacia de todo ese proceso es el lector quien la mide en un constante rever y evaluar lo que está entendiendo o queriendo encontrar en el texto. Cuantos mayores sean los conocimientos previos del lector sobre lenguaje (ortografía, léxico, sintaxis...) o sobre el mundo (informaciones diversas) más rápida y eficazmente se produce esa "negociación" con el texto, pues la redundancia es grande y la incertidumbre mínima. Por eso el lector principiante se mueve en medio de grandes dosis de incertidumbre, en medio de un gran ruido (muchas señales que no sabe descifrar): su información no visual es insuficiente para ayudarlo a no ver tantos signos y a entender significados. La información no llega, la lectura se limita a un bosque de signos. El lector fluido o hábil debe tener también una actitud de riesgo, una capacidad de aventurarse, cuanto menos se aventure, cuanto más información busque antes de decidir, más aumenta la posibilidad de error y de no comprender el texto.

Smith, por tanto, partiendo de la premisa de que el aprendizaje siempre se produce a partir de nuestra teoría interna del mundo (nuestra estructura cognitiva) expone cómo el mecanismo fundamental de ese proceso es la predicción, es decir, la eliminación previa de las alternativas improbables. En nuestra relación con el mundo y en ese proceso interminable que es el aprendizaje estamos en constante estado de anticipación, formulamos preguntas y hacemos hipótesis sobre sus respuestas que vamos confirmando con la retroalimentación que el contexto nos ofrece. Las respuestas a esas preguntas nos las da la comprensión y con ello se reduce la incertidumbre. Cuando leemos un texto, la comprensión se produce cuando las preguntas que nos vamos haciendo encuentran respuesta. La comprensión es un estado de no tener respuestas sin responder. En relación con esto se introduce la idea de la relatividad de la comprensión, pues ésta depende de la persona, de las preguntas que se haga. Es decir, si el aprendizaje es un poner en relación lo que ya sabemos con lo nuevo, la eficacia en la lectura se produce cuando el lector consigue, con sus conocimientos previos, dar respuesta satisfactoria a las preguntas que le plantea el texto a través del proceso activo y dinámico de la propia lectura. Sus recursos le permiten eliminar las alternativas improbables y reducir la incertidumbre, o sea, comprender.

Las implicaciones que todas estas cuestiones tienen para la didáctica de la lectura son importantes: la necesidad de hacer que los alumnos no se enfrenten al texto de la nada; es necesario que la lectura ponga en relación lo ya sabido con lo nuevo y para facilitar ese proceso, hay que estimular los conocimientos previos, activarlos, poner el texto en relación con la teoría del mundo de los alumnos, con lo que ya saben sobre lenguaje. Por otra parte, es necesario también que los aprendices de una lengua y de la destreza lectora desarrollen su independencia lectora, su capacidad de aventurar hipótesis que les ayuden a interpretar el texto tanto en lo referente a vocabulario desconocido como a estructuras de la frase o

significados nuevos; en definitiva, que asuman un papel activo y autónomo frente al texto. Otro objetivo que hay que trabajar y tener en cuenta es el desarrollo progresivo de la velocidad lectora de los estudiantes. Smith deja bien claro que una lectura lenta implica un nivel muy bajo de comprensión, aumenta la incertidumbre y la dependencia del lector respecto a la información visual. Grillet, F. (1981) propone en este sentido algunos ejercicios específicos para fomentar en el alumno la propia conciencia respecto al ritmo en que lee y estimularle a mejorarlo progresivamente.

Para el aprendizaje de la lectura, el papel del profesor es muy importante, pero no como instructor, pues Smith deja bien claro que la lectura no puede enseñarse formalmente. Solo puede aprenderse a leer leyendo, la lectura es una experiencia de vida, se aprende con la práctica. Por tanto, el maestro, el profesor en el ámbito de la L2, debe ser un facilitador y un guía cuyo principal papel es asegurarse de que los estudiantes tengan la oportunidad de leer. Esa es la única manera de garantizar que el proceso se ponga en marcha. Para facilitar ese proceso el profesor debe:

- Desarrollar la confianza de los estudiantes para leer por sí mismos
- Estar atento a sus preferencias
- Comprender las situaciones que hacen difícil la lectura.
- Facilitar información no visual relevante - facilitar la comprensión previa.
- Desarrollar el fondo de conocimientos previos
- Estimular la predicción, la comprensión y el disfrute en la lectura

### **ACTIVIDADES DE LECTURA EN EL AULA**

Tal como señalan Cassany, Luna y Sanz (1994) la concepción de la lectura que subconscientemente ha transmitido la escuela tradicional es limitadísima. Siguiendo a Solé (1992) y a Colomer y Camps (1991) exponen la secuencia didáctica típica y tónica de la enseñanza tradicional de la lectura que es básicamente la siguiente:

- El profesor escoge una lectura.
- Un alumno lee un fragmento mientras el resto sigue la lectura
- Si comete algún error de oralización el profesor lo corrige
- El profesor formula preguntas sobre la lectura que los alumnos contestan individualmente
- Ejercicios de gramática a partir del texto.

En este sentido, es fundamental que las tareas de pre-lectura activen o estimulen los conocimientos previos, creen caminos que relacionen la teoría o conocimiento del mundo del alumno con el texto que va a leer y, además, estén orientadas a dar sentido a la lectura, a hacerla significativa, es decir a crear la necesidad o el deseo de leer el texto. Nunan expone algunas razones sugeridas por Rivers y Temperley (1978) para que un estudiante de segunda lengua quiera leer un texto:

- Obtener información por algún motivo o por curiosidad
- Obtener instrucciones para alguna tarea de nuestro trabajo o vida cotidiana
- Participar en una función o en un juego
- Mantener contactos personales o comerciales

- Saber información sobre un evento o acontecimiento
- Saber lo que está pasando o ha pasado
- Por placer o emoción.

### **PRE-LECTURA**

1. El profesor escribe en la pizarra tres palabras con mayúscula: VIDA, TIEMPO, MUERTE. Pide a los alumnos que piensen en esos conceptos y anoten algunas frases reflejando sus pensamientos, ideas, sentimientos al respecto.

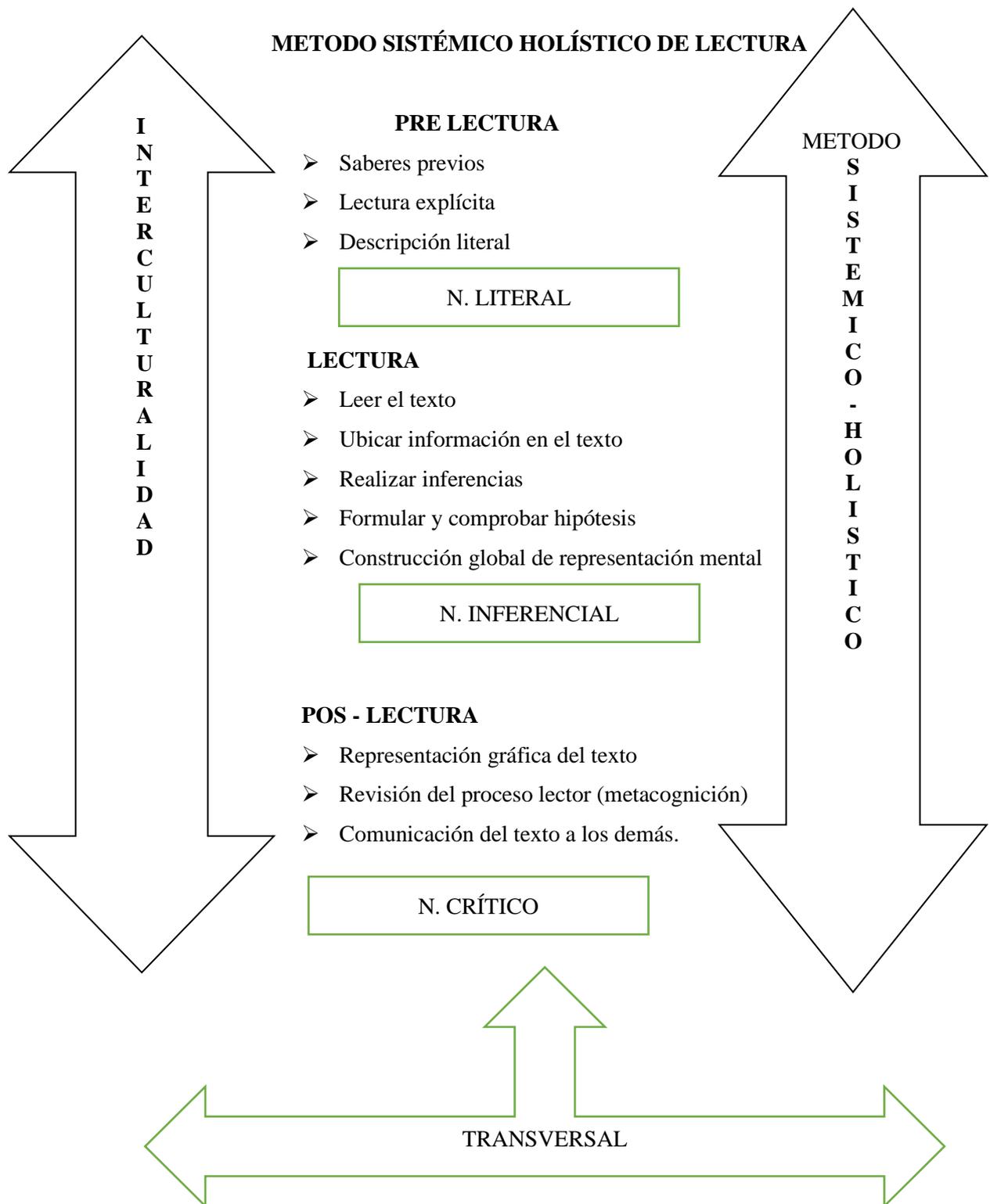
### **LECTURA**

2. Después les pide que se reúnan en parejas y comenten las ideas que han escrito. Qué concepto tienen de la existencia. Les pide que busquen juntos algunas buenas metáforas para describir la vida. Antes de empezar les pongo una transparencia donde se ve una estación de tren y les digo si el tren podría ser metáfora de la vida. Y les doy tiempo para que piensen. También pueden ponerse varias fotos diversas de cosas como un río, una vela, una nube, un reloj, un carro, una pelota... entre las cuales algunas pueden darles ideas para las metáforas y otras no.

### **POS-LECTURA**

3. Ponemos en común lo que han pensado y abrimos una discusión sobre las ideas que tenemos en nuestra cultura sobre la vida y la muerte. Les pido hacer explícitas las formas de entender la vida y la muerte de las distintas culturas y religiones: el cristianismo, algunas religiones orientales como el budismo, el ateísmo, la sociedad de consumo. Comentamos la visión medieval de la vida, el teocentrismo.

## VII. Modelo de la propuesta para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje



## VIII. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DEL PROGRAMA

ACTIVIDAD	DÍA/ HORAS. RESPONSABLES	SESIÓN DE APRENDIZAJE	MATERIALES	INDICADOR DE LOGRO
Presentación del programa	20/04/23 9:00 am a 9:30 am		Proyector multimedia Textos	Halla las características y la intencionalidad comunicativa de los textos.
COMPRESIÓN DE TEXTOS	20/04/23 9:30 am a 10.30 am 10.45 am a 12:00 pm <b>JUANA ORRILLO ACUÑA</b>	Tipología textual. Denotación y connotación		Determina los tipos de significado en los textos.
	15/05/23 9:00 am a 11.30 am 11.45 am a 1:00 pm <b>JUANA ORRILLO ACUÑA</b>	Propósitos y elementos paratextuales en la lectura	Papel, plumones, cartulina, cinta masking, tijeras, fotocopias, impresiones	Indica el propósito del texto y sus elementos paratextuales.
PRE LECTURA	17/06/23 9:00 am a 11.30 am 11.45 am a 1:00 pm <b>JUANA ORRILLO ACUÑA</b>	Organizo los saberes previos e hipótesis en la lectura	Papel, plumones, cartulina, cinta masking, tijeras, fotocopias, impresiones	Maneja estrategias de activación de la información y experiencias previas. Elabora anticipaciones o hipótesis sobre el contenido de diversos textos.
LECTURA	14/07/23 9:00 am a 11.30 am 11.45 am a 1:00 pm <b>JUANA ORRILLO ACUÑA</b>	Niveles de Comprensión lectora		Diferencia y aplica los niveles de comprensión lectora.
	20/08/23 9:00 am a 11.30 am 11.45 am a 1:00 pm <b>JUANA ORRILLO ACUÑA</b>	Estrategias de lectura	Papel, plumones, cartulina, cinta masking, tijeras, fotocopias, impresiones	Utiliza estrategias adecuadas al leer un texto. Identifica el propósito e intencionalidad comunicativa de diversos textos.

POSLECTURA	<p>10/09/23 9:00 am a 11.30 am 11.45 am a 1:00 pm</p> <p><b>JUANA ORRILLO ACUÑA</b></p>	Tipología textual		Diferencia los tipos de textos.
	<p>27/09/23 9:00 am a 11.30 am 11.45 am a 1:00 pm</p> <p><b>JUANA ORRILLO ACUÑA</b></p>	Tema e idea principal	Papel, plumones, cartulina, cinta masking, tijeras, fotocopias, impresiones	Esquematiza la superestructura de los textos.
	<p>12/10/23 9:00 am a 11.30 am 11.45 am a 1:00 pm</p> <p><b>JUANA ORRILLO ACUÑA</b></p>	Estrategias de activación y lúdicas	Papel, plumones, cartulina, cinta masking, tijeras, fotocopias, impresiones	Ubica y enuncia el tema y la idea principal.
	<p>27/10/23 9:00 am a 11.30 am 11.45 am a 1:00 pm</p> <p><b>JUANA ORRILLO ACUÑA</b></p>	Significados locales y globales del texto.	Papel, plumones, cartulina, cinta masking, tijeras, fotocopias, impresiones	Interrelaciona los conceptos de tema e idea principal con coherencia y cohesión.
	<p>05/11/23 9:00 am a 11.30 am 11.45 am a 1:00 pm</p> <p><b>JUANA ORRILLO ACUÑA</b></p>	Estrategias de esquematización	Papel, plumones, cartulina, cinta masking, tijeras, fotocopias, impresiones	Maneja estrategias de activación y lúdicas de la información y experiencias previas.
				Elabora anticipaciones o hipótesis sobre el contenido de diversos textos.
				Explica la importancia del parafraseo en la construcción de significados.
				Diferencia y aplica los significados locales y globales en diferentes tipos de texto.
				Organiza sus ideas usando esquemas, cuadros sinópticos, esquemas, fichas, mapas conceptuales,

## IX. EVALUACIÓN

### Instrumento De Evaluación

<b>PROFESOR:</b>	<b>JUANA ORILLO ACUÑA</b>	<b>FECHA</b>		<b>ACTIVIDAD</b>
<b>ÀREA</b>	<b>COMUNICACIÓN</b>	<b>CICLO</b>	<b>VI</b>	<b>SESIÓN DE APRENDIZAJE</b>

EVALUACIÓN POR LISTA DE COTEJO	
ACTIVIDAD:	Gobernabilidad democrática y buen gobierno en el Perú (Estrategia de lectura)
PROPÓSITO:	Los estudiantes harán una comprensión literal, inferencial y crítico-valorativa del texto
COMPETENCIAS:	<b>Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna</b>
CAPACIDADES:	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Obtiene</b> información del texto escrito.</li> <li>➤ <b>Infiere e interpreta</b> información del texto escrito.</li> <li>➤ <b>Reflexiona y evalúa</b> la forma, el contenido y el contexto del texto escrito</li> </ul>
CRITERIOS	
<b>01</b>	<b>Selecciona</b> datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y ambigua, así como falacias, paradojas, matices y vocabulario especializado.
<b>02</b>	<b>Explica</b> el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto cuando este presenta información especializada o abstracta.
<b>03</b>	<b>Determina</b> el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado.
<b>04</b>	<b>Explica</b> la intención del autor considerando diversas estrategias discursivas utilizadas y las características del tipo textual y género discursivo.
<b>05</b>	<b>Opina</b> sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas, las representaciones sociales y la intención del autor.
<b>06</b>	<b>Contrasta</b> textos entre sí y determina las características de tipos textuales y géneros discursivos, o de movimientos literarios

Nº	ESTUDIANTES	CRITERIOS A SER EVALUADOS						Total SI	Observaciones
		01	02	03	04	05	06		
		SI/NO	SI/NO	SI/NO	SI/NO	SI/NO	SI/NO		
01		X	✓	✓	X	✓	X		
02									
03									
04									
05									
06									
07									
08									
09									
10									
11									
12									
13									
14									

15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									

## SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 01

### EL TEXTO TIPOLOGIA Y SIGNIFICADO

#### I. DATOS INFORMATIVOS:

- Fecha de ejecución : 20-04-23.
- Duración : 3 horas.
- Nivel : Secundaria.
- Grupo :

#### II. APRENDIZAJES ESPERADOS

- Halla las características y la intencionalidad comunicativa de los textos.
- Determina los tipos de significado en los textos.

#### III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

CONTENIDOS	DESARROLLO DE ACTIVIDADES Y/O ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSOS Y/O MATERIALES	TIEMPO
El texto.	<p style="text-align: center;"><b>INICIO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes reciben orientaciones básicas acerca de la concepción de texto, luego responden las interrogantes planteadas en el material impreso, para recuperar sus saberes previos. ¿Escriba todo lo que usted conoce acerca del texto, por ejemplo, características, tipos de texto, como se leen?</li> <li>- Activamos el conflicto cognitivo, proponiendo textos para que identifiquen si cumplen con las características del texto, tipos de texto, a través de actividades propuestas, además se les distribuye diversos tipos de textos</li> </ul>		30
Características.		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversos textos tales como: afiches, historietas, recibos, comprobantes de pago, etc.</li> </ul>	30
Tipología textual.			

Denotación connotación	<p><b>PROCESO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leen un documento impreso acerca de las características, tipos, significados del texto, protocolo lector, luego analizan el texto propuesto para identificar todo lo referente al texto.</li> <li>- Los estudiantes, en forma individual analizan y resuelven las actividades de aplicación, relacionadas con la tipología textual y los significados denotativos y connotativos contenidas en el material impreso.</li> <li>- Comparan e intercambian las respuestas fundamentándolas, para la socialización de los aprendizajes</li> </ul> <p><b>SALIDA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se aplica una evaluación colectiva de todo el trabajo realizado, a través de una ficha de observación</li> <li>- Los estudiantes reflexionan sobre algunas interrogantes aplicadas por el docente <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué aprendimos?</li> <li>¿Cómo lo hicimos?</li> <li>¿Para qué nos sirve lo que aprendimos?</li> </ul> </li> <li>- Los estudiantes desarrollan una práctica domiciliaria.</li> </ul>	• Separata	30
			• Pizarra Plumones
Protocolo lector			15

#### IV. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES:

APRENDIZAJES ESPERADOS	INDICADORES	TECNICA	INSTRUMENTO
<p>Halla las características y la intencionalidad comunicativa de los textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Determina los tipos de significado en los textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica las características de textos propuestos.</li> <li>- Reconoce y expresa la intencionalidad comunicativa de diferentes tipos de textos.</li> <li>- Identifica significados denotativos y connotativos en textos propuestos.</li> </ul>	La observación	Guía de observación

## V. BIBLIOGRAFÍA:

- BADILLO, Javier y otros (1975). *Aportes para la enseñanza del Lenguaje*. INIDE, Lima.
- SOLÉ, Isabel (1999). *Estrategias de lectura*. Edit. Gradós, Barcelona.
- Cairney, Trevor. (1990). *Enseñanza de la Comprensión Lectora*. Ediciones Morat. Madrid.
- Jolibert, J. Gloton, R. (1999). *El poder de leer: técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Barcelona: Gedisa.

## SESION DE APRENDIZAJE N° 02

### PROPÓSITOS Y ELEMENTOS PARATEXTUALES EN LA LECTURA

#### I. DATOS INFORMATIVOS:

- NÚMERO DE SESIÓN : 01.
- FECHA DE EJECUCIÓN : 10-04-24.
- DURACIÓN : 3 horas.
- NIVEL : Secundaria.
- GRUPO :

#### II. APRENDIZAJES ESPERADOS:

- Indica el propósito del texto y sus elementos paratextuales.

#### III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

CONTENIDOS	ACTIVIDADES/ ESTRATEGIAS	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinación de los propósitos de la lectura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La docente propone la lectura de textos informativos, recreativos y científicos, para que los estudiantes identifiquen el propósito de la lectura.</li> </ul>		20
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La docente a través de la dinámica de grupos organiza la sección en 5 grupos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversos tipos de libros.</li> <li>- Pizarra, plumones.</li> </ul>	10
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se distribuye un libro por cada grupo para que los docentes identifiquen los elementos paratextuales, anotándolos en la separata respectiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diapositivas</li> <li>- Proyector multimedia.</li> </ul>	30
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Luego del trabajo en grupo se aplica las interrogantes ¿Que les motivo a leer el texto? ¿Cuál es el propósito de la lectura? ¿Cuáles son los elementos paratextuales que han identificado en el libro? Los docentes a través de la lluvia de ideas sustentan sus respuestas.</li> </ul>		20
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes leen el marco teórico relacionado con los propósitos y los elementos paratextuales.</li> </ul>		

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de los elementos paratextuales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes, con la participación de la docente socializan la información contrastándola con sus respuestas anotadas.</li> <li>- Los estudiantes desarrollan las prácticas consideradas en la separata para identificar los propósitos de la lectura y los elementos paratextuales.</li> <li>- La docente designa a tres estudiantes para que en plenaria sustentas sus trabajos ejecutados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Separata</li> </ul>	20
			30
			30
			20

#### V.- EVALUACIÓN:

<b>APRENDIZAJES ESPERADOS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>TECNICA</b>	<b>INSTRUMENTO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indica el propósito del texto y sus elementos paratextuales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Precisa el propósito de los textos que se van a leer sea con fines informativos o recreativos</li> <li>- Usa estrategias de aproximación al texto que le permiten identificar títulos y subtítulos, carátula y contra carátula, índice bibliografía etc.</li> </ul>	La observación sistemática	Lista de cotejo.

## SESION DE APRENDIZAJE N° 03

### ORGANIZO LOS SABERES PREVIOS E HIPÓTESIS EN LA LECTURA

#### I. DATOS INFORMATIVOS:

- NÚMERO DE SESIÓN : 03.
- FECHA DE EJECUCIÓN : 17-06-23.
- DURACIÓN : 3 horas.
- NIVEL : Secundaria.
- GRUPO :

#### II. APRENDIZAJES ESPERADOS:

- Maneja estrategias de activación de la información y experiencias previas.
- Elabora anticipaciones o hipótesis sobre el contenido de diversos textos.

#### III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

CONTENIDOS	ACTIVIDADES/ ESTRATEGIAS	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias para recoger y organizar los saberes previos de diferentes tipos de textos y de diversos temas.</li> <li>- Anticipaciones o hipótesis</li> </ul>	<p><b>INICIO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El especialista propone la lectura del texto “El internet puede arruinarte la vida, luego los docentes responden a las interrogantes presentadas en la separata.</li> <li>- Se le presenta unos títulos a los docentes para realizar hipótesis con los títulos propuesto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversos tipos de libros.</li> <li>- Pizarra, plumones.</li> <li>- Diapositivas</li> <li>- Proyector multimedia.</li> </ul>	20
	<p><b>PROCESO.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se propone la lectura individual a los docentes referidos a la importancia de la activación de la anticipación del texto y formulación de hipótesis.</li> </ul>		10
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Luego del trabajo en grupo se aplica las interrogantes ¿Que les motivo a leer el texto? ¿Cuál es el propósito de la lectura? ¿Cuáles son los elementos paratextuales</li> </ul>		30
			20

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias para formular anticipaciones o hipótesis sobre lo que se va encontrar en el texto.</li> <li>- Estrategias de comprobación de la hipótesis formulada con el mensaje del texto</li> </ul>	<p>que han identificado en el libro? Los docentes a través de la lluvia de ideas sustentan sus respuestas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los docentes leen el marco teórico relacionado con los propósitos y los elementos paratextuales.</li> <li>- Los docentes, con la participación del especialista socializan la información contrastándola con sus respuestas anotadas.</li> </ul> <p><b>EVALUACION</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los docentes desarrollan las prácticas consideradas en la separata para identificar los propósitos de la lectura y los elementos paratextuales.</li> <li>- El especialista designa a tres docentes para que en plenaria sustenten sus trabajos ejecutados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Separata</li> </ul>	<p style="text-align: center;">20</p> <p style="text-align: center;">30</p> <p style="text-align: center;">30</p>
--	--	--	---

#### V.- EVALUACIÓN:

APRENDIZAJE ESPERADO	INDICADORES	TECNICA	INSTRUMENTO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maneja estrategias de activación de la información y experiencias previas.</li> <li>- Elabora anticipaciones o hipótesis sobre el contenido de diversos textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formula anticipaciones o hipótesis sobre el contenido de un texto.</li> <li>- Reconoce, organiza y expresa sus saberes previos frente al contenido del texto que lee.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encuesta (Práctica calificada).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionario de preguntas con respuestas de alternativa múltiple.</li> <li>-</li> <li>-</li> </ul>

#### VI. BIBLIOGRAFÍA:

- BADILLO, Javier y otros (1975). *Aportes para la enseñanza del Lenguaje*. INIDE, Lima.
- SOLÉ, Isabel (1999). *Estrategias de lectura*. Edit. Gradós, Barcelona.
- CAIRNEY, Trevor. (1990). *Enseñanza de la Comprensión Lectora*. Ediciones Morat. Madrid.

## SESION DE APRENDIZAJE N° 04

### LOS NIVELES DE COMPRENSION LECTORA

#### I. DATOS INFORMATIVOS:

- NÚMERO DE SESIÓN : 04
- FECHA DE EJECUCIÓN : 14-07-23.
- DURACIÓN : 3 horas.
- NIVEL : Secundaria.
- GRUPO :

#### II. APRENDIZAJES ESPERADOS:

- Diferencia y aplica los niveles de comprensión lectora.

#### III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

CONTENIDOS	ACTIVIDADES/ ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Niveles de comprensión lectora. Literal, inferencial y crítico.</li> </ul>	<p style="text-align: center;">INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se muestra en un papelote la imagen de un hombre pensante sentado en un enchufe y se les pide que deduzcan el significado o significados que la imagen denota.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papelote</li> <li>- Separata</li> </ul>	10 minutos
	<div style="text-align: center;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leen y reflexionan en torno a interrogantes planteadas en la separa de la Unidad II. Se les pregunta a continuación qué proceso mental han seguido para llegar a las conclusiones obtenidas. Por último, agregan otros casos inferenciales, obtenidas principalmente de su praxis cotidiana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lluvia de ideas</li> <li>- Pizarra, plumones</li> <li>- Tarjetas de imágenes</li> </ul>	20 minutos

	<p><b>PROCESO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A continuación, mediante una <b>“Lluvia de ideas”</b> se recogen los diversos aportes para definir los conceptos de los niveles literal, inferencial y crítico. Luego, leen la información relativa al tema y lo plasman en un esquema básico. Se culmina este momento con el refuerzo y consolidación de parte del especialista.</li> <li>- Forman grupos mediante la técnica de personajes importantes de nuestros medios, Leen, analizan y obtienen conclusiones de la actividad lectora planteada en la separata.</li> <li>- Enseguida, un representante de cada grupo expone sobre una de las actividades desarrolladas (la historieta) se consolidan las conclusiones de las exposiciones.</li> <li>- Leen textos propuestos y formulan interrogantes basada en los tres niveles de comprensión lectora.</li> <li>- Analizan las interrogantes planteadas consolidando la información.</li> </ul> <p><b>SALIDA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Finalmente, responden las preguntas de la prueba objetiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Matriz de análisis para exposición.</li> <li>- Separata</li> <li>- Separata</li> <li>- Prueba</li> <li>- Objetiva</li> </ul>	<p>30 minutos</p> <p>25 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>20 minutos.</p> <p>40 minutos.</p>
--	--	---	---

#### V.- EVALUACIÓN:

APRENDIZAJES ESPERADOS	INDICADORES	TECNICA	INSTRUMENTO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferencia y aplica los niveles de comprensión lectora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elabora y responde preguntas de comprensión literal, inferencial y crítico de acuerdo los diferentes tipos de lectura.</li> <li>- Identifica e integra información explícita en una o varias partes del texto mientras lee.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis documental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Matriz de análisis del trabajo desarrollado</li> </ul>

#### IV. BIBLIOGRAFÍA:

- ARISTIZÁBAL, Alberto (2003). *Leer mejor*. Edit. ECDE, Colombia.
- CASADO VELARDE, M. (1998). *Lingüística del texto y marcadores del discurso*. Edit. Arco/Libros, Madrid.
- EDIJK, Teun Van (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Edit. Siglo XXI, Madrid
- González Fernández, Antonio (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Editorial síntesis. España
- Dubois, María Eugenia. (1995). *El Proceso de la Lectura. De la Teoría a la práctica*. Editorial AIQUE. Buenos Aires.

**SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 05**  
**ESTRATEGIAS DE LECTURA**

**I. DATOS INFORMATIVOS:**

- NÚMERO DE SESIÓN : 05
- FECHA DE EJECUCIÓN : 20-08-23.
- DURACIÓN : 3 horas.
- NIVEL : Secundaria.
- GRUPO :

**II. LOGRO DE APRENDIZAJE:**

- Utiliza estrategias adecuadas al leer un texto.
- Identifica el propósito e intencionalidad comunicativa de diversos textos.

**III. INDICADORES DE LOGRO**

- Precisa el propósito de los textos que va a leer, sea con fines informativos o recreativos.

**IV. SECUENCIA DIDÁCTICA**

CONTENIDOS	DESARROLLO DE ACTIVIDADES Y/O ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSOS Y/O MATERIALES	TIEMPO
	<p style="text-align: center;"><b>INICIO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialogamos en torno a las funciones que cumple el texto escrito dentro y fuera del aula.</li> <li>- Se presentan diversos escritos para que los docentes participantes determinen cuál de ellos constituye un texto.</li> <li>- Se recuperarán los conocimientos previos a partir de la formulación de las siguientes preguntas: ¿Qué es un texto? ¿Qué características presenta un texto? ¿Qué tipos de textos conoce?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo</li> <li>• Textos impresos</li> </ul>	<p style="text-align: center;">20</p> <p style="text-align: center;">30</p>



## VI. BIBLIOGRAFÍA:

- BADILLO, Javier y otros (1975). *Aportes para la enseñanza del Lenguaje*. INIDE, Lima.
- SOLÉ, Isabel (1999). *Estrategias de lectura*. Edit. Gradós, Barcelona.
- Cairney, Trevor. (1990). *Enseñanza de la Comprensión Lectora*. Ediciones Morat. Madrid.
- Jolibert, J. Gloton, R. (1999). *El poder de leer: técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Cassany, Daniel (2006). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Editorial Paidós



	Asimismo trabajarán las actividades propuestas en el módulo.		60
	▪ Finalmente, dialogaremos a partir de estas interrogantes: ¿qué aprendiste hoy?, ¿cómo lo aprendiste?, ¿te parece útil el saber distinguir un tipo de texto? ¿Por qué?		60
			20

## V. EVALUACIÓN:

INDICADORES	TECNICA	INSTRUMENTO
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Establece y manifiesta un concepto de texto en forma clara y precisa.</li> <li>▪ Diferencia los tipos de textos, estableciendo previamente la intención comunicativa de los mismos.</li> <li>▪ Esquematiza la superestructura de los textos narrativos, expositivos, informativos, descriptivos y argumentativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observación y análisis de las respuestas.</li> <li>▪ Análisis de los trabajos presentados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ficha de observación</li> </ul>

## VI. BIBLIOGRAFIA:

- BADILLO, Javier y otros (1975). *Aportes para la enseñanza del Lenguaje*. INIDE, Lima.
- SOLÉ, Isabel (1999). *Estrategias de lectura*. Edit. Gradós, Barcelona.
- Cairney, Trevor. (1990). *Enseñanza de la Comprensión Lectora*. Ediciones Morat. Madrid.
- Jolibert, J. Gloton, R. (1999). *El poder de leer: técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Barcelona: Gedisa.

## SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 07

### TEMA E IDEA PRINCIPAL

#### I. DATOS INFORMATIVOS:

- NÚMERO DE SESIÓN : 07
- FECHA DE EJECUCIÓN : 10-09-23.
- DURACIÓN : 3 horas.
- NIVEL : Secundaria.
- GRUPO :

#### II. LOGRO DE APRENDIZAJE:

- Ubica y enuncia el tema y la idea principal.
- Interrelaciona los conceptos de tema e idea principal con coherencia y cohesión.

#### III. INDICADORES DE LOGRO

- Reconoce y expresa la intencionalidad comunicativa de diferentes tipos de textos.

#### IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

CONTENIDOS	ACTIVIDADES/ ESTRATEGIAS	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tema e idea principal</li> <li>▪ Coherencia y cohesión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se presenta un escrito que no presenta unidad temática a fin de que los participantes emitan sus opiniones acerca del sentido del mismo. Para recuperar los saberes previos, se entablará un diálogo acerca de qué es el tema, y qué es la idea principal, cómo se los enuncia, cómo se los identifica, cuál es su importancia y qué relación existe entre los dos temas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diapositivas</li> <li>▪ Proyector multimedia</li> <li>▪ Textos escritos</li> <li>▪ Módulo</li> </ul>	40
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se presentan algunas ideas importantes acerca del tema y la idea principal. Se relacionan ambos conceptos con la coherencia y cohesión textual. Se ilustra lo estudiado con algunos ejemplos.</li> </ul>		40
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En equipos, leen, analizan, subrayan; y determinan el tema y la idea principal de los textos presentados. Confrontamos las respuestas en un plenario.</li> </ul>		60
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En forma individual, desarrollan los ejercicios domiciliarios propuestos en el módulo.</li> </ul>		20
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Terminamos la actividad conversando acerca de los siguientes tópicos: ¿Qué aprendiste hoy? ¿Por qué es importante lo que has aprendido? ¿Qué aspectos de la clase te parecieron importantes? ¿Tuviste alguna dificultad? ¿Qué hiciste para superarla?</li> </ul>		

## V. EVALUACIÓN:

INDICADORES	TECNICA	INSTRUMENTO
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Ubica y enuncia el tema y la idea principal.</li><li>▪ Interrelaciona los conceptos de tema e idea principal con coherencia y cohesión.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Observación y análisis de las respuestas dadas a los ejercicios.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Lista de cotejo</li></ul>

## VI. BIBLIOGRAFÍA:

- Cassany, D. y otros (1994). *Enseñar lengua*
- Serafini, Teresa (2002). *Cómo se escribe*.
- Romero, Victoria (2006). *Lengua española y comunicación*.
- Van Dijk, T. A.(1997). *La ciencia del texto*
- Vivaldi, Martín (2003). *Curso de redacción*.

## SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 08

### ESTRATEGIAS DE ACTIVACIÓN Y LÚDICAS

#### I. DATOS INFORMATIVOS:

- NÚMERO DE SESIÓN : 08
- FECHA DE EJECUCIÓN : 12-10-23.
- DURACIÓN : 3 horas.
- NIVEL : Secundaria.
- GRUPO :

#### II. LOGRO DE APRENDIZAJE:

- Maneja estrategias de activación de la información y experiencias previas.
- Elabora anticipaciones o hipótesis sobre el contenido de diversos textos.

#### III. INDICADORES DE LOGRO

- Reconoce, organiza y expresa sus saberes previos frente al contenido del texto que lee.
- Formula anticipaciones o hipótesis sobre el contenido de un texto

#### IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

CONTENIDOS	DESARROLLO DE ACTIVIDADES Y/O ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias para recoger y organizar los saberes previos de diferentes tipos de textos y de diversos temas.</li> <li>- Anticipaciones o hipótesis</li> <li>- Estrategias para formular anticipaciones o hipótesis sobre lo que se va encontrar en el texto.</li> </ul>	<p><b>INICIO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participamos en la dinámica “Fichas de anticipación al texto”.</li> <li>- Observa la imagen que acompaña al texto “La satisfacción de cumplir con tu vocación” y responde a las siguientes preguntas: ¿De qué tratará el texto a partir de la imagen? ¿Una imagen es un texto? ¿Se pueden leer imágenes? ¿A qué estrategia metodológica corresponden las interrogantes planteadas inicialmente?</li> </ul>	<p>Textos impresos</p> <p>Diálogo</p>	<p>30 minutos</p>
	<p><b>PROCESO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leen el texto presentado en la separata “La satisfacción de cumplir con tu vocación” para informarse sobre su contenido y contrastan con sus anticipaciones realizadas en un inicio.</li> </ul>	<p>Separata</p>	<p>90 minutos</p>

Estrategias de comprobación de la hipótesis formulada con el mensaje del texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dramatizan algunas estrategias de anticipación y elaboración de hipótesis.</li> <li>- Los docentes consolidan sus aprendizajes a partir de la información dada en la separata y apoyo de la especialista.</li> <li>- Elaboran un organizador visual con los conocimientos adquiridos.</li> </ul>	Paleógrafos  Pizarra	
	<p><b>SALIDA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En forma grupal los docentes desarrollan la práctica de estrategias de activación de conocimientos previos, anticipación o hipótesis al contenido del texto y comprobación de la hipótesis.</li> <li>- Los docentes reflexionan sobre algunas interrogantes aplicas por el especialista</li> <li>- ¿En qué parte de la sesión tuvo mayor dificultad y cómo la superó’</li> <li>- ¿Para qué nos sirve lo aprendido?</li> <li>- Aplicación de instrumentos de evaluación.</li> </ul>	Separata  diálogo	60 minutos

## V. EVALUACIÓN:

Aprendizaje Esperado	Indicador	Técnica	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maneja estrategias de activación de la información y experiencias previas.</li> <li>- Elabora anticipaciones o hipótesis sobre el contenido de diversos textos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formula anticipaciones o hipótesis sobre el contenido de un texto.</li> <li>- Reconoce, organiza y expresa sus saberes previos frente al contenido del texto que lee.</li> </ul>	Análisis documental	Matriz de análisis del trabajo desarrollado.

## VI. BIBLIOGRAFIA:

- Equipo Editorial (2003). *Métodos de estudio y lectura integral*. Colombia, Ed. Educar Cultural Recreativa S.A.
- García Carbonel, Roberto (1980). *Lectura rápida para todos. Método completo de lectura veloz y comprensiva*. Madrid, EDAF. Ediciones- Distribuciones S.A
- MINEDU (2007). *Guías de Comprensión Lectora y Producción de textos*.
- Real Academia Española (2005). *Diccionario de la lengua española*. ESPASA Madrid.

## SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 09

### SIGNIFICADOS LOCALES Y GLOBALES DEL TEXTO

#### I. DATOS INFORMATIVOS:

- NÚMERO DE SESIÓN : 09
- FECHA DE EJECUCIÓN : 27-10-23.
- DURACIÓN : 3 horas.
- NIVEL : Secundaria.
- GRUPO :

#### II. APRENDIZAJES ESPERADOS

- Explica la importancia del parafraseo en la construcción de significados.
- Diferencia y aplica los significados locales y globales en diferentes tipos de texto.

#### III. SECUENCIA DIDÁCTICA

CONTENIDOS	ACTIVIDADES/ ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importancia del parafraseo en la construcción de significados del texto leído</li> <li>- Construcción de significados locales y globales de diferentes tipos de texto.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>INICIO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A través de la dinámica “Las papas queman” los participantes responden preguntas del tema a tratar. ¿Qué entiende por parafraseo?</li> <li>Podría brindar algunos ejemplos de parafraseo. ¿Qué entienden por construcción de significados locales y globales?</li> <li>- Entrega del módulo.</li> </ul>	- Papas	20 minutos
	<p style="text-align: center;"><b>PROCESO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leen la información presentada en el módulo respecto al tema.</li> <li>- Resuelven los ejercicios propuestos en el módulo.</li> <li>- Los participantes son divididos en grupos a través de la dinámica complete la frase.</li> </ul>	- Módulo  - Módulo	20 minutos

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada grupo comparte e intercambia información de lo leído y sobre los ejercicios propuestos. Se nombra un representante para socializar sus respuestas.</li> <li>- Con ayuda del facilitador se construye el conocimiento sobre el tema.</li> </ul> <p><b>SALIDA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mediante la dinámica “Cajita de Sorpresas”, responden a las interrogantes planteadas con respecto al tema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarjetas</li> <li>- Diapositivas</li> <li>- Caja de sorpresas</li> </ul>	<p>30 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>50 minutos</p> <p>30 minutos</p> <p>20 minutos</p>
--	--	---	---

#### IV. EVALUACIÓN:

APRENDIZAJES ESPERADOS	INDICADORES	TECNICA	INSTRUMENTO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explica la importancia del parafraseo en la construcción de significados.</li> <li>- Diferencia y aplica los significados locales y globales en diferentes tipos de texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explica la importancia del parafraseo en la construcción de significados.</li> <li>- Aplica el parafraseo en la construcción de texto.</li> <li>- Diferencia significados locales y globales en un texto.</li> </ul>	Práctica	Prueba Objetiva

#### V. BIBLIOGRAFÍA:

- ARISTIZÁBAL, Alberto (2003). *Leer mejor*. Edit. ECDE, Colombia.
- CASADO VELARDE, M. (1998). *Lingüística del texto y marcadores del discurso*. Edit. Arco/Libros, Madrid.
- DUBOIS, María Eugenia. (1995). *El Proceso de la Lectura. De la Teoría a la Práctica*. Editorial AIQUE. Buenos Aires.
- EDIJK, Teun Van (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Edit. Siglo XXI, Madrid.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Antonio (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Editorial síntesis. España.
- GONZÁLEZ MOREIRA, Raúl. *Lectura Comprensiva Temprana*, Perú.
- SOLÉ, Isabel (2004). *Estrategias de Lectura*. España.

**SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 10**  
**ORGANIZACIÓN DE IDEAS EN ESQUEMAS**

**I. DATOS INFORMATIVOS:**

- NÚMERO DE SESIÓN : 10
- FECHA DE EJECUCIÓN : 05-11-23
- DURACIÓN : 3 horas
- NIVEL : Secundaria
- GRUPO :

**II. APRENDIZAJES ESPERADOS:**

- Organiza sus ideas usando esquemas, cuadros sinópticos, esquemas, fichas, mapas conceptuales,

**III. SECUENCIA DIDÁCTICA:**

CONTENIDOS	DESARROLLO DE ACTIVIDADES Y/O ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSOS Y/O MATERIALES	TIEMPO	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias para la organización de ideas: cuadros sinópticos, esquemas, fichas, mapas conceptuales, etc.</li> </ul>	<p><b>INICIO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formamos grupos de trabajo mediante la técnica de las tarjetas, para realizar las actividades de inicio propuesta en el módulo.</li> <li>- Socializan, comentan y reflexionan sobre los trabajos grupales,</li> <li>- El capacitador anota y sistematiza las ideas proporcionadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Módulo</li> </ul>	30'	
	<p><b>PROCESO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leen la información proporcionada en el módulo y las organizan a través de un esquema.</li> <li>- Socializan las ideas en forma grupal, utilizando la técnica del museo dan a conocer sus esquemas.</li> <li>- El capacitador genera un espacio para consolidar los aprendizajes (absolución de preguntas, dudas, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Módulo</li> <li>- Exposiciones.</li> <li>- Módulo</li> </ul>	30	
				20'
			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papelotes, plumones</li> </ul>	40'

	<p><b>SALIDA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En forma individual desarrollan los procesos: lluvia de ideas y organización mediante esquemas a partir del comics</li> <li>- El capacitador designa a algunos participantes para que expongan sus productos. Finalmente complementa y refuerza los aprendizajes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plumones y pizarra.</li> </ul>	10'
--	---	---	-----

#### IV. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES:

APRENDIZAJES ESPERADOS	INDICADORES	TECNICA	INSTRUMENTO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplica estrategias de organización de ideas y esquematiza la información.</li> <li>- Utiliza los esquemas para expresar sus ideas en un texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organiza sus ideas usando esquemas, cuadros sinópticos, esquemas, fichas, mapas conceptuales, etc.</li> <li>- Expone de manera organizada en un esquema las ideas de un texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La observación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de Observación</li> </ul>

#### V. BIBLIOGRAFIA

- ÁLVAREZ, T. (1996). *El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales*. Univ. Complutense, Madrid.
- Escoriza, J. (2003). *Evaluación del conocimiento de las estrategias de la comprensión lectora*. Barcelona, Edicions Universitat de Barcelona.
- FERREL RAMÍREZ, Marco (1998). *Manual de Uso Idiomático: Segunda edición*, Lima.
- SECO, Manuel (1986). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Edit. Planeta, Barcelona.
- SERAFÍN, María Teresa (1997). *Cómo Redactar en tema Didáctica de la Escritura*. Edit. Paidós, Barcelona.
- Océano Grupo Editorial (1999). *Aprender a aprender, técnicas de estudio*, Barcelona. Ed. Océano Grupo Editorial, S.A.
- VILLANUEVA CHÁVEZ, Vidal (1991). *Puntuación y Redacción*. Edit. AUNE, Lima.

**MATRIZ DE CONSISTENCIA**

<p><b>TEMA:</b> Enfoque intercultural en la Comprensión Lectora.  <b>TÍTULO:</b> Influencia del método Sistémico-Holístico de la lectura con enfoque intercultural en la comprensión lectora de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la red educativa Encañada, Cajamarca, 2021.  <b>ÁREA/LÍNEA/EJE TEMÁTICO:</b> Educación/Currículo, didáctica interculturalidad/Didáctica y pensamiento complejo  <b>ESTUDIANTE:</b> Juana Orrillo Acuña</p>							
<b>PROBLEMA</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>HIPÓTESIS</b>	<b>VARIABLES</b>	<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>TÉCNICAS/ INSTRUMENTOS</b>	<b>METODOLOGÍA</b>
<p><b>Problema principal</b></p> <p>¿Cuál es la influencia de la aplicación del Método Sistémico-Holístico de la Lectura con Enfoque Intercultural en la Comprensión Lectora de los Estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Red Educativa Encañada,</p>	<p><b>Objetivo general</b></p> <p>Determinar la influencia de la aplicación del Método Sistémico - Holístico de la lectura con enfoque Intercultural en el mejoramiento de la Comprensión Lectora de los Estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Red Educativa Encañada,</p>	<p>La aplicación del Método Sistémico - Holístico de la lectura con Enfoque Intercultural influye significativamente en la Comprensión Lectora de los Estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Red Educativa Encañada, 2021.</p>	<p><b>Variable independiente:</b></p> <p>Método Sistémico - Holístico de la Lectura con Enfoque Intercultural</p>	<p><b>Estrategias de lectura para estimular la sensibilización</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica sus fortalezas y debilidades emocionales.</li> <li>- Contextualiza su mapa emocional con el contexto actual.</li> <li>- Valora su sensibilidad como medio de expresión y conectividad con los demás.</li> <li>- Utiliza la metacognición y la reflexión para su autoconocimiento y aprendizaje.</li> </ul>	<p>La observación de Ficha de observación y lista de cotejo.</p>	<p><b>Tipo de investigación</b></p> <p>Cuantitativa Experimental Aplicada</p> <p><b>Diseño de investigación</b></p> <p><b>Cuasi experimental</b></p> <p><b>GE: 01 X 02</b>  <b>M: -----</b>  <b>GC: 03 X 04</b></p> <p><b>Población</b></p> <p>147 estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Red Educativa La</p>
				<p><b>Estrategias de lectura dialógica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interactúa dialógicamente demostrando capacidad de escucha activa.</li> </ul>		

<p>Cajamarca, 2021?</p> <p><b>Problemas específicos</b></p> <p>¿Cuál es el nivel de Comprensión Lectora de los Estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Red Educativa Encañada, Cajamarca, 2021; antes de la aplicación del método sistémico - holístico de lectura con enfoque intercultural?</p> <p>¿Cómo mejorar el nivel de Comprensión Lectora de</p>	<p>Cajamarca, 2021.</p> <p><b>Objetivos específicos</b></p> <p>Identificar el nivel de Comprensión Lectora de los Estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Red Educativa Encañada, Cajamarca, 2021; antes de la aplicación del Método Sistémico - Holístico de lectura con Enfoque Intercultural.</p> <p>Aplicar el Método Sistémico - Holístico de lectura con</p>			<p><b>Estrategias de lectura crítica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica los personajes, hechos y sucesos principales en un texto narrativo.</li> <li>- Interpreta a los personajes de un texto dialógico.</li> <li>- Valora al diálogo como medio de interacción conectiva.</li> <li>- Reflexiona sobre la importancia de la interculturalidad en los textos y en la sociedad.</li> <li>- Reconoce la macroestructura en textos argumentativos.</li> <li>- Infiere los hechos positivos o negativos en un texto.</li> <li>- Identifica las ideas principales en los párrafos de un texto.</li> <li>- Infiere el tema y los subtemas en un texto.</li> <li>- Emite opinión crítica sobre contenido de los</li> </ul>		<p>Encañada, Cajamarca, 2021</p> <p><b>Muestra</b></p> <p>90 estudiantes de Primer Grado de Educación Secundaria de la IE “José Carlos Mariátegui” y “Javier Prado” de la Red Educativa Encañada, Cajamarca, 2021.</p> <p><b>Unidad de análisis</b></p> <p>Los estudiantes de Primer Grado de Educación Secundaria de la Red Educativa Encañada, Cajamarca, 2021.</p>
--	---	--	--	--	---	--	---

<p>los Estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Red Educativa Encañada, Cajamarca, 2021?</p>	<p>Enfoque Intercultural en la Comprensión Lectora de los Estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Red Educativa Encañada, Cajamarca, 2021.</p>				<p>temas en los textos. - Juzga los hechos emitiendo su punto de vista.</p>		
<p>¿Cuál es el nivel de Comprensión Lectora de los Estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Red Educativa Encañada, Cajamarca, 2021; después de la aplicación del método</p>	<p>Determinar el nivel de Comprensión Lectora de los Estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Red Educativa Encañada, Cajamarca, 2021; después de la aplicación del Método Sistémico -</p>			<p><b>Estrategias de lectura sentipensante</b></p>	<p>- Identifica la sensibilidad de los personajes en un texto. - Discrimina las actitudes de los personajes. - Demuestra empatía con los personajes de su agrado. - Analiza las actitudes y comportamientos de los personajes en un texto.</p>		

sistémico - holístico de lectura con enfoque intercultural?	Holístico de lectura con Enfoque Intercultural.				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextualiza los hechos con la realidad actual.</li> <li>- Emite opinión crítica sobre el contenido del texto.</li> </ul>		
				<b>Estrategias de retroalimentación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza la metacognición para establecer relaciones y diferencias entre la capacidad literal, inferencial y la valoración crítica.</li> <li>- Demuestra actitud crítica para identificar sus debilidades y asume compromisos de mejora.</li> <li>- Utiliza la retroalimentación como estrategia de mejora de su aprendizaje.</li> </ul>		
			<b>Variable dependiente:</b>  Comprensión Lectora	<b>Nivel Literal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica personajes principales y secundarios.</li> <li>- Identifica hechos explícitos en la lectura.</li> </ul>	<b>Instrumentos</b> Prueba de entrada (pre test) Prueba de salida (post test)	

					<ul style="list-style-type: none"> <li>- Precisa el espacio y tiempo en que concurre la trama de la lectura.</li> <li>- Menciona situaciones o hechos en el texto.</li> </ul>		
				<b>Nivel inferencial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Infiere tema, idea principal, propósito y hechos implícitos en la lectura.</li> <li>- Analiza los comportamientos y actitudes de los personajes.</li> <li>- Sintetiza el contenido de la lectura.</li> <li>- Infiere diversos significados a partir del contenido del texto.</li> <li>- Abstrae el mensaje en correspondencia con el propósito textual.</li> <li>- Identifica la tipología textual.</li> </ul>		
				<b>Nivel criterial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valora el contenido y el propósito del texto.</li> <li>- Emite juicios de valor sobre la situación</li> </ul>		

					<p>intercultural de la lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir del contenido del texto, crea situaciones con sentido cultural de su comunidad.</li> <li>- Contrasta el contenido textual con la realidad.</li> <li>- Analiza los comportamientos y actitudes de los personajes en relación a su cultura.</li> </ul>		
--	--	--	--	--	--	--	--