



UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES
CHIMBOTE

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN**

**APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS PLANTEADAS POR
ISABEL SOLÉ PARA FAVORECER EL NIVEL LITERAL E
INFERENCIAL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LAS
ESTUDIANTES DEL V CICLO DE LA ESCUELA
PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA
UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES DE
CHIMBOTE – FILIAL CHACAS, AÑO 2018.**

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA,
ESPECIALIDAD LENGUA, LITERATURA Y
COMUNICACION

AUTOR:
Br. VERÓNICA AVILA CALDAS

ASESOR:
Mg. APOLINAR RUBEN JARA ASECIO

CHACAS – PERÚ
2018

TÍTULO DE LA TESIS

Aplicación de estrategias planteadas por Isabel Solé para favorecer el nivel literal e inferencial de comprensión lectora en las estudiantes del V ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Filial Chacas año 2018.

HOJA DE FIRMA DEL JURADO Y ASESOR

Dr. Víctor Chang Cisneros

PRESIDENTE

Mg. Rosa Carmen Flores Cárdenas

SECRETARIO

Mg. Claudia Pamela Ramos Sagástegui

VOCAL

AGRADECIMIENTO

A todas las personas que Dios puso en mi camino y me brindaron generosa e incondicionalmente su apoyo total en todo sentido para poder lograr esta meta importante para mi vida.

La autora

RESUMEN

Diversas pruebas reflejan uno de los problemas más significativos que atraviesa la educación peruana, el bajo nivel de comprensión lectora. Como respuesta a esta situación surgió esta investigación con el fin de establecer si la aplicación de las estrategias planteadas por Isabel Solé favorece el nivel literal e inferencial de las estudiantes del V ciclo de la escuela profesional de Educación Primaria de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, año 2018. Este estudio correspondió al paradigma cuantitativo, diseño pre experimental de pretest y postest en un solo grupo, con una muestra de 14 estudiantes. El instrumento que se empleó fue un cuestionario. El procesamiento de análisis de datos se realizó en el software estadístico SPSS versión 24, el mismo demostró que antes de la aplicación de las estrategias planteadas por Isabel Solé, el 42, 86 % de estudiantes se encontraban en el nivel deficiente, y el 50 % en el nivel bajo y solo un 7.14 % alcanzó el nivel alto. Tras la aplicación de las estrategias el nivel de la variable mejoró; el 71% de la muestra obtuvo puntuaciones correspondientes al nivel medio y el 28 % el nivel alto. Se concluye que, la aplicación de las estrategias planteadas por Isabel Solé, sí favorece la mejora del nivel literal e inferencial de comprensión lectora, esto se evidencia con la prueba no paramétrica rangos de Wilcoxon que arrojó una que diferencia significativa entre las medianas del pre test (2.5) y el postest (6.5).

Palabras claves: Estrategias, el nivel literal e inferencial de comprensión lectora.

ABSTRACT

Diverse tests reflect one of the most significant problem that Peruvian education goes through the low level of Reading comprehension, as a response to this situation, this research was carried out in order to establish whether the application of the strategies proposed by ISABEL SOLÉ favors improving the literal and inferential level of students in the fifth cycle of the primary school of the Catholic University los Angeles of Chimbote – 2018.

This study corresponds to the quantitative paradigm, pre-experimental design and pre-test and pos-test in a single group, whit a sample of 14 students. The instrument that was used a questionnaire.

The data analysis processing was performed in the statistical software SPSS versión 24, the same showed that before application of the strategies proposed by ISABEL SOLÉ, 42% reached the high level, after the appication of the strategies the level of the variable improved; 71% of the sample obtained scores corresponding to the médium level and 28% the high level.

It is concluyed that the aplicacion of the aplicaci6n of the strategies proposed by ISABEL favors improvement of the literal and inferential level of Reading comprehension, this is evidenced by the nonparametric tex wilcoxon range that gave a significant difference between the medians of the pre-test and post-test.

Key words: stretegies, the literal and enterential level of Reading comprehension.

CONTENIDO

TÍTULO DE LA TESIS	III
HOJA DE FIRMA DEL JURADO Y ASESOR.....	IV
AGRADECIMIENTO	V
RESUMEN	VI
ABSTRACT.....	VII
CONTENIDO.....	VIII
ÍNDICE DE TABLAS.....	XI
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XII
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.....	XIII
I. INTRODUCCIÓN.....	14
II. REVISIÓN DE LITERATURA	16
2.1. Antecedentes.....	16
2.2. Bases teóricas de la Investigación.....	21
2.2.1. Las estrategias.....	21
2.2.2. Las estrategias de comprensión lectora.....	22
2.2.2.1. Características de las estrategias de comprensión lectora	23
2.2.2.2. Importancia de las estrategias de comprensión lectora	24
2.2.2.3. Dimensiones o momentos de las estrategias de comprensión lectora. 25	
2.2.2.3.1. Antes de la lectura, prelectura o fase de anticipación.....	25
2.2.2.3.2. Durante la lectura o fase de construcción	28
2.2.2.3.3. Después de la lectura o fase de evaluación.....	31
2.2.3. Lectura y comprensión	35
2.2.3.1. Modelos explicativos de la comprensión lectora.....	38
2.2.3.1.1. Modelo ascendente	39
2.2.3.1.2. Modelo descendente	39
2.2.3.1.3. Modelo interactivo.	40

2.2.3.2.	Características del lector competente.....	44
2.2.3.3.	Niveles de comprensión lectora	46
2.2.4.	Texto.....	51
2.2.4.1.	Estructura del texto.....	51
2.2.4.2.	Propiedades del texto.....	53
2.2.4.2.1.	La coherencia.....	53
2.2.4.2.2.	La Cohesión	54
2.2.4.2.3.	La Adecuación	55
2.2.4.3.	Tipología del texto.....	56
2.2.4.3.1.	Textos narrativos	56
2.2.4.3.2.	Texto descriptivo.....	62
2.2.4.3.3.	Texto dialogado.....	63
2.2.4.3.4.	Texto expositivo.....	66
2.2.4.3.5.	Texto argumentativo.....	68
III.	HIPÓTESIS.....	73
IV.	METODOLOGÍA.....	74
4.1.	Diseño de la investigación.....	74
4.2.	Población y muestra.....	75
4.3.	Definición y operacionalización de variables.....	76
4.4.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	77
4.5.	Plan de análisis	77
4.6.	Matriz de consistencia de la investigación.....	78
4.7.	Principios éticos	82
V.	RESULTADOS	83
5.1	Resultados.....	83
5.1.1.	De acuerdo al objetivo específico 1.....	83
5.1.2.	De acuerdo al objetivo específico 3.....	84
5.1.3.	Contraste de la hipótesis general	86
5.2.	Análisis de los resultados.....	88
VI.	CONCLUSIONES	89

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92
ANEXOS.....	100

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.Resultado del nivel literal e inferencial de comprensión lectora antes de la aplicación de las estrategias propuestas por Isabel Solé	83
Tabla 2.Resultado del nivel literal e inferencial de comprensión lectora después de la aplicación de las estrategias propuestas por Isabel Solé	85
Tabla 3.Estadístico de contraste del nivel literal e inferencial de la comprensión lectora (Antes y Después de la aplicación de las estrategias planteadas por Isabel Solé)	86
Tabla 4.Especificaciones para la clase	104
Tabla 5.Estructura y escala de calificación de la prueba de habilidades de comprensión lectora.....	119
Tabla 6.Ficha técnica de validación de habilidades de comprensión lectora	120
Tabla 7.Ficha de validación del instrumento	122
Tabla 8.Ficha de validación del instrumento	123
Tabla 9.Ficha de validación del instrumento	124
Tabla 10.Ficha técnica de validación de habilidades de Comprensión Lectora	125
Tabla 11.Estadístico de la confiabilidad del instrumento.....	126

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Resultados porcentuales del nivel literal e inferencial de comprensión lectora antes de la aplicación de las estrategias propuestas por Isabel Solé.....	84
Figura 2. Gráfico de barras que muestra los resultados porcentuales del nivel literal e inferencial de comprensión lectora después de la aplicación de las estrategias propuestas por Isabel Solé	85
Figura 3. Contraste del nivel literal e inferencial de la comprensión lectora (Antes y Después de la aplicación de las estrategias planteadas por Isabel Solé)	87
Figura 4. Representación de las medianas según test de la comprensión lectora las estudiantes del V ciclo de la escuela profesional de Educación Primaria de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, filial Chacas año 2018	88

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Aplicación del pre test	207
Ilustración 2. Aplicación del pos test.....	208

I. INTRODUCCIÓN

Hoy, la educación peruana presenta problemáticas vinculadas a la calidad de enseñanza y aprendizaje. Los resultados obtenidos en las diferentes pruebas nacionales e internacionales estandarizadas para recoger información sobre el rendimiento académico de los escolares de diversos países, tal como la del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2014), ha permitido evidenciar las dificultades que presentan los educandos peruanos en comprensión lectora.

Esta deficiencia es una de las demandas trascendentales que debe afrontar con éxito el Perú. Por ello, se consideró oportuno realizar una investigación que contribuya a la comunidad educativa y oriente al conocimiento específico del desempeño en los niveles de comprensión lectora: literal e inferencial, y sus dificultades. La ejecución del proyecto permitió conocer las habilidades desarrolladas en las estudiantes. Para tales fines, se organizó la investigación de la siguiente manera:

En el apartado de las bases teóricas de la investigación se presentó la definición, los momentos y otros detalles trascendentes sobre las estrategias planteadas por Isabel Solé y después se expusieron teorías diversas sobre nivel literal e inferencial de comprensión lectora bajo el enfoque constructivista.

El presente estudio tuvo como objetivo general determinar si las estrategias planteadas por Isabel Solé favorecen el nivel literal e inferencial de comprensión lectora. Específicamente se pretendió identificar el nivel literal e inferencial de

comprensión lectora a través de un pre test, aplicar las estrategias, evaluar los niveles en mención mediante un post test.

Este estudio surgió con el fin de aportar en la mejora de la institución educativa, a través de la realización de una investigación cuantitativa, con un diseño pre experimental, de manera que los datos presentados permitan una mirada global y específica del logro en cada nivel de comprensión lectora de las estudiantes.

El procesamiento de análisis de datos se realizó en el software estadístico SPSS versión 24 y mediante la prueba no paramétrica rangos de Wilcoxon se demostró la validez de la hipótesis

Los resultados demostraron que, antes de la aplicación de las estrategias planteadas por Isabel Solé, el 42.86% de las estudiantes se ubicaron en el nivel deficiente en comprensión lectora, y un 50% en el nivel bajo; y solo un 7.14% de las estudiantes, que es el número mínimo, alcanzó un nivel alto.

Tras la aplicación de las estrategias planteadas por Isabel Solé se reflejó una mejora significativa; el 71.43 % alcanzaron un nivel medio y un 28.57 % se ubicaron un nivel alto de comprensión lectora.

II. REVISIÓN DE LITERATURA

2.1. Antecedentes

(Raquel, 2012) Realizó un trabajo de investigación titulado “Un estudio sobre la comprensión lectora en estudiantes del nivel superior de la Ciudad de Buenos Aires”, Argentina, de naturaleza diagnóstico-descriptivo. Su objetivo general fue describir el nivel de comprensión lectora y la producción de lenguaje alcanzado por los alumnos, que inician estudios de nivel superior. Se presentó los resultados sobre niveles de lectura que arrojó la aplicación de la prueba PISA, “empleando la teoría de respuesta al ítem” TRI. El grupo estudiado estuvo conformado por 139 alumnos que se encontraban iniciando la educación superior; quienes obtuvieron puntajes debajo de 8.6. Se estableció relaciones entre esos resultados y las evaluaciones que realizaron los profesores y directivos sobre las dificultades detectadas.

(Espín, 2010) Elaboró un trabajo de investigación “Las estrategias metodológicas y su incidencia en la comprensión lectora de los estudiantes de octavo año del Instituto Superior Tecnológico Experimental Luis A. Martínez durante el año lectivo 2009 – 2010”. El objetivo fue investigar la incidencia de las estrategias metodológicas en la comprensión lectora de los estudiantes de octavo año del Instituto Superior Tecnológico Experimental Luis A. Martínez durante el año lectivo 2009 – 2010 en la ciudad de Ambato – Ecuador. El enfoque de la investigación fue cuali-cuantitativo, perteneciente al tipo exploratorio/descriptivo. Los resultados demostraron que la población mencionada no practica la lectura en sus tiempos libres; no saben leer correctamente y no alcanzan una comprensión óptima. Otro hallazgo fue que los docentes no emplean estrategias metodológicas que contribuyan con la lectura.

(Salas, 2012), presentó un trabajo titulado “El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León” en San Nicolás de los Garza - México. Utilizó la metodología de investigación acción y el método cualitativo. El objetivo de la investigación fue conocer y describir los logros y dificultades de los alumnos del nivel medio superior. Los instrumentos empleados para la recolección de datos fueron: la observación participante, cuestionarios y textos relacionados con las estrategias preinstruccionales, y las posinstruccionales. Los resultados del cuestionario aplicado a maestros, coinciden con los de algunas pruebas estandarizadas como PISA, ENLACE y CENEVAL, al ubicar a los estudiantes en un nivel básico, en torno a la comprensión lectora, ya que responden sólo a reactivos e inferencias sencillas e identifican lo que significa una parte del texto, lo que da respuesta a una de las preguntas de investigación la cual hace referencia a conocer el nivel de desarrollo de la comprensión lectora en que se encuentra la muestra investigada. También se pudo deducir, a partir de las encuestas aplicadas a los docentes, que las estrategias utilizadas por éstos, en el salón de clases, llegan a ser insuficientes para poder promover el desarrollo de la comprensión lectora en sus estudiantes.

(Heit, 2011), presentó una investigación llamada “Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura” en Buenos Aires - Argentina. Dicho trabajo tuvo como objetivo identificar las estrategias metacognitivas en comprensión lectora y determinar su influencia sobre la eficacia en la asignatura Lengua y Literatura. La hipótesis de este estudio fue que los estudiantes con mayor utilización de estrategias metacognitivas en comprensión lectora, presentan mayor eficacia en la asignatura de Lengua y Literatura. Se trabajó sobre una muestra

de 207 adolescentes de ambos sexos que cursaban 7°, 8° y 9° año del EGB3. Según los resultados de la investigación existen influencias significativas positivas de la estrategia de metacognición global sobre la eficacia en la asignatura Lengua y Literatura. La investigación corresponde a un estudio descriptivo - correlacionar que incluye un diseño ex post facto.

(Duarte , 2012), realizó la investigación sobre “La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector”. Su objetivo general fue conocer las prácticas de lectura desarrolladas por los profesores a la construcción de un comportamiento lector en los alumnos del 1° Ciclo de Aprendizaje de las escuelas públicas municipales de São Luis ubicado en Alcalá de Henares – Madrid. Para tal fin se utilizó la metodología cualitativa, estudio descriptivo de carácter interpretativo, aplicando los siguientes instrumentos de la investigación: cuestionarios, entrevistas y observación de campo, orientadas por criterios epistemológicos y metodológicos. Al finalizar la investigación se concluyó que los profesores dedican muy poco del tiempo didáctico para vivenciar situaciones de lectura innovadoras.

(Kato, 2015), presentó un trabajo de investigación, “Percepciones docentes sobre la comprensión de lectura”, el cual tuvo como objetivo conocer las percepciones docentes sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza de la comprensión lectora en el marco de la implementación de un programa de lectura. Por un lado, se buscó conocer sus percepciones sobre las condiciones que dificultan el desarrollo de la lectura y, por otro, describir sus percepciones respecto a las condiciones que han contribuido a mejorar la comprensión de lectura de los alumnos. Partiendo de un enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas y observaciones de aula a seis docentes de dos escuelas públicas de Lima Metropolitana, Perú. Complementariamente, se realizaron

entrevistas a las dos subdirectoradas de las escuelas. Los hallazgos indican que los docentes de una escuela tienen percepciones más elaboradas sobre la lectura y muestran mayor claridad y coherencia entre sus percepciones y sus prácticas pedagógicas. No obstante, casi el total de docentes coincidieron en identificar un punto de quiebre en la enseñanza de la lectura que tiene lugar con el desarrollo de estrategias de lectura. Estas son descritas por los participantes como pautas que van a guiar a los alumnos en el proceso lector y que van a permitir que mejoren su comprensión. El grupo de docentes mencionó la falta del hábito de lectura y el poco apoyo de los padres como factores que dificultan el proceso de enseñanza de la lectura. Finalmente, como factores facilitadores, se identificaron algunos elementos del programa tales como la calidad de los materiales y capacitaciones brindadas así como las relaciones interpersonales establecidas con los promotores del programa.

(Muñoz, 2015), presentó un trabajo de investigación titulado: “Estrategias para la lectura de textos académicos en universitarios iniciales”. La finalidad de la investigadora fue conocer si un grupo de estudiantes universitarios de primer y segundo ciclo utilizan estrategias de lectura (antes, durante y después), cuando leen textos académicos, si es así cuáles son éstas y cómo fueron adquiridas. Para ello se entrevistó a 16 estudiantes de una Universidad Privada de Lima, Perú, seleccionados de un curso con una alta demanda de lectura. Los resultados evidencian que los estudiantes utilizaron más las estrategias durante la lectura, sin embargo estas son más estrategias de apoyo para el aprendizaje, ya que el objetivo no está dirigido a comprender el texto, sino a aprender, identificar o memorizar información importante o específica del texto. También se evidenció que los participantes que en la actualidad,

además de sus textos académicos, leen libros de literatura o novelas son quienes tuvieron un acercamiento temprano en el hogar hacia la lectura.

(Llanos, 2013), presentó un trabajo de investigación titulado “Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria”. Su objetivo fue Determinar el nivel de la variable expuesta en los educandos del I ciclo de siete escuelas profesionales de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo de Chiclayo, Perú, en el semestre académico 2012-I. Para tal fin, se empleó la investigación cuantitativa de tipo descriptivo transversal. Los resultados mostraron que el 28 % de los estudiantes se ubica en el nivel previo, lo que significa que no posee las habilidades mínimas para enfrentar con éxito la actividad universitaria. Solo el 29.9 % del total de los estudiantes demuestra haber alcanzado el nivel de habilidades cognitivas exigido, en relación con la capacidad de comprensión textual. Considerando el puntaje promedio esperado (38), se comprobó que los estudiantes de la muestra revelaron un nivel de comprensión de lectura por debajo del mínimo aceptable, pues alcanzaron en promedio 33 puntos.

(Paucar, 2015) Realizó un trabajo titulado “Estrategias de aprendizaje, motivación para el estudio y comprensión lectora en estudiantes de la facultad de educación de la UNMSM”, Lima, Perú. La investigación tuvo como objetivo principal establecer la relación entre las Estrategias de aprendizaje, la Motivación para el estudio y la Comprensión lectora en el grupo muestral constituido por los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM. Se utilizó un diseño descriptivo correlacional, con una muestra de 290 estudiantes de todos los ciclos académicos, a quienes se les aplicó dos instrumentos de evaluación: el MSLQ (Motivated Strategies For Learning Questionnaire) de Paul Pintrich y la Prueba CLP Formas Paralelas de Felipe Alliende,

Mabel Condemarín y Neva Milicic. Los análisis a los que fueron sometidos estos instrumentos determinaron consistentes niveles de validez y confiabilidad. Los resultados indican que existen correlaciones significativas y positivas entre las Estrategias de aprendizaje, la Motivación para el estudio y la Comprensión lectora en esta muestra de estudiantes.

(Castro, 2014), elaboró un estudio de investigación, titulado “Tal er de lectura comprensiva con estrategias didácticas en blended learning bajo el enfoque del aprendizaje significativo, utilizando material digital e impreso, mejora las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes del V ciclo de la carrera profesional de educación primaria de la universidad Uladech-Chacas 2014”, Perú. Dicho trabajo tuvo un enfoque cuantitativo, diseño pre experimental y fue de tipo sustantivo explicativo. Su propósito fue analizar si la aplicación de la variable independiente mejora la dependiente. Concluyó verificando exitosamente el logro de su respuesta tentativa; ya que, en el pre test solo el 16.66% de la población aprobó en la prueba de habilidades lectoras subdivididas en literal e inferencial, mientras que en el post test, este porcentaje se elevó a un 55.55%.

2.2. Bases teóricas de la Investigación

2.2.1. Las estrategias.

Etimológicamente la palabra estrategia procede del latín strategia.

A modo de breve reseña histórica, es oportuno indicar que la palabra estrategia es de origen griego. El término stratego (stratos: ejército; -ag: dirigir) es el nombre que se daba en la Antigua Grecia para referirse al general y jefe político. Con la unificación de Atenas, que anteriormente se hallaba disgregada en tribus, se erige la figura

del estratega. Sin embargo, el concepto de estrategia no se originó con los griegos, Sun-Tzu, mediante su famosa obra “El arte de la guerra”, escrita unos 500 años a.C., sienta las bases o da lugar al primer tratado de estrategia propiamente dicho. Así pues, el origen de la estrategia es puramente militar.

Con el paso del tiempo la estrategia no solo se quedó reducida en el ámbito militar, pues esta tiene múltiples y muy relevantes aplicaciones como se señala a continuación:

En el diccionario de la Real Academia se define estrategia como, “el arte de dirigir operaciones militares - arte, traza para dirigir” (ASALE, 2016). Aquí, se confirma la referencia sobre el surgimiento en el campo militar, lo cual se refiere a la manera de derrotar a uno o a varios enemigos en el campo de batalla, sinónimo de rivalidad, competencia; no obstante, es necesario precisar la utilidad de la dirección estratégica no sólo en su acepción de rivalidad para derrotar oponentes, sino también en función de brindar a las organizaciones una guía para lograr un máximo de efectividad.

En el campo educativo es la última acepción citada la que gana supremacía, afirma que las estrategias son procedimientos, conjunto de pasos o habilidades que un alumno adquiere de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas (Hernández, Fernández, & Babtista, 2014). En efecto, las estrategias posibilitan al sujeto a planificar y organizar sus propias actividades de aprendizaje.

2.2.2. Las estrategias de comprensión lectora.

La lectura es un proceso complejo y activo, el cual incluye variedad de operaciones para entender el propósito del autor y obtener información.

Bajo la perspectiva de Liceo, “las estrategias de comprensión lectora son procedimientos que se pueden enseñar y aprender; son actividades mentales de elevada categoría puntualizada a conseguir un objetivo claro, comprender bien lo que se lee” (Liceo, 2017, pág. 19)

Desde una concepción de lectura como proceso interactivo se considera a las constantes operaciones que realiza el lector con su mente al enfrentarse con un texto. Se podría afirmar también que es la utilización óptima de los saberes previos y de los datos que halla en los escritos. Para la consecución de esta meta será necesaria apoyarse en las estrategias de comprensión lectora, indicadas por Isabel Solé como habilidades cognitivas y a la vez metacognitivas que ayudan a fijar objetivos, planificar tareas para alcanzarlos, monitorearlos, evaluarlos y dar cambios necesarios durante la ejecución. (Solé I. , 1992)

Con estas destrezas no se nace, sino que se asimilan o adquieren en diversos lugares, situaciones y con variados textos.

Por ende cuando se aborda el tema de la estrategia se hace referencia a la planificación de los pasos a seguir para el logro de un objetivo

2.2.2.1. Características de las estrategias de comprensión lectora.

Las estrategias tienen ciertas características:

Las estrategias comportan características como la autodirección –la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe– el autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones al comportamiento cuando sea necesario. Esta última característica la hemos denominado flexibilidad (Solé I. , 1992, pág. 52)

Es decir que, no marcan estrictamente el camino a seguir. La persona que las utiliza puede evaluar las variables y elegir la estrategia que sea más efectiva.

El lector toma sus decisiones estratégicas según su intención de lectura y el texto.

El lector puede modificarlas.

Están relacionadas con la Metacognición, la capacidad de reflexionar y de regular sobre las vías por las cuales se produce el propio conocimiento.

2.2.2.2. *Importancia de las estrategias de comprensión lectora.*

Para que el lector pueda comprender, es necesario que el texto en sí se deje comprender y que el lector posea conocimientos previos para elaborar una disquisición personal y significativa acerca de él, pero estos dos factores no son suficientes. (Solé I. , 1992)

La comprensión depende aún de otro factor muy imprescindible descrito por Brown & Palincsar (1998) que son las estrategias que el lector pone en juego durante todo el proceso de lectura para alcanzar una óptima comprensión (Brown & Palincsar, 1998)

En efecto las estrategias de comprensión lectora como una clase particular de procedimientos de orden elevado cumplen con todos los requisitos: tienden a la obtención de una meta, permiten avanzar el curso de la acción del lector, aunque no la perciban en su totalidad; se caracterizan porque no se encuentran sujetas a una clase de contenido o a un tipo de texto únicamente, sino que pueden adaptarse a distintas situaciones de lectura; implican los elementos metacognitivos de control sobre la comprensión, dado que el lector que las usa alcanza una comprensión óptima y es consciente cuánto está comprendiendo y que no está comprendiendo.

Por lo tanto, se podría decir que dotar estrategias a los educandos es enseñar a aprender a aprender. He aquí donde radica la importancia; ya que torna a los lectores

autónomos: capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos variados, capaces de aprender a partir de los textos.

Por consiguiente, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y generar modificaciones y establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido en diversos contextos de la vida diaria.

2.2.2.3. Dimensiones o momentos de las estrategias de comprensión lectora.

Para que la actividad de comprensión tenga lugar adecuadamente es necesario involucrar de manera conjunta y coordinada las estrategias en las tres fases o momentos del proceso de lectura propuesta por (Solé I. , 1992)

2.2.2.3.1. Antes de la lectura, prelectura o fase de anticipación.

Estas estrategias cumplen el rol primordial de conectar los conocimientos previos con los nuevos conceptos.

a) Establecimiento del propósito.

- ✓ **Leer para obtener una información precisa.-** El objetivo de este tipo de lectura es ubicar datos de interés, como podrían ser: la fecha de nacimiento de un autor, un número de teléfono, etc. Una mezcla de “barrido” a través de la información y minuciosidad cuando se encuentra aquella que interesa. La autora recomienda los periódicos para realizar este tipo de actividad. (Solé I. , 1992)
- ✓ **Leer para alcanzar las prescripciones.-** En esta actividad, la lectura es una herramienta que permite al lector realizar algo concreto con la información que se está procesando.

- ✓ **Leer con el fin de adquirir información genérica.-** Debe ser una lectura muy libre en la que nadie se siente presionado por una búsqueda concreta. Es lo que se hace con las noticias y otros textos periodísticos. Se va decidiendo si leer sólo el titular y, en función del interés, seguir con la entradilla, seleccionar párrafos, frases, etc. sostiene que este tipo de lectura es muy útil para fomentar la “lectura crítica”, ya que El lector lee según sus propios intereses y propósitos formándose una impresión del texto y sabe tanto lo que tiene que leer en relación a ellos como lo que puede obviar. (Solé I. , 1992)
- ✓ **Lectura para asimilar conocimientos de lo leído.** Lectura acompañada y reiterada en la que el que lee se interroga permanentemente sobre lo que lee, establece relaciones, revisa términos nuevos, realiza recapitulaciones, redacta resúmenes o esquemas, toma notas, etc. Es esencial que el alumno conozca con precisión los objetivos que se quiere que consiga.
- ✓ **Lectura que ayude a revisar los propios escritos.** El lector mismo se convierte en el corregidor de sus escritos. En los escritos académicos es recomendable este paso ya que el estudiante asume la autorregulación y el control de lo que realiza.
- ✓ **Leer que corresponde al placer.** Lee lo que desea, se siente libre así refuerza su gusto por la lectura.
- ✓ **Leer para transmitir el mensaje a un público o para ejercitar la lectura en voz alta.** Es más una preparación para la correcta oralización y no tanto para un desarrollo óptimo de los niveles de lectura; por ello “No se puede esperar que la atención de los alumnos (...) pueda distribuirse por igual entre la construcción del significado y la necesidad de oralizar bien” (Solé I. , 1992,

pág. 85). Esta afirmación responde a que los educandos son seres portadores de talentos, capacidades y múltiples deficiencias, por ende se debe tomar en cuenta a cada uno y ayudarlo a desarrollarse plenamente.

- ✓ **Leer para caer en la cuenta de que se ha comprendido.-** Este objetivo responde a que los educandos deben exponer su comprensión absolviendo preguntas escrita, orales o a través de otras técnicas como la recapitulación. (Solé I. , 1992)

b) Activación del conocimiento previo

Es tarea de todo docente el despertar los saberes previos de sus educandos al emprender la lectura de un texto y considerar que los conocimientos con referentes al texto no será lo mismo para todo el alumnado.

Para favorecer la construcción del aprendizaje significativo, el docente debe orientar a los educandos sobre la temática, así ellos puedan relacionarla con sus habituales contextos situacionales; también activen sus conocimientos con la superestructura textual (narrativa, argumentativa, expositiva, informativa, etc.). Se logra mejor este propósito si el maestro dirige la atención de los estudiantes hacia “indicadores” como títulos, ilustraciones, subtítulos, subrayados, cambios de letra, etc. Es importante que los mismos alumnos verbalicen los conocimientos y experiencias relacionadas con el texto a leer. Este proceso es delicado, tal como afirma Sánchez (2006), porque “debe compatibilizar libertad con pericia en la conducción de los intercambios para que estos no se desvíen del tema del texto y puedan aportar a los lectores organizadores claros de las nuevas informaciones que el escrito va a presentar” (Sánchez J. , 2006, pág. 9)

c) Elaboración de predicciones sobre el texto:

Este es un proceso que se debe desarrollar en el transcurso de toda la lectura, es indispensable para comprender holísticamente lo leído. Antes de la lectura se deduce sobre el contenido y estructura así el lector debe auto interrogarse sobre qué espera del contenido de acorde con su estructura, qué infiere a partir de los títulos, subtítulos, ilustraciones, etc.

En esta fase uno puede equivocarse y no acertar con lo que realmente el texto aguarda, pero esta oportunidad de equivocarse no es un fracaso; sino es parte esencial del aprendizaje corroborar si ocurrió o no lo que el educando dedujo (Solé I. , 1992).

2.2.2.3.2. Durante la lectura o fase de construcción.

Las estrategias que se aplican durante la lectura han de estar en función de las exigencias del texto y de las actividades relacionadas con éste, éstas permiten extraer el significado global de lo leído, para lo cual se requiere "saber reconducir la lectura", avanzando o retrocediendo según sea necesario. Al final, los nuevos conceptos se incorporarán a los conocimientos previos que se han mencionado en las estrategias de pre lectura como señala. (Solé I. , 1992)

Estas estrategias son:

- a) **Monitoreo o supervisión.**
- ✓ **Cómo proceder ante el “error” – “laguna”**

Las interpretaciones equívocas se les denomina “errores” y lo que no comprende el lector “laguna”. (Solé I. , 1992)

Ser conscientes de la incomprensión solo es el primer paso para buscar soluciones más viables. Para ser competente en la solución de los dos problemas expuestos, uno ha de asumir el control de su proceso lector. Para que esto ocurra urge

que el educando presencie en la ejemplificación del maestro cuando afronta problemas de lectura, colaborar en ello y luego practicarlo de modo independiente.

Para enseñar las estrategias que se pueden adoptar ante las lagunas de comprensión, no hay que hacer mucho más de lo que resulta imprescindible para que pueda comprenderse el texto: discutir con los alumnos los objetivos de la lectura; trabajar con materiales de dificultad moderada que supongan retos, pero no cargas abrumadoras para el alumno; proporcionar y ayudar a activar los conocimientos previos relevantes, enseñar a inferir, a hacer conjeturas, a arriesgarse y buscar verificación para sus hipótesis; explicar a los educandos qué pueden hacer cuando se encuentran problemas con el texto (Solé I. , 2000, pág. 115).

De todo lo expuesto se señala que el monitoreo o supervisión es un mecanismo primario que utilizan los lectores para lograr el sentido de lo que leen. Siempre se ha sabido que los buenos lectores son más cuidadosos en su lectura que los que no lo son. Que también son más conscientes de cuán bien o cuán mal están leyendo y utilizan diversas estrategias para corregir sus errores de lectura al darse cuenta de la situación

b) Tareas de lectura compartida.

Como ya se mencionó, es de vital importancia que el educando observe a su maestro realizar prácticas de lectura comprensiva, pero no es suficiente, sino que: “Hace falta además que sean los propios alumnos quienes seleccionen marcas e índices, quienes formulen hipótesis, quienes las verifiquen, quienes construyan interpretaciones” (Solé I. , 1992, pág. 102).

En efecto los estudiantes deben ser los protagonistas de su propio aprendizaje guiándose de lo observado previamente por el docente, siendo capaces de:

- Formular predicciones sobre lo que aún no se ha leído.
- Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.
- Aclarar posibles dudas acerca del texto.
- Resumir las ideas del texto.

Se trata, en definitiva, de convertir al alumno en un lector activo que interprete el texto en el transcurso de su lectura. Puede usar lo expuesto de modo libre sin seguir una secuencia fija; sino más bien de acuerdo a sus intereses.

La idea que preside las tareas de lectura compartida es, en realidad, muy simple: en ellas el profesor y los estudiantes asumen responsabilidades simultáneamente y organizan la tarea de la lectura, y la de inmiscuir a los demás en ella.

Según (Solé I. , 1992) se trata de que el profesor y los estudiantes lean en silencio (aunque también puede hacerse una lectura en voz alta) un texto, o una porción del texto.

Tras la lectura, el profesor conduce a los educandos:

Primero, se encarga de hacer un resumen de lo leído y solicita su acuerdo. Puede después pedir aclaraciones o explicaciones sobre determinadas dudas que plantea el texto.

Más tarde formula a los estudiantes una o algunas preguntas cuya respuesta hace necesaria la lectura. Tras esta actividad, establece sus predicciones sobre lo que queda por leer, reiniciándose de este modo el ciclo(leer, resumir, solicitar aclaraciones, predecir), esta vez a cargo de otro responsable o moderador.

En las tareas de lectura compartida Solé aconseja utilizar:

El subrayado.- es colocar una línea debajo de las palabras e ideas importantes.

Tomar apuntes.-se toma nota a las ideas o claves principales.

La relectura.-viene de la denominada “lectura repetida”, que consiste en leer reiteradamente un fragmento breve.

c) **La lectura independiente**

Es importante que el estudiante realice lecturas individualmente empleando las estrategias de lectura practicadas en equipo o en común en el aula. Para tal fin se puede preparar textos con tareas de predicción, síntesis, etc. También se podría apoyarse a en los que, por ejemplo, se incite al alumnado a predecir, sintetizar, etc. También se pueden textos habituales que conlleven interrogantes de tipo:

¿Qué crees que se va a explicar ahora?

¿Por qué?

¿Era acertada tu suposición?

¿Qué había en el texto que podía anunciar la solución correcta?

¿Cómo resumirías lo explicado hasta aquí?...

Para desarrollar el control de la comprensión, es útil trabajar con textos donde se hallan errores e incoherencias, propiciando a que los educandos los ubiquen cada uno. El proceso de enseñanza y aprendizaje se enriquece cuando el alumnado corrija los posibles errores, los comparta y se llegue a una conclusión a través de la reflexión y el análisis.

Por lo tanto, leer personalmente debe ayudar en la decisión, toma de conciencia de cómo se está leyendo y tomar medidas para su óptima comprensión.

2.2.2.3.3. Después de la lectura o fase de evaluación.

a) Evaluación

La estrategia de evaluación ocurre bajo la forma de auto interrogación, así se supervisa y se toman decisiones ante la interpretación completa de lo leído y a la satisfacción en mayor o menor medida del propósito establecido.

b) La idea principal

Barriga y Hernández (2001), afirman que el texto aguarda partes principales, las que quiere transmitir el autor, y partes exploratorias o simplemente detalles que amenizan la lectura. Saber seleccionar la información relevante y ser consciente de que el resto es complementario nos ayudará a centrar nuestra atención en los aspectos fundamentales y, por tanto, nos llevará a una comprensión global y adecuada de lo leído. (Barriga & Hernández, 2001)

En ello radica la importancia de la selección de la idea principal que se conceptualiza así:

La idea principal, por su parte, informa del enunciado(o enunciados) más importante que el escritor utiliza para explicar el tema. Puede estar explícita en el texto y aparecer en cualquier lugar de él o bien puede encontrarse implícita. Se expresa mediante una frase simple o dos o más frases coordinadas y proporciona mayor información y distinta, de la que incluye el tema. La idea principal es la respuesta a la siguiente pregunta: ¿cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar con relación al tema? (Solé I. , 1992, pág. 120).

Por ende la idea principal es lo más trascendental del contenido textual; por ello, se debe desarrollar en los estudiantes actividades que ayuden a acceder a las ideas principales tomando en cuenta lo que conocen y desean conocer; a continuación se presenta las formas de acceder a la idea principal.

Supresión de las informaciones triviales, repetitivas o redundantes. La sustitución de conceptos, hechos o acciones por un concepto supraordenado que los incluya. La creación o selección de una frase temática para la parte del texto más relacionada con los objetivos de la lectura (Sánchez J. , 2006, pág. 2)

Lo citado expone que, para alcanzar la idea principal de un texto se debe omitir la información accesoria, integrar de hechos o conceptos en conceptos supraordenados y seleccionar una frase que responda al tema del texto conjuntamente con el objetivo del lector.

Diversos investigadores reconocen la eficacia de estos procesos. Por ello es primordial que el educando los conozca y que observe el modelaje de la misma por

parte del maestro. El último actor del proceso de enseñanza y aprendizaje debe tener claro los propósitos que persigue en su lectura, este debe despertar sus saberes previos, desde ese punto sabrá qué ideas omitir o rescatarlas. Del mismo modo después el educando participará y practicará independientemente esta estrategia.

d) Elaboración del resumen

El tema e idea principal guardan una estrecha relación pero no son lo mismo, para clarificar la inevitable confusión que se produce con estos términos se parte del concepto clásico de macroestructura de un texto, acuñada por (Van Dijk, 1985) quien asegura que el tema de un texto es la macroestructura o una parte de ella. Además, señala el autor, los lectores son capaces de hacer un resumen del texto.

Producir otro texto que guarde relaciones muy especiales con el texto original, puesto que produce brevemente su contenido. Aunque como veremos, los diferentes hablantes aportan diferentes resúmenes del mismo texto, siempre lo hacen basándose en las mismas reglas generales y convencionales, las macrorreglas (Dijk & Kintsch, 1983, pág. 59).

Estas macrorreglas, que permiten elaborar el resumen, son las que permiten así mismo acceder a la macroestructura, a la representación global del significado.

Por ello un buen resumen tiene las siguientes características:

Sólo recoge las ideas principales o fundamentales.

Su extensión debe ser menor que la del texto original.

Debe escribirse como un texto original en cuanto a la forma (expresión y construcciones). Ello significa que no deben copiarse textualmente pasajes más o menos largos del escrito de partida (a menos que la situación requiera, precisamente, una cita textual, que debe identificarse como tal). Sin embargo, tampoco deben incluirse ideas u opiniones ajenas al original, porque, en cuanto al contenido o significado, debe guardarse la mayor fidelidad.

Los pasos generales para componer un resumen según (Torija, 1991) son:

Leer el original

Determinar lo principal

Escribir sin copia textual y sin alterar el contenido

Comparar el texto producido (resumen) con el original.

Enseñar el resumen desde siempre ha sido importante para el proceso enseñanza y aprendizaje a partir de una lectura, así una de las autoras destacadas en estrategias de comprensión lectora señala: “Es importante que los estudiantes entiendan por qué necesitan resumir, que asistan a los resúmenes que realiza su profesor, que resuman conjuntamente, y que puedan usar esa estrategia de forma autónoma y discutir su realización” (Solé I. , 1992, pág. 129).

Por ello, se exige que los educandos sean conscientes del valor del resumen que realiza el docente, que desarrollan ellos o lo hacen los dos agentes del aprendizaje-enseñanza. El objetivo no es tanto resumir, sino como aprender a través de la elaboración de resúmenes. El aprendizaje sólo puede producirse a través de una comparación entre lo que uno sabe y lo que el texto aporta; requiere que uno pueda plantearse en qué sentido el texto que se resume transforma el conocimiento sobre su temática. No basta pues con enseñar a aplicar unas determinadas reglas se debe ayudara a los educandos a convertir el resumen en un proceso reflexivo y estratégico; siempre a partir de las expectativas del lector y su propio bagaje de conocimientos.

e) Contestación de preguntas

Isabel Solé sugiere trabajar la corroboración de la comprensión del texto leído por parte de los estudiantes no solo del modo común al que todos están acostumbrados, es decir, entregando a los educandos un listado de preguntas sobre el texto; sino

agregar otra metodología, darles la posibilidad de formular interrogantes para sí mismos y sus compañeros.

También considera vital que los alumnos asistan a la contestación de preguntas por parte del docente y sus compañeros para que posteriormente ellos los pongan en práctica. (Solé, 1989)

La autora en mención aconseja trabajar la formulación y la contestación de tres tipos de interrogantes:

- ✓ **Preguntas de tipo literal.** Demanda ubicar la información explícita del texto.
- ✓ **Preguntas piensa y busca.** Se alcanza este tipo de respuesta con la deducción, para ello es conveniente establecer relaciones.
- ✓ **Preguntas de elaboración personal.** Las respuestas son acorde a las opiniones y el bagaje cultural que posee el lector. “Tal vez no sería muy difícil pensar en qué preguntamos y para qué preguntamos y hacer de nuestros interrogantes preguntas pertinentes; ello contribuiría a modificar esta práctica en un doble y provechoso sentido” (Solé I. , 1992, pág. 141).

Por eso, las preguntas deben ser premeditadas para que incluya lo que en realidad se pretende alcanzar a través de ella y que lleve consigo alguna ventaja para quien efectúa la lectura

f) Emisión de juicio crítico.

Se refiere a emitir opinión o apreciación sobre la validez de la información, la coherencia interna o externa y dar propuesta o alternativa de solución. (Solé I. , 2000)

2.2.3. Lectura y comprensión.

El tiempo contemporáneo imprime el reto de que el educando no sólo debe recibir información sino que además debe aprender a procesarla; y el docente, más allá de transmitir información debe ayudar a que el mismo desarrolle sus potencialidades a través del entrenamiento de estrategias de aprendizaje. Para confrontar con éxito este desafío se debe emprender teniendo en claro qué es lectura y qué es comprensión lectora.

De acuerdo con (Dubois, 1994) si se observan los estudios sobre lectura que se han publicado en los últimos cincuenta años, se conoce que existen tres concepciones teóricas en torno al proceso de la lectura.

La primera, que predominó hasta los años sesenta aproximadamente, concibe la lectura como un conjunto de habilidades o como una mera transferencia de información. La segunda, considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Mientras que la tercera concibe la lectura como un proceso de interacción entre el escrito y el que lo lee.

Se concluye finalmente que la lectura es una construcción de significados, es la interrelación, entre el lector, el autor y el texto escrito, donde el conocimiento previo y las experiencias son fundamentales en dicho proceso. Por ello es que se dice que la lectura es un proceso interactivo: "En la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto" (Smith F. , 2016, pág. 80).

Dando sustento a esta idea otra autora de renombre afirma:

Que es un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. Es constructiva porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes. Es interactiva porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados. Es estratégica porque varía según la meta, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Es metacognitiva, porque implica controlar

los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas (Pinzás J. , 1995, pág. 45).

De manera similar se afirma que: “La comprensión lectora ha dejado de ser un simple desciframiento del sentido de una página impresa para convertirse en un proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos” (Moré, 2009, pág. 38).

De todo lo expuesto se puede decir que la comprensión lectora es un proceso sistemático y complejo donde interviene el lector con sus saberes previos, propósitos, metas, deducciones, estrategias o destrezas cognitivas como señala Solé (2000) en esta construcción influyen el texto, su estructura, contenido temático; el lector, sus expectativas y sus nociones previos (Solé I. , 2000).

Es decir, para leer urge, simultáneamente, que el lector decodifique y contribuya al escrito con sus objetos, ideas y experiencias; también, que sea capaz de predecir e inferir en todo momento, que se apoye en la información que lleva el texto y en sus experiencias propias. Por ende la comprensión de textos es un proceso gradual y complejo que se va construyendo desde el momento mismo en que el lector se enfrenta al texto y aún antes, desde que éste toma la decisión de leerlo y comienza a crearse expectativas y a formular hipótesis sobre sus contenidos.

Todo lo que exige una adecuada comprensión se justifica en que el aprendizaje del ser humano no es producto de una simple reproducción de lo que observa cotidianamente a su alrededor, por el contrario, como se señala que, “es a través de un conjunto de procesos que podemos captar la realidad, interpretarla, almacenarla y utilizar la información recibida” (Pinzás J. , 1999, pág. 20). A estos procesos se les denomina procesos cognitivos.

A su vez, el aprendizaje no se da únicamente por los procesos cognitivos sino que van acompañados por los procesos afectivos vinculados al acto mismo de aprender, como por ejemplo, la atracción hacia determinadas tareas, el deseo o interés por aprender, la motivación intrínseca, la asertividad en la solución de problemas, etc. (Piaget citado por Martí, 1991), quien ha estudiado la estructura de la inteligencia, el desarrollo de la misma a través de la reorganización de estructuras cognitivas previas y la interacción adaptativa con el medio ambiente a través de distintos procesos, señala que la mejor forma de conceptualizar a la inteligencia como activa y constructiva es a través de los esquemas. Por ello se consideran a este componente como un elemento importante dentro de este sistema, definiendo a los mismos como estructuras cognitivas abstractas a través de las cuales se asimila información.

En el proceso de la lectura, estos esquemas sirven como redes o nexos que permiten la integración de información procedente del texto con aquella que ya posee el lector, es decir, el conocimiento previo. Reafirma lo señalado: “Sólo a partir de la permanente interacción y confrontación de los esquemas cognitivos del lector con lo que el texto le ofrece puede llegarse a su verdadera comprensión” (López, 1997, pág. 24).

Para los investigadores, el individuo que soluciona problemas de manera eficiente es aquel que ha logrado integrar las estrategias cognitivas (los procesos de control) con el autoconocimiento cognitivo (la metacognición). Así, la función de la metacognición sería dar forma y regular las estrategias cognitivas.

2.23.1. Modelos explicativos de la comprensión lectora

Puente (1994), sostiene que los modelos explicativos de la comprensión son formas abstractas y sistematizadas que elaboran los psicólogos con el fin de puntualizar lo que acaece en el lector, exponer las razones por las que el proceso posee

la característica propuesta, prever el modo de ocurrencia del proceso en situaciones diversas, determinar los factores que lo afectan y los modos de influencia en los mismos (Puente, 1994).

A continuación se hará la exposición de los modelos novedosos propuestos en los años recientes dentro del paradigma cognitivo.

2.2.3.1.1. Modelo ascendente.

Desde esta perspectiva tradicional, los distintos niveles de procesamiento de la lectura mantienen una dependencia unidireccional de modo que los productos finales de cada nivel de análisis son prerequisite para la ejecución en el nivel siguiente de la jerarquía. Este modelo conocido como “abajo-arriba”, “bottom up”, “basado en el texto”, argumenta que el lector, ante el texto, empieza con el procesamiento de los elementos componentes de los niveles inferiores-claves gráficos, lexicales y gramaticales. Es decir su actuar es de forma ascendente, secuencial y jerárquica que dirige hacia los niveles de procesamiento superior de carácter propiamente cognitivo. Cabe destacar que considera que inicialmente la percepción de la información visual (signos escritos y se decodifican las letras, palabras y frases) consecutivamente a esto se llega a la comprensión del texto. La cadena sería la siguiente:

Letras → Palabras → Oraciones → Ideas (Weinstein, 1988)

2.2.3.1.2. Modelo descendente.

Este modelo postula que los buenos lectores, al interpretar el significado del texto se sirven más de sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipatoria que de los detalles gráficos.

Se le denomina también “arriba-abajo”, “top down”, “basado en el lector”, exige al lector enfrentar al texto realizando sus deducciones, conjeturas empleando sus

saberes previos, experiencias personales, en base los conocimientos, el contenido temático del texto.

Dentro de este modelo predominantemente de carácter psicolingüístico existen argumentos: el de Smith (1983) y otros autores; pero el más difundido y conocido es el de Goodman (1996), su gran aporte es haber verificado como el pensamiento, las experiencias, las perspectivas y el conocimiento previo del lector actúan en el proceso de lectura hasta reemplazar el procesamiento exhaustivo de todas las claves del texto, proporcionando y haciendo efectiva la comprensión lectora (Smith F. , 1983).

2.2.3.1.3. Modelo interactivo.

Se origina de las teorías psicolingüísticas de Goodman (1996) y Dijk & Kintsch (1983) como de los aportes de la vertiente Psicogenética de Piaget (1975) e Histórica Cultural de Vigotsky (2004)

Su contribución elemental radica en la integración de los dos modelos anteriormente aludidos y explicados.

Este modelo combina los dos modelos antecedentes que son condiciones necesarias pero no los únicos para explicar la lectura. Por eso, para explicar en forma real e integral el modo de acceder a la comprensión, el modelo interactivo acude al marco más rico ofrecido por la teoría del esquema. Esto implica que el modelo interactivo no se centra exclusivamente en el texto (como el modelo ascendente) ni en el lector (como el modelo descendente), aunque concede gran importancia a los conocimientos previos de éste, pues como afirma (Vega, Carreiras, Gutierrez, & Alonso, 1990) "... la concepción interactiva asume que existe un procesamiento paralelo entre los diferentes niveles y además, una comunicación bidireccional entre

ellos, es decir, de abajo-arriba y de arriba abajo” (Vega, Carreiras, Gutierrez, & Alonso, 1990, pág. 23).

El enfoque interactivo se vio enriquecido por el aporte de los psicólogos constructivistas como Piaget y Ausubel, que enfatizan el papel que juega en la lectura los conocimientos previos del sujeto. Para ello retomaron el concepto de “esquema” y se refirieron a la lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión. La interacción que postulan los constructivistas es la interacción entre la información aportada por el texto y los esquemas que posee el lector.

✓ *Teoría del esquema*

El conjunto de esquemas disponibles es la teoría personal acerca de la naturaleza de la realidad. Cada persona posee un sistema, un modelo interpretativo de la realidad organizado e internamente consistente, edificado a partir de la experiencia e integrado en un todo coherente, derivado del aprendizaje y el razonamiento continuo; ya que desde que nace el individuo progresivamente va construyendo unas representaciones teóricas acerca de la realidad y la cultura, que expresan un cúmulo de conocimiento suyo, siempre relativo y ampliable, representaciones que han sido reconocidas como esquemas de conocimientos.

Existen diversas definiciones de esquema. Una argumenta de las que más se concibe es que es un sistema de representación compuesta por un conjunto de conocimientos relacionado y que ella se encuentra en los primordiales procesos cognitivos: la memoria, la percepción, el aprendizaje, la atención, la instrucción y la comprensión lectora.

“Un esquema es una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual”. O, también, “los esquemas son las categorías del conocimiento (conceptos, informaciones, ideas) que van configurándose en la mente del lector a través de la experiencia” (Cooper, 1990, pág. 21).

Mientras que según Martínez del Castillo (1999), los esquemas son paquetes de conocimiento estructurado, que orientan la comprensión y la búsqueda de la nueva información; están organizados jerárquicamente y representan conocimientos de diferentes tipos y a todos los niveles de abstracción. (Martínez del Castillo, 1999)

Los autores anteriores coinciden que los esquemas son representaciones teóricas, que tienen un carácter estructural y que están constituidos por conocimientos.

Además Puente (1994) postula que el esquema tiene un carácter muy esencial en la comprensión lectora, ya que:

Proporciona el marco de referencia para aprender y asimilar la información del texto.

Orienta la atención, empleando respuestas tentativas que deben ser corroboradas.

Propone el tipo de estrategia de búsqueda y procesamiento ascendente o descendente.

Contribuye en la construcción de las predicciones del lector.

Apoya en la identificación de los elementos trascendentales del texto y en su ordenamiento coherente.

Sirve para revisar y generar síntesis en base a ideas principales.

Colabora en la inferencia sobre el contenido implícito del texto.

Se afirma que los esquemas ayudan más en la localización de la información implícita, ya que para ello demanda activar los conocimientos, experiencias previas y de ese modo construir un aprendizaje significativo.

Por tal razón la comprensión de un texto depende mucho de los esquemas del lector, ya que cada vez que lo practica puede enriquecer, modificar o fortalecer su esquema cognitivo. Cuando se asemejan los esquemas del lector a los elementos textuales (contenido, estructura lingüística) sugeridos por el autor, es más factible llegar a una buena comprensión. Por tal caso las diversidades individuales influyen en la comprensión, pues cada uno entiende el texto según su cúmulo de saberes, valores, etc.

El esquema también es llamado como estructuras cognoscitivas, memoria a largo plazo, información no visual o conocimiento previo.

Desde el punto de vista de la teoría del esquema, el lector sólo logra comprender el texto cuando es capaz de encontrar la configuración de esquemas que permita explicarlo en forma adecuada. Esa búsqueda se lleva a cabo a través de dos procedimientos o vías de activación simultánea de los esquemas, ya mencionados anteriormente, ascendentes y descendentes. Cuando no encuentra tal configuración (por falta de conocimiento previo o dificultad del texto) no se da la comprensión.

La teoría del esquema concibe la comprensión de textos como un proceso de comprobación de hipótesis generadas a partir de los indicios que proporciona el texto; éstas se evalúan contrastándolas con las oraciones sucesivas hasta lograr una interpretación coherente.

Se ha distinguido tres tipos de esquemas que puede utilizar el lector cuando se enfrenta a un texto: "... esquemas de conocimiento acerca del dominio específico que

trata el texto, esquemas de conocimiento acerca de las estructuras textuales, y esquemas de conocimiento general del mundo” (Díaz & Hernández, 2002, pág. 232).

En efecto el esquema mental que lleva un individuo está formado por: la noción propiamente de la temática del texto, de la organización estructural del texto y su conocimiento global.

2.2.3.2. Características del lector competente

Las investigaciones de Pearson, han demostrado que los lectores competentes poseen unas características bien definidas. (Pearson, Roehler, Dole, & Duffy, 1992)

Estas son:

- a) Utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura.**
- b) Monitorean su comprensión durante todo el proceso de la lectura.**

Monitorear es una estrategia indispensable que utilizan los lectores para lograr el sentido de lo que leen. Se sabe que los buenos lectores son más cuidadosos en su lectura que los que no lo son. Que también son más conscientes de cuán bien o cuán mal están leyendo y utilizan diversas estrategias para corregir sus errores de lectura una vez se dan cuenta de la situación.

La evidencia presentada en las investigaciones que se han llevado a cabo indican que el monitoreo de la comprensión es lo que distingue al lector competente, del que no lo es. Otra característica del lector competente relacionada con la función de monitorear es que éste corrige y regula la comprensión del texto tan pronto detecta que hay problemas. (Pearson, Roehler, Dole, & Duffy, 1992)

- c) Toman los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión.**

Los buenos lectores son conscientes si no entienden lo que están leyendo. Cuando la lectura es difícil dedican más tiempo a la misma, contrario a los menos

competentes o con déficit que dedican el mismo tiempo a la lectura independientemente de su nivel de complejidad. Otra estrategia que utilizan los lectores competentes es que están dispuestos a volver al texto para resolver cualquier problema de comprensión.

d) Pueden distinguir los elementos centrales de los textos que leen.

Arrelano & Santoyo (2009) Consideran como elementos centrales del texto: a la idea principal, las ideas secundarias y las informaciones puntuales. (Arrelano & Santoyo, 2009)

a) La idea principal: Es el núcleo de información fundamental del texto.

No se subordina a las demás ideas, puede ubicarse al principio, al centro o al final del texto o fragmento. Es una proposición simple o compuesta, el título del texto o fragmento está en función de ella.

b) Las ideas secundarias: Son los núcleos de información que complementan a la Idea Principal, de este modo, al ser complementarias de la Idea Principal son prescindibles, se pueden eliminar sin que la idea principal pierda sentido. Pueden ser una o varias y se ubican en los denominados Párrafos Enlace.

c) Las informaciones puntuales o detalle : son núcleos de información específica que dan precisión a la Idea Principal y a las Ideas Secundarias. Habitualmente se trata de datos concretos como son nombres, fechas, características, dimensiones, cifras, etc.

d) El tema: Es el marco de referencia en el cual se inscriben la Idea Principal, las Ideas Secundarias y las Informaciones Puntuales

e) Resumen la información cuando leen.

Muchos estudios confirman la utilidad de resumir como una estrategia de estudio y de comprensión de lectura.

f) Hacen inferencias constantemente durante y después de la lectura.

Uno de los hallazgos más comunes en los investigadores que estudian el proceso de comprensión lectora es que el hacer inferencias es esencial para la comprensión como dicen (Anderson & Pearson citados por Tacuri & Zea, 2011), las inferencias son el alma del proceso de comprensión y se recomienda que se utilicen desde los primeros grados de formación del educando.

g) Preguntan

Que los docentes cuestionan como parte de las actividades de comprensión es muy común, pero en cambio que las preguntas generen de los estudiantes. Aquí radica que es una de las características del lector competente ya que la gran mayoría se queda sin absolver sus dudas, y quien lo hace amplía su conocimiento y llega a entender completamente la lectura como a continuación expresan (André & Anderson citados por Arguello, 2017), este proceso de generar preguntas, sobre todo las que estimulan los niveles superiores del conocimiento, llevan a niveles más profundos del conocimiento del texto y de este modo mejora la comprensión y el aprendizaje.

2.2.3.3. Niveles de comprensión lectora

La lectura es un proceso por el cual el lector percibe correctamente los signos y símbolos escritos, organiza mediante ellos lo que ha querido decir un emisor, infiere e interpreta los contenidos allí expuestos, los selecciona, valoriza, contrapone y aplica en la solución de problemas y en el mejoramiento personal y colectivo.

Los niveles que adquiere la lectura se apoyan en las destrezas graduadas de menor a mayor complejidad, hecho que a su vez supone la ampliación sucesiva de

conocimientos y el desarrollo de la inteligencia conceptual y emocional y las múltiples inteligencias identificadas y no identificadas. (Sánchez D. , 2017)

La preocupación por los niveles de comprensión lectora es lograr que la lectura sea una práctica asumida por niños, jóvenes y personas en general de manera natural, feliz y espontánea. A continuación se citarán los niveles de comprensión de lectura propuestos por el (Ministerio de Educación, 2015). Apoyados en diversos autores como Sánchez Lion.

a) Literal

Es el más elemental, ya que el lector se limita a decodificar los signos escritos de la palabra convirtiendo lo visual en sonoro y viceversa; es decir, recoge formas y contenidos explícitos del texto, por eso se pueden determinar los siguientes indicadores para asegurar su comprensión:

Transposición de los contenidos del texto al plano mental del lector.

Captación del significado de palabras, oraciones y cláusulas.

Identificación de detalles.

Precisión de espacio y tiempo.

Secuenciación de sucesos.

En conclusión, éste, es el nivel más elemental de la comprensión de lectura y consiste en identificar información explícita en el texto, como personajes, lugares, fechas, ejemplos, secuencias. En este nivel no se demanda mucho esfuerzo, pues el estudiante coteja la pregunta con el texto y puede encontrar la respuesta fácilmente. El hecho de que sea el nivel más elemental no le resta importancia, porque es precisamente a partir de la información explícita que se puede hacer una serie de

inferencias y comentarios propios de los niveles más altos de la comprensión de lectura.

Como se trata de encontrar información específica, las estrategias más usuales en este nivel son los subrayados, la toma de apuntes y el resaltado.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, (2014) Señala que este nivel se centra en las ideas e información expuestas en el texto explícitamente, el reconocimiento puede ser: de detalles, nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato, ideas principales explícitas, secuencia de acciones. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2014)

Preguntas de nivel literal:

¿En qué lugar dio el gran salto el personaje?

¿A qué se dedicaba?

¿Qué proezas logró el personaje?

Ordenar la secuencia de los hechos.

Nombra el lugar de origen del personaje.

Características físicas y morales del personaje.

¿A dónde se dirigió el personaje?

b) Inferencial

Cuando el lector lee el texto y piensa sobre él se da cuenta de estas relaciones o contenidos implícitos. Por ejemplo, llega a las conclusiones o identifica la idea principal del texto. La información implícita en el texto puede referirse a causas y consecuencias, semejanzas y diferencias, opiniones y hechos, conclusiones o corolarios, mensajes inferidos sobre características de los personajes y del ambiente, diferencias entre fantasía y realidad.

Existen varios tipos de preguntas inferenciales, se puede usar una clasificación en dos grupos: basadas en el texto y basadas en el lector. Las primeras piden al lector que haga inferencias relacionando diferentes partes del texto y la información que él maneja; las preguntas basadas en el lector son aquellas que le piden que extienda o extrapole lo leído a su vida, parcialmente en base a sus ideas sobre las costumbres, sus ideas sobre las personas, sobre la importancia de eventos en la vida de una persona, emociones y sentimientos en el ser humano, cultura, características personales, experiencia, etc. Para estimular la comprensión inferencial es importante conversar con los educandos sobre el texto usando ciertas preguntas como elementos motivadores. Estas preguntas deben tener rasgo esencial, deben ser preguntas que exijan pensar sobre los contenidos del texto y sobre las maneras cómo se relacionan con las propias ideas y experiencias. Es importante usar preguntas que empiecen con: ¿Cómo creen que...? ¿Qué piensan de...? ¿Por qué...? ¿Con qué objetivos creen que...? ¿En su opinión...? ¿Para ustedes...? ¿Qué hubiera dicho o hecho?, y muchas más; e indudablemente todo ello implica comprensión.

Se busca relaciones que van más allá de lo leído, explicando el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con los saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas cuya meta es elaborar conclusiones. En este nivel se puede organizar la información mediante mapas y redes, la comparación mediante cuadros, la elaboración de moralejas, la explicación de las ironías, entre otras, ciñéndose a los tipos de inferencia que señala (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2014)

Inferir detalles adicionales (propuestos por el lector) recordar y contrastar

Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente (parafraseadas)

Inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido, hipótesis

Conjeturas relaciones de causa y efecto.

Interpretar el lenguaje figurado (metáforas, símbolos)

Mercer (1983) Denomina comprensión interpretativa que supone construir el significado extraído del texto (atribución de significado) relacionándolo con las experiencias personales y el conocimiento previo que el lector posea con relación al tema objeto de la lectura, comprensión utilizada por los lectores activos. (Mercer, 1983)

Las inferencias que el lector elabora son actos fundamentales de comprensión, pues permiten dar sentido coherente a las diferentes palabras, relacionar proposiciones y frases; así como completar los datos de la información ausente. Sin las predicciones o inferencias, basadas en los conocimientos previos, sería imposible; por ejemplo, lograr la necesaria coherencia entre oraciones sucesivas, pues, las inferencias tienen tanto carácter conector como complementario.

La inferencia es el núcleo del proceso de comprensión y, por esta razón, las inferencias constituyen el centro de la comunicación humana, sirven para unir estrechamente las entradas en un todo relacionado. Con frecuencia las inferencias son el punto principal del mensaje (Schank, 1975, pág. 187).

Es decir, el lector activa sus conocimientos y demuestra si está en capacidad de anticiparse o hacer suposiciones relacionados con el contenido del texto, a partir de pistas que proporciona el texto al leerlo.

Para Johnson, Johnson, & Holubec (1999) Las inferencias son actos fundamentales de comprensión, ya que posibilitan dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases, y completar las partes de información ausente; es decir, conecta y complementa. (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999)

El docente podrá ayudar a formular hipótesis durante la lectura, a sacar conclusiones, a prever comportamientos de los personajes. Así, los estudiantes tendrán acceso para identificarla, a sentirse inmersos en ella, a relacionar las nuevas situaciones con sus vivencias.

2.2.4. Texto.

La Real Academia Española (2010) señala que la palabra texto etimológicamente proviene de la palabra latina “textus” y hace alusión a un conjunto de enunciados que forman una unidad significativa. Además agrega que “textus” es la sustantivación del verbo “textere”; por ende un texto es un conjunto de enunciados entrelazados por el sentido y una unidad de discurso constituida por diversos elementos que se ciñen a una superestructura o tipología textual. (Real Academia Española, 2010)

Como señalan Calsamiglia & Tusó. (2002) para los lingüistas, un texto no debe entenderse como la aglomeración de oraciones, sino que es el resultado de operaciones en los diversos niveles lingüísticos y pragmáticos (Calsamiglia, H. & Tusón, A., 2002).

2.2.4.1. Estructura del texto

El texto escrito, según Dijk & Kintsch (1983), presenta tres niveles estructurales: microestructura, macroestructura y superestructura.

La microestructura se la define como los elementos locales y superficiales que hacen que un texto sea cohesivo y coherente. (Dijk & Kintsch, 1983)

Otras definiciones de microestructura apuntan hacia la estructura que forma parte de las oraciones y párrafos que integran un texto que a través de mecanismos de cohesión (sustitución, elipsis, deixis textual, proformas lexicales y gramaticales) establecen las relaciones intratextuales y se convierten en una especie de guía para que

el lector pueda inferir los significados presentes en un texto. Además de ayudar a mantener la progresión temática de éste mediante mecanismos que son capaces de conformar el tópico del discurso. Al leer un texto se extraen de su superficie las diferentes ideas elementales que lo constituyen, lo que es lo mismo se extraen las microestructuras de cada uno de los párrafos del texto tomando como soporte el módulo actancial que se define como una estructura o construcción conceptual que posee el hablante en su memoria y que permite explicar un enunciado.

Dijk & Kintsch (1983) Establecen que la macroestructura, a diferencia de la microestructura (estructuras de oraciones y secuencias de discurso de carácter local), son de nivel más global; se definen como un “denominador común” proposicional que describe una situación o curso de eventos como un todo, de tal manera que las oraciones o elementos que la constituyen implican acciones, componentes de un episodio general. Encierra la aproximación a la intención del autor, a la idea que organiza y genera el texto. La macroestructura, por su condición global, tiene lugar al nivel de la esencia, el tema o la tesis, es decir, es la construcción o arquitectura textual que proporciona coherencia a un texto, que relaciona párrafo con párrafo. Ahora bien, la coherencia puede entenderse como una cualidad abstracta del texto, corresponde, por un lado, al bosquejo o plan global que guía al hablante-escritor en la estructuración de su discurso de acuerdo a la intención o situación comunicativa y, por otro lado, a la interpretación del oyente-lector que otorga algún sentido al contenido textual. La macroestructura tiene un papel fundamental en la elaboración y comprensión de un texto: si no se percibe la estructura semántica, sólo se produce una comprensión deshilvanada o parcial. En lo que respecta a la superestructura, de acuerdo con a los

autores en mención corresponde al “esqueleto” de las partes que conforman un texto y varía según el tipo de éste. (Dijk & Kintsch, 1983)

La superestructura es la que permite hablar de tipos de textos, si bien es cierto que hay algunos que no poseen una superestructura clara. En una definición más restringida, la superestructura conlleva a hablar de géneros. Las superestructuras son estructuras globales, independientes del contenido, al cual le imponen ciertas limitaciones. Ellas se definen con relación al texto en su conjunto o para determinados fragmentos de éste, determinando el orden o coordinación global de las partes de un texto.

El lector logra comprender un texto sólo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (en su memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada. Cada nueva información logra ampliar y perfeccionar el esquema existente (Dubois, 1994, pág. 87).

La superestructura es una especie de esquema básico al que se adapta un texto.

2.2.4.2. *Propiedades del texto.*

2.2.4.2.1. *La coherencia.*

Propiedad de carácter semántico según la cual es posible que un texto sea comprendido como una unidad temática y de sentido. Gracias a ella, los elementos se relacionan para formar o integrar un significado global, por lo cual selecciona la información relevante e irrelevante, manteniendo una unidad y organizando la estructura comunicativa de una manera específica.

De acuerdo con lo mencionado, De Beaugrande & Dressler (2005) respecto de la definición que de coherencia hacen “...la coherencia es un proceso de la estructura semántica de un discurso, en la que una serie de conceptos primarios se relacionan entre ellos, así como un conjunto de conceptos secundarios que complementa a los primeros” (De Beaugrande & Dressler citados por Chueca, 2005, pág. 39).

Por consiguiente, la coherencia es la propiedad por la cual los enunciados que forman un texto transmiten un sentido único y completo, es decir, se refieren a un mismo tema.

En definitiva, la coherencia es una propiedad básica del texto, que puede ser definido como “un conjunto sígnico coherente”, de naturaleza pragmática, por la que aquél se concibe como una unidad de sentido global. Es decir, los conceptos y las relaciones de significado que se dan en su interior no contradicen el conocimiento del mundo que tienen los interlocutores sino más bien la fortalece, se nutren de ella para delimitar su significado.

2.2.4.2.2. La Cohesión.

Otra de las propiedades del texto es la cohesión, que es un “conjunto de procedimientos lingüísticos” (Marín, 2006, pág. 22) referidos a la conexión que presentan los elementos que lo constituyen, y se emplea para garantizar la coherencia. (Marín, 2006)

Para muchos lingüistas, la cohesión es un aspecto de la coherencia, y sostienen que la cohesión se refiere a los medios lingüísticos a través de los cuales la coherencia se despliega en la estructura superficial, en tanto que la coherencia es la vinculación de los significados en la estructura profunda del texto. En efecto, se afirma que “la cohesión hace referencia tanto a la organización estructural de la información como a los mecanismos existentes para jerarquizarla” (González & Gisbert, 1996, pág. 32).

Asimismo, señala resaltando que “...la cohesión se refiere al modo como los componentes de la estructura superficial de un texto están íntimamente conectados con la secuencia” (Díaz Á. , 1995, pág.38).

Esto quiere decir, que la cohesión es un elemento de carácter sintáctico, que descansa sobre relaciones gramaticales o léxico-semánticas, por tal motivo, trata de interconectar las palabras con las oraciones.

En conclusión, Kaufman (1993) añade que la cohesión es una relación semántica que se establece entre las distintas partes del texto, a través del sistema léxico gramatical de la lengua: distintos recursos lingüísticos permitiendo establecer relaciones de sentido entre las diferentes partes constitutivas del texto, asegurando su estructuración en el nivel superficial. (Kaufman, 1993)

Por lo tanto, la cohesión es una propiedad del texto, inherente a la coherencia que refleja las pistas que el autor da para comprender el mensaje; a su vez relaciona los elementos lingüísticos del texto mediante distintos mecanismos, creando una red de relaciones entre ellos.

2.2.4.2.3. *La Adecuación.*

Es una propiedad del texto basada en el cumplimiento de ciertas normas y principios relacionados con el emisor, receptor, el tema y la situación, que afecta a la estructura, pertinencia y comprensibilidad de un texto. (Marín, 2006)

Con respecto a lo mencionado (García, Gil, & Rodríguez, 2000), afirma la adecuación consiste en la adaptación del texto a las circunstancias en que es emitido, en su aceptación o ruptura con las expectativas que crea, en el cumplimiento de las normas relativas al receptor, al tema, al tipo de texto y a la situación de comunicación en que se emite.

Por lo tanto, se infiere que esta propiedad, es de carácter pragmático según la cual un texto es adecuado cuando consigue el propósito comunicativo marcado por el emisor al producirlo.

2.2.4.3. Tipología del texto.

Los principales teóricos consideran la importancia de clasificar los textos partiendo de las “intenciones”, que han de ir relacionadas con hechos lingüísticos, y no solo con criterios de “contenido”. Aquí precisamente reside el interés de las tipologías, ya que consiste fundamentalmente poner en relación los tipos de textos. (Bajtín, 1988) (Werlich, 1975) (Van Dijk, 1985) (Adam, 1992) (Bronckanrt, 1977)

Además, no todos los tipos de textos presentan las mismas características, sino que varían notablemente.

2.2.4.3.1. Textos narrativos.

Para poder definir este tipo de texto, se necesita saber qué es narración: “Narrar” equivale a contar; asimismo, es una actividad frecuente, ya sea, un hecho sorprendente, momento trivial, un encuentro inesperado o la aventura más extraordinaria, estas cobran vida cuando se cuentan. En tal sentido, la narración es el relato de hechos, que les acontecen a los personajes, ya sean verídicos o imaginarios, que se desarrolla en un tiempo y lugar determinado. Por lo tanto, se define al texto narrativo como la acción de relatar sucesos, acontecimientos en que se desenvuelven dentro de un periodo o tiempo determinado (Sanchez, 2010).

En palabra de otro autor el texto narrativo se define como “el discurso que trata de incorporar lingüísticamente una serie de acontecimientos ocurridos en el tiempo y que tiene una coherencia causal o temática.” (Zavala, Yauri, Panduro, & Mendoza, 2010, pág. 1)“...

Asimismo, define al texto narrativo como “un escrito que nombra a manera de relato los sucesos, hechos reales o ficticios, esto sucede en un espacio y tiempo determinado” (Azate, 1993, pág. 419).

Es por ello, que este tipo de texto es más utilizado en los intercambios comunicativos (al conversar, al leer o escuchar) con el fin de poder recrear la imaginación con la historia narrada.

1) Elementos del texto narrativo.

El narrador.

En todo texto narrativo, hay inevitablemente alguien que observa los hechos que pasa y los narra de modo ordenado.

En tal sentido, señalan: Zavala, Yauri, Panduro, & Mendoza (2010) El narrador es un elemento más, como lo son la historia o los personajes. Ha sido creado por el autor para que lleve a cabo la misión de contar la historia. La caracterización del narrador dependerá del tipo de información que disponga para contar la historia y de la perspectiva personal. (Zavala, Yauri, Panduro, & Mendoza, 2010)

Frente a la afirmación de los autores, se infiere que la presencia de un narrador es indispensable, porque es él quien emite el mensaje, produce el escrito de acuerdo a su criterio; al mismo tiempo, cabe mencionar que existen varios tipos de narradores.

- **Narrador: de 3ª persona:**
- ***Narrador omnisciente:*** (que todo lo sabe). Este tipo de narrador es aquel narrador que cuyo conocimiento abarca los hechos holísticamente. Conoce los sentimientos, pensamientos, sensaciones y todo referente a sus personajes.
- ***Narrador observador:*** Este tipo de narrador, se limita en relatar lo que observa similar a una cámara.
- **Narrador de 1ª persona.**

- ***Narrador protagonista.*** El narrador, en este caso, es el protagonista de la historia, los escritos comunes en este tipo son las autobiografías reales o ficticias.
- ***Narrador personaje secundario.*** El narrador es solo un testigo que ha presenciado los hechos.

2) ***Tiempo.***

Un texto narrativo es aquel que representa una sucesión de acciones en el tiempo. En esta sucesión temporal se produce un cambio o transformación desde una situación de partida a un estado final nuevo. Desde un punto de vista pragmático, la narración requiere contener un elemento de intriga que estructura y da sentido a las acciones y acontecimientos que se suceden en el tiempo. (Zavala, Yauri, Panduro, & Mendoza, 2010)

Por lo tanto, es imprescindible resaltar al tiempo dentro del texto narrativo, porque ayuda al buen desarrollo de la narración, y a que el texto sea ameno y legible.

Algunas de las características estructurales (lineal/ no lineal) de la narración tienen que ver con el tiempo, donde se distinguen algunos conceptos:

- a) “Tiempo histórico”, se refiere al momento de la historia en que se sitúa la acción (el siglo, el año). Abarca desde la primera fecha que se cita en el relato hasta la última; también, determina la forma de ser de los personajes.
- b) “Tiempo de la narración o del relato”, es la forma en que se organiza el tiempo de la historia y tiene que ver con su estructura, lineal o no, con los saltos de avance o sucesivo, con los vacíos temporales y otras funciones.

Los hechos se discurren a lo largo de un orden cronológico pasado, presente y futuro. El autor tiene la libertad de presentar sus narraciones de la etapa última, intermedia o dando saltos para atrás.

3) *Espacio.*

El espacio es el lugar imaginario o real donde suceden los hechos y actúan los personajes. El recurso básico utilizado por el narrador para "pintar" el espacio es la descripción, ésta puede ser objetiva o subjetiva, dinámica o estática. (Zavala, Yauri, Panduro, & Mendoza, 2010)

Por lo expuesto, es el espacio ficticio o real, donde acontecen los sucesos, y protagonizan los personajes de la narración.

En la cita menciona sobre recurso esencial utilizado por el narrador: la descripción, que esta puede ser:

- **Objetiva** (cuando se limita a representar un lugar con el mayor realismo posible, de tal manera que lo descrito parezca una fotografía.) o **subjetiva** (cuando el narrador transmite su propia perspectiva de lo descrito, o lo hace a través de las impresiones y sentimientos de los personajes; en ambos casos suele utilizarse una técnica *impresionista*, es decir, se seleccionan unos cuantos rasgos significativos que permitan dar al lector una imagen de conjunto, sin detenerse en todos los detalles.); **dinámica** (es cuando el punto de panorama, desde el que se describe, se desplaza. Por ejemplo, cuando un personaje va enumerando los elementos del paisaje que se le presentan en un viaje en tren.) O **estática** (cuando el punto de vista del espectador persiste inmóvil).

4) *Personajes.*

Son aquellos que son partícipes de los acontecimientos, donde se destaca el protagonista (as). La caracterización de los personajes, para conocerlos, se llevan a cabo por varios medios: las imágenes físicas y psicológicas, las acciones particulares que ejecutan, como también por sus diálogos con otros, en el cual revela sus ideales.

De acuerdo con (Zavala, Yauri, Panduro, & Mendoza, 2010) los personajes se dividen de la siguiente manera:

a) **Según la función que desempeñan.**

- ***personaje principal***, son aquellos que ocupan la mayor parte de la narración y quienes conducen la acción, permitiendo que la historia se desencadene, avance, retroceda o se estanque. Pueden reducirse básicamente a dos: el ***protagonista***(es el personaje en torno al cual gira la acción, éste no es necesariamente “el bueno”) y el ***antagonista*** (es el personaje que se opone al protagonista, no es necesariamente “el malo”).
- ***Personaje secundario***. son aquellos que ocupan menos espacio en la narración, ayudando a caracterizar, a los personajes principales, gracias a las relaciones que establecen entre ellos.

b) **Según la caracterización.**

- ***Los personajes planos***, son establecidos a partir de una idea o cualidad. Su carácter no evoluciona a lo largo de la narración. Son seres simples y típicos: el héroe, la bella, el tonto del pueblo, el malo, el celoso, etc. El lector ya los conoce y sabe cómo actuarán: no tienen posibilidad de sorprenderle.
- ***Los personajes redondos***, son aquellos que no representan una cualidad o un defecto. Se definen por su profundidad psicológica y porque muestran

en el transcurso de la narración las múltiples perfiles de su ser. El lector no los conoce de antemano y no sabe cómo actuarán. Estos, evolucionan, cambian a lo largo del cuento, consiguiendo llegar a sorprender con su comportamiento. Además, tienen como las personas, cosas buenas como, no tan buenas.

5) *Estructura del texto narrativo.*

Son tres:

- a) **Introducción** Se presenta situación inicial, los personajes y el espacio geográfico de modo genérico.
- b) **Nudo** Ocurre el desarrollo de los acontecimientos y se presenta el conflicto que rompe con el equilibrio inicial y que exige ser resuelto. El mismo será el tema central de la narración
- c) **Desenlace** Es la resolución del conflicto.

Según el **final**, la estructura puede ser:

- ***Abierta:*** es una narración en que la acción se interrumpe antes de llegar a la conclusión; de este modo, el lector no sabe cómo termina la narración y tiene que imaginarse el final.
- ***Cerrada:*** se da cuando la narración tiene un final y no acepta otra continuación.

Según el **orden**, en que se narran los hechos, se halla de la siguiente estructura:

- ***Estructura lineal,*** los hechos ocurren siguiendo un orden cronológico.

- *No lineal*, en ésta, se rompe el orden cronológico, especialmente para intercalar escenas del pasado en el presente (*saltos atrás, adelante y vacíos temporales*).

2.2.4.3.2. *Texto descriptivo.*

Antes de tratar el texto descriptivo como objeto de estudio por parte de la lingüística textual, es conveniente entender la palabra “describir”: “...la presentación de las características o aspectos de una persona, animal, paisaje, cosa, de tal manera que nos formemos una imagen de ellos. Lo esencial en la descripción es el cómo es el objeto descrito” (Carneiro, 2007, pág.209).

Según la definición anterior se argumenta que en el texto expositivo se describe de modo más real posible a un objeto, persona, animal, paisaje, emoción, etc.

Por lo mencionado, define a este texto como “aquel que permite presentar a través de la palabra, personas, ambientes, situaciones, objetos, experiencias”. (Casado, 1991, pág. 2).

A la vez, señala que “describir pretende provocar en la mente del lector una imagen semejante o lo más parecida posible, a la impresión real que él ha recibido al percibir al objeto en el que centra su atención”.

En tal sentido, la descripción debe ser fiel a las características más significativas del objeto, animal, persona, situación, etc.

Tipos de descripciones:

Según Llorca (2006) la situación en la que se produzca el intercambio comunicativo, el texto descriptivo se verá influido de una u otra manera por las variables del registro: campo (lo que los hablantes saben acerca de lo que se habla), modo (las limitaciones del canal que se usa en la comunicación) y tenor (la relación

que tienen los hablantes entre sí). Dicha influencia determina la existencia de dos posibilidades de descripción. (Llorca, 2006)

Es importante diferenciar los tipos de descripción **según la perspectiva:**

- a) La descripción técnica u objetiva.- La objetividad es la cualidad principal de este tipo de descripción, todo objeto descrito es presentado tal cual es según la realidad. El escritor no poder añadir sus emociones o sentimientos, por ende el lenguaje es cuidadosamente técnica y precisa que puntualiza los caracteres que se propone representar.

Fundamentando lo expuesto, según la descripción técnica, se caracteriza por la objetividad, el realismo y la verosimilitud; esto “implica una tendencia a la precisión y a la claridad” (Loureda, 2003, pág. 81).

- b) La descripción literaria o subjetiva.- es el inverso del tipo de descripción expuesto, ya que prima el lenguaje subjetivo, estético y connotativo donde se refleja los pensamientos, emociones y afectos del autor. Se usa las figuras literarias para dar un fondo artístico y poético al texto.

Sustenta lo mencionado, según definiendo a la descripción lírica “como un tipo subjetivo que depende en gran medida de la fantasía e imaginación del hablante; predominando en el a la función poética, de modo que es más estética que práctica” (Loureda, 2003, pág. 81).

Por lo expuesto en este tipo de descripción el autor presenta la realidad fruto de su fantasía, y es una descripción porque aun con carácter imaginario es una realidad.

2.2.4.3.3. *Texto dialogado.*

“El texto dialogado es el que está escrito en forma de un diálogo” (Escobar, Mayoral, Pastor , & Ruiz , 2015, pág. 125)

El texto dialogado consiste en desplegar un tema, explicarlo, formulando y desarrollando una idea o conjunto de ideas con un propósito únicamente informativo. Se da preferencia a la función referencial del lenguaje. (Escobar, Mayoral, Pastor , & Ruiz , 2015)

Dada la definición, la exposición, precisión y el orden son componentes fundamentales. Se suele colocar primero una introducción donde se formula el interés del tema y se manifiesta brevemente. Después aparece el desarrollo o exposición propiamente dicha y la conclusión o resumen breve de las ideas esenciales. Este orden no es siempre el mismo: a veces se analizan las causas y las consecuencias de algún hecho, o se habla de semejanzas y diferencias. Del mismo modo, el **léxico** debe ser preciso, recurriendo, si es necesario, a los tecnicismos adecuados. Se deben evitar expresiones o palabras vulgares o coloquiales y hacer uso de la variedad estándar de la lengua.

Agregando un detalle sobre el tema se recuerda que en los textos literarios escritos, los diálogos constituyen el contenido de los cuentos y novelas, junto a fragmentos narrativos y descriptivos:

1) Elementos de un diálogo.

- a) **Interlocutores:** Son los personajes que dialogan.
- b) **Acotaciones:** exposición del narrador para presentar el marco del diálogo.
- c) **Contexto:** Situación espacio temporal donde interactúan los personajes.

2) Estilo de diálogos.

- a) **Estilo directo:** Se repite tal cuales son las palabras de los interlocutores y con el mismo acento de entonación; el inicio es caracterizado por la

presencia de un guion o el nombre del interlocutor. Todas las intervenciones están registradas en el guion.

Sosteniendo lo expuesto, según el “estilo directo, es donde el autor reproduce exactamente las palabras de los personajes que hablan”. (Gutiérrez, 2005, pág. 51)

- b) **Estilo indirecto:** Diálogo dirigido a otra persona utilizando verbos como: preguntó, dijo, contestó; seguidos de la conjunción “que” y sin el empleo de las comillas.

En efecto, señala, que el “estilo indirecto; es donde el autor reproduce la conversación entre dos personajes, pero no textualmente” (Gutiérrez, 2005, pág. 99).

- Peculiaridades lingüísticas del diálogo
- Frases breves y espontáneas
- Peticiones dirigidas al interlocutor que se expresan por razón de fórmulas del tipo: “oye, mira, escucha, no debes olvidar...”
- Referencias al hablante y oyente a través de posesivos y pronombres personales: a mí; tú; vosotros; yo, etc. y a las condiciones exteriores por medio de demostrativos (aquel, este; ese,...); y adverbios (aquí, ayer, al í, acá,...).
- Uso de comodines, muletillas, expresiones familiares o frases hechas.
- Diminutivos cariñosos.
- En el diálogo son sumamente importantes los signos de puntuación, ya que indican la entonación correcta.

- Representación de códigos no verbales (miradas, gestos, mimos, etc.) en la producción de textos orales.

2.2.4.3.4. Texto expositivo.

“El texto expositivo es aquel que cumple la función referencial. Su principal objetivo es informar incluyendo comentarios, incorporando explicaciones y utilizando claves explícitas (título, sub – título, alusiones)” (Frías , 2008, pág. 115)

Es decir, que la exposición se fundamenta en el afán de mostrar, dar a conocer, en sus diferentes facetas, aspectos y detalles de un contenido y el propósito fundamental es la emisión de una información. Por tanto, es la transmisión del mensaje, a través de una lectura de carácter objetivo de los datos y con las explicaciones necesarias donde lo requiera

Por lo cual, se define al término “*explicar*”, como declarar, o exponer cualquier materia, doctrina o texto difícil, con palabras muy claras para hacerlos más perceptibles. De hecho “*explicar*” y “*exponer*”, son verbos que expresan conceptos estrechamente vinculados. Sin embargo, se establece una diferencia entre ellos: “*exponer*”, equivale a informar, transmitir datos con un alto grado de organización y jerarquización, mientras que, “*explicar*”, es una actividad que parte de una base expositiva o informativa, necesariamente existente con una finalidad demostrativa.

En efecto, dentro de los textos expositivos o explicativos están revistas de perfil científico las enciclopedias, artículos divulgativos, etc.

Por el o, el “texto expositivo” declara, interpreta el sentido real de una palabra, texto o doctrina difícil de entender. (Frías , 2008)

1) Características de un texto expositivo.

Un texto expositivo presenta siempre una sucesión de informaciones sobre un tema para hacer saber o dar a conocer algo. Supone, por tanto, un saber previamente elaborado, y de ahí que la calidad de la exposición dependa en buena parte de la profundidad del conocimiento sobre el tema en cuestión, aunque esta no sea suficiente para garantizar que el texto producido resulte satisfactorio. (Rodríguez, 2005)

Es decir, que este tipo de texto presenta respectivamente un despliegue de temas que favorecen a la estructuración de él, de tal manera:

- Posee una estructura ordenada (presentación, desarrollo y conclusión) gracias a los conceptos centrales e detalles complementarios que los acompañan.
- El fin primordial de este tipo de texto es exponer o explicar un tema de modo objetivo para su comprensión global del interlocutor.
- El emisor puede ser una o más personas
- La comprensión del receptor puede deberse a ser parte del mismo sector o porque la exposición es muy clara.
- Trabajar con un lenguaje objetivo.
- Evitar la anfibología, ya es indispensable la claridad de conceptos.

En conclusión la exposición debe ser:

- Clara: expresión sencilla.
- Ordenada: exponer lógicamente.
- Objetiva: sin agregar la opinión del emisor.

2) *Estructura del texto expositivo.*

- a) **Introducción** es la fase de presentación del tema de modo breve pero sin olvidar de expresar todo el marco referencial.
- b) **Desarrollo** es la explicación ordenada de ideas, nociones, perspectiva, etc.; referente al tema a través variados mecanismos como descripciones, ejemplos, imágenes, clasificaciones, esquemas, etc.
- c) **Conclusión** es la presentación del resumen de todo lo expuesto en el cuerpo de la exposición

2.2.4.3.5. *Texto argumentativo.*

Es un tipo de texto mediante el cual el autor utiliza argumentos con objeto de defender una idea ante el receptor y convencer o persuadir a este de la validez de esa idea. Por ello, tiene como fin expresar opiniones, probar o demostrar una idea, refutar la contraria o bien persuadir o disuadir al receptor sobre determinados comportamientos, hechos o ideas.

En consecuencia, el texto argumentativo, es aquel en el que, a través de una situación de comunicación verbal o escrita, el emisor intenta justificar el pensamiento, la acción o influir en la actuación del destinatario, con un propósito determinado, o sea que este se realiza, con o sin la mediación de signos gráficos para la comunicación. El texto argumentativo es aquel en el que predomina la intención de sustentar lo que se afirma. La argumentación exige razonamiento: lo que se afirma debe ser probada a través de la contundencia de la lógica y de los hechos. Además revela un punto de vista, una opinión, una calificación o una posición frente a un tema. (Carneiro, 2007)

En tal sentido, Nieto (2000) añade definiendo al texto argumentativo como: aquel que está organizado con la pretensión de convencer (de influir en su

pensamiento, e incluso de hacer cambiar en su actitud) al receptor, mediante una serie de razones y argumentos, de las opiniones o tesis sostenidas por el autor. (Nieto, 2000)

Según lo expuesto, se deduce que el propósito principal del texto argumentativo es legitimar explícitamente la información nueva que proporciona el texto por medio de datos empíricos, razonamientos o pruebas; en otras palabras, la función primordial de la argumentación es persuadir al lector de lo que se afirma.

Por lo cual, todo texto argumentativo tiene un carácter dialógico, es decir, presupone un diálogo del autor con el pensamiento del receptor del cual se pretende transformar su opinión. Por ello, es evidente, la necesidad de tener en cuenta al destinatario para seleccionar los argumentos o premisas más adecuados y eficaces

En tal sentido, en un texto argumentativo, además de la función apelativa presente en el desarrollo de los argumentos, aparece la función referencial, en la parte en la que se expone la tesis; en el cual, el papel que desempeña la argumentación es relevante, definida ésta por Álvarez (1996): argumentar consiste en aportar razones para defender una opinión. Argumentar es convencer a un receptor para que piense de una determinada forma. La argumentación se utiliza normalmente para desarrollar temas que se prestan a controversia y su objetivo fundamental es ofrecer una información lo más completa posible, a la vez que intente persuadir al lector mediante un razonamiento. Por consiguiente, las técnicas de la persuasión ocupan un papel importante en este tipo de escritos, ya que, en ocasiones la opinión defendida no es verificable como se da un experimento científico, sino que ha de apoyarse en ideas lógicamente aceptables. (Álvarez, 1996)

Con relación a la cita, se deduce que argumentar es aportar razones para defender una opinión, un punto de vista, alegando razones que la apoyen.

En efecto, añade que “...la argumentación es el mecanismo que relaciona la información concreta con las abstracciones y generalizaciones; es decir, es el proceso que relaciona datos, siguiendo las reglas del pensamiento crítico, para obtener información nueva” (Álvarez, 1996, pág. 74).

En conclusión, los argumentativos, como otros textos, basan una parte importante de su efectividad en la buena organización de las ideas con las que se pretende convencer o persuadir. De tal manera, cumple con su carácter comunicativo cuando su función esencial es comunicar, con su carácter social cuando se produce en el proceso de interacción social, con su carácter pragmático cuando responde a una intención y finalidad en una situación comunicativa concreta. Posee coherencia cuando constituye una secuencia lógica de proposiciones relacionadas entre sí, tiene cierre semántico cuando se logra una unidad semántica independiente y se manifiesta su carácter estructurado, cuando es un todo cuyas partes se hallan interrelacionadas en dos planos: el del contenido o macroestructura semántica y el de la expresión o macroestructura formal.

1) Estructura del texto argumentativo.

La tesis.

Es la idea fundamental entorno a la que se reflexiona y puede aparecer al principio o al final del texto; por ser el núcleo de la argumentación debe presentarse clara y objetiva aunque encierre en sí varias ideas. Es aconsejable no posea un número excesivo de ideas, pues provocaría la confusión en el receptor y la defensa de la misma, lo que genera mayores dificultades.

Según “...la tesis pone de manifiesto, una apreciación sobre el tema, lo esencial en una argumentación lo constituye por qué se puede afirmar lo establecido en la tesis” (Carneiro, 2007, pág. 209).

De lo establecido, la tesis es el punto de partida de la sustentación de las ideas expuestas en el texto, que se desarrolla, de manera enlazada toda serie de razonamientos, posiciones, puntos de vista, opiniones, etc.; que a partir de ello, empieza la argumentación propiamente dicha.

2) *Cuerpo de la argumentación.*

Una vez expuesta la tesis van ofreciéndose los argumentos para confirmarla o rechazarla, por esto comienza el razonamiento en sí; la argumentación exige la presencia de la exposición, que se convierte, de esa manera en el material básico de éste.

Por lo que, afirma que “...los argumentos son afirmaciones probatorias de una tesis. Son ideas que fundamentan a otra idea” (Carneiro, 2007, pág. 239).

Según lo afirmado se desprende que, en el cuerpo argumentativo, las citas deberán de integrarse con los argumentos de autoridad, los ejemplos; todas estas técnicas heredadas de la antigua retórica, sirven para fortalecer tanto la opinión defendida, como para refutar la contra.

La conclusión.

Es otra de las vertientes fundamentales de la argumentación; puede ser de una tesis admitida, o una objeción a un argumento. Es conveniente no olvidar este aspecto, pues en la consideración que la dediquemos puede encontrarse el éxito de la defensa de las ideas. Como norma general, deben atenderse con sumo cuidado los argumentos que la sustentan, encaminados a llamar la atención del lector y dirigir así la

aceptabilidad de la opinión defendida, como el rechazo de aquella otra de signo contrario.

Las categorías sobre las que se fundamenta son premisas y conclusiones. El autor ha de reorganizar convenientemente los elementos temáticos para lograr del lector una determinada disposición. Por ello, tal vez sea la argumentación el tipo de discurso en el que el receptor se halla involucrado en el mismo de forma más directa. El autor en todo momento “cuenta” con él.

III. HIPÓTESIS

Hipótesis General (HA)

La aplicación de estrategias planteadas por Isabel Solé favorece el nivel literal e inferencial de comprensión lectora de las estudiantes del V ciclo de la escuela profesional de Educación Primaria de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, filial Chacas año 2018.

Hipótesis Nula (HO)

La aplicación de estrategias planteadas por Isabel Solé no favorece el nivel literal e inferencial de comprensión lectora de las estudiantes del V ciclo de la escuela profesional de Educación Primaria de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, filial Chacas año 2018.

G = Estudiantes del V ciclo de la escuela profesional de Educación Primaria de la universidad los Ángeles de Chimbote filial Chacas en la provincia Asunción en la región Áncash–Perú en el año académico 2018

O1 = Pre test aplicado al grupo

X = Aplicación de estrategias planteadas por Isabel Solé

O2 = Post-test aplicado al grupo

4.2. Población y muestra

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), la población, es “el conjunto de casos que concuerdan con determinada especificaciones” (Hernández, Fernández, & Babtista, 2014, pág. 174).

En este estudio la población estuvo constituida por todas las estudiantes, 14, del V ciclo de la escuela profesional de Educación Primaria de la universidad los Ángeles de Chimbote, Filial Chacas año 2018.

Por las características sociales y demográficas de la zona, en este trabajo de investigación la población es la misma que la muestra; para esclarecer, la muestra ha sido dirigida a criterio del investigador, es decir, es una muestra no probabilística, donde, “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación y los propósitos del investigador” (Hernández, Fernández, & Babtista, 2014, pág. 176)

4.3. Definición y operacionalización de variables

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE CATEGORIAS PARA LA ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS

Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Sub dimensiones	Indicadores
Estrategias planteadas por Isabel Solé	Habilidades cognitivas y metacognitivas de carácter elevado, que implica la presencia de objetivos que cumplir con los lectores, la planificación de las acciones para lograrlos, así como su supervisión, evaluación y posible cambio de ser necesario. (Solé I. , 1992)	Antes de la lectura	Establecimiento del propósito	<ul style="list-style-type: none"> Establece el propósito de su lectura.
			Activación del conocimiento previo	<ul style="list-style-type: none"> Posee conocimiento previo sobre la lectura. Conoce los tipos de textos
			Elaboración de predicciones	<ul style="list-style-type: none"> Elabora predicciones sobre el contenido y progreso del texto en función a la superestructura.
		Durante la lectura	Monitoreo o supervisión.	<ul style="list-style-type: none"> Actúa los errores y lagunas de comprensión.
			Tarea de lectura compartida	<ul style="list-style-type: none"> Toma notas. Subraya las partes más importantes. Emplea la relectura.
			Lectura independiente	<ul style="list-style-type: none"> Practica de manera individual esas estrategias de lectura compartida.
		Después de la lectura	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> Identifica la idea principal Elabora del resúmenes Contesta correctamente las preguntas.
Nivel de comprensión lectora	Los niveles que adquiere la lectura se apoyan en las destrezas, graduadas de menor a mayor complejidad, hecho que a su vez supone la ampliación sucesiva de conocimientos y el desarrollo de la inteligencia conceptual y abstracta, de allí la necesidad de cultivar habilidades de comprensión y expresión por ser éstas fundamentales en todo aquel proceso. (Sánchez D. , 2017, pág. 7)	Literal	Identifica información explícita en el texto.	<ul style="list-style-type: none"> Identifica la idea principal explícita en el primer párrafo Identifica la idea principal explícita en el texto. Identifica la idea central explícita en el segundo párrafo Señala la idea principal que aborda el texto Señala la idea principal explícita expuesta en el texto
		Inferencial	Inferir informaciones principales, no incluidas explícitamente.	<ul style="list-style-type: none"> Deduca el significado de información implícita de un texto. Identifica y señala el título más adecuado para el texto. Infiere ideas implícitas contenidas en el texto. Deduca ideas explícitas del texto. Deduca las ideas más apropiadas para el texto.

4.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para alcanzar los objetivos de la presente investigación, se ha dispuesto utilizar un test de habilidades de comprensión lectora de (Cabanillas, 2004) adaptada por (Castro, 2014) con el fin de aplicar la prueba de comprensión lectora en contexto diverso, es decir, en la sierra peruana, provincia de Asunción, distrito Chacas. En el proceso de adaptación se consideró las características y el nivel cultural de las estudiantes, siendo sometida a un nuevo proceso de confiabilidad y validación.

La prueba está constituida por tres textos expositivos, y demanda la comprensión lectora en los niveles literal e inferencial. Cada subdimensión tiene cinco items.

El coeficiente de confiabilidad del instrumento de acuerdo a los valores obtenidos mediante el alpha de Cronbach fue 0.7, que señalaba una confiabilidad muy buena.

Para la validación pasó por el juicio de tres expertos, tal como se evidencia en el apartado de anexos.

4.5. Plan de análisis

El procesamiento de la información, de los datos obtenidos con la aplicación del pre test y post test a los sujetos de estudio, se realizó con el programa Microsoft Excel, versión 2013.

Para el tratamiento de los datos se utilizó el software estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), en la versión 24, con la finalidad de mostrar los resultados mediante tablas y gráficas. Para contrastar la hipótesis se empleó la prueba no paramétrica rangos de Wilcoxon.

Finalmente para el análisis de los datos se empleó la estadística descriptiva e inferencial y los resultados se organizaron y se interpretaron de acuerdo a los objetivos de la investigación.

4.6. Matriz de consistencia de la investigación

Enunciado del problema	Objetivos	Hipótesis	Variable(s)	Diseño	Instrumento
<p>¿La aplicación de estrategias planteadas por Isabel Solé favorece el nivel literal e inferencial de comprensión lectora en las estudiantes del V ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Católica Los Ángeles de</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar si la aplicación de las estrategias planteadas por Isabel Solé favorece el nivel literal e inferencial de comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de la escuela profesional de Educación Primaria de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, filial Chacas año 2018.</p> <p>Objetivos específicos:</p>	<p>Hipótesis General (HA)</p> <p>La aplicación de estrategias planteadas por Isabel Solé favorece el nivel literal e inferencial de comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de la escuela profesional de Educación Primaria de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, filial Chacas año 2018.</p>	<p>V. Independiente Estrategias planteadas por Isabel Solé</p>	<p>El estudio se orientó bajo diseño pre-experimental de pretest y postest en un solo grupo; ya que la población a estudiar estuvo constituida por un grupo social reducido. El grafico del diseño empleado es del siguiente modo:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>G—O1—X— O2</p> </div>	<p>El instrumento que se empleó en la investigación es una test de habilidades de comprensión lectoras de Cabanillas (2004) adaptado por Castro (2014) en una prueba de</p>

<p>Chimbote, Filial Chacas año 2018?</p>	<p>- Identificar el nivel literal e inferencial de comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de la escuela profesional de Educación Primaria de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Filial Chacas año 2018 a través de un pre test.</p> <p>- Aplicar las estrategias planteadas por Isabel Solé que favorezcan el nivel literal e inferencial de comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de la</p>	<p>Hipótesis Nula (HO)</p> <p>La aplicación de estrategias planteadas por Isabel Solé no favorece el nivel literal e inferencial de las estudiantes del V ciclo de la escuela profesional de Educación Primaria de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, filial Chacas año 2018.</p>	<p>V. Dependiente</p> <p>Nivel de comprensión lectora</p>	<p>DONDE</p> <p>G = Estudiantes del V ciclo de la escuela profesional de Educación Primaria de la universidad los Ángeles de Chimbote filial Chacas en la provincia Asunción en la</p>	<p>habilidades de comprensión lectora.</p>
--	---	--	--	--	--

	<p>escuela profesional de Educación Primaria de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Filial Chacas año 2018.</p> <p>- Evaluar el nivel literal e inferencial de comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de la escuela profesional de Educación Primaria de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Filial Chacas año 2018 a través de un Pos test.</p>			<p>región Áncash- Perú en el año académico 2018</p> <p>O1: Aplicación del pre test para evaluar los niveles literal e inferencial de comprensión lectora.</p> <p>X: Aplicación de estrategias de Isabel Solé.</p> <p>O2: Aplicación del post test para evaluar los</p>	
--	--	--	--	--	--

				niveles literal e inferencial de comprensión lectora.	
--	--	--	--	---	--

4.7. Principios éticos

El presente trabajo ha sido elaborado tomando en cuenta los principios éticos que implica la realización de cualquier investigación.

Cabe señalar que todo el proceso de investigación se ha desarrollado siguiendo los pasos del método científico y las pautas proporcionadas en el Reglamento de Investigación de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.

Para la construcción del marco teórico se ha empleado recursos bibliográficos, donde se ha respetado los derechos de autor y la producción intelectual, consignando las respectivas fuentes consultadas en las referencias bibliográficas según la normativa APA sexta edición.

En cuanto a la recolección de información, se ha resguardado la privacidad e intimidad de cada uno de los sujetos del grupo muestral, y todos los datos recogidos han sido empleados únicamente para fines de la investigación.

V. RESULTADOS

5.1 Resultados

A continuación se exponen el análisis y la interpretación de las tablas y gráficos estadísticos sobre los resultados de la aplicación de la prueba del nivel literal e inferencial de comprensión lectora antes y después de la aplicación de las estrategias planteadas por Isabel Solé.

5.1.1. De acuerdo al objetivo específico 1.

Evaluar el nivel literal e inferencial de comprensión lectora en las estudiantes del V ciclo de la escuela profesional de Educación Primaria de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Filial Chacas año 2018 a través de un pre test.

Tabla 1.

Resultado del nivel literal e inferencial de comprensión lectora antes de la aplicación de las estrategias propuestas por Isabel Solé.

Nivel	Intervalo	Pretest	
		fi	%
Deficiente	[0 - 2]	6	42.86%
Bajo	[3 - 5]	7	50.00%
Medio	[6 - 8]	0	0.00%
Alto	[9 - 10]	1	7.14%
Total		14	100.00%

Fuente: Resultados del nivel literal e inferencial lectora en las estudiantes del V ciclo de la escuela profesional de Educación Primaria de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Filial Chacas año 2018 antes de la aplicación de las estrategias propuestas por Isabel Solé.

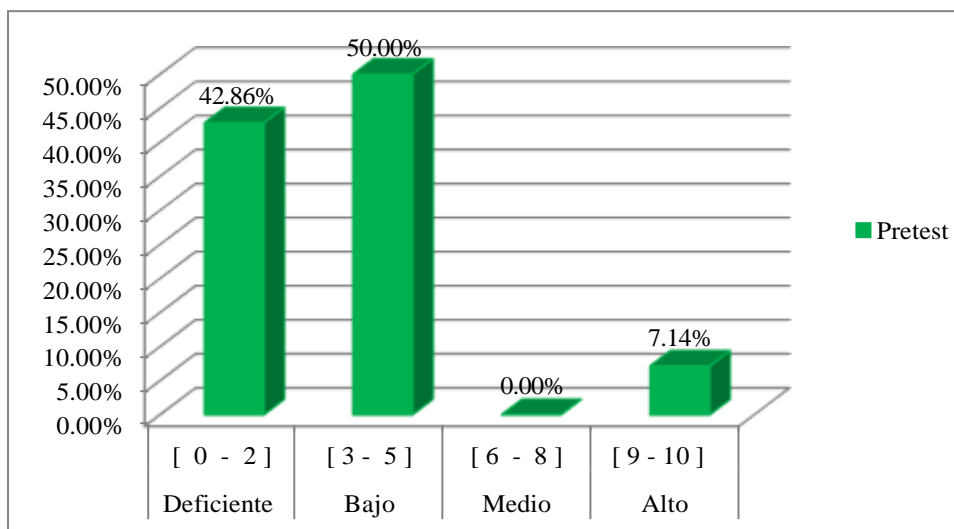


Figura 1. Resultados porcentuales del nivel literal e inferencial de comprensión lectora antes de la aplicación de las estrategias propuestas por Isabel Solé.

En la tabla 1 y figura 1, se muestran los resultados del pretest, denominada, prueba del nivel literal e inferencial de comprensión lectora de las estudiantes del V ciclo de la escuela profesional de Educación Primaria de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, filial Chacas año 2018, se observa que solo 1 estudiante que representa el 7.14 % del total alcanzó el nivel alto, puesto que su puntaje oscila entre 9 y 10; un 50 %, que equivale a 7 educandos se ubicaron en el nivel bajo (6 – 8 puntos) ; y el 42.86 %, que corresponde a 6 estudiantes se encuentran en el nivel deficiente (0 – 2 puntos).

5.1.2. De acuerdo al objetivo específico 3.

Evaluar el nivel literal e inferencial de comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de la escuela profesional de Educación Primaria de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Filial Chacas año 2018 a través de un Pos test.

Tabla 2.

Resultado del nivel literal e inferencial de comprensión lectora después de la aplicación de las estrategias propuestas por Isabel Solé.

Nivel	Intervalo	Postest	
		f _i	%
Deficiente	[0 - 2]	0	0.00%
Bajo	[3 - 5]	0	0.00%
Medio	[6 - 8]	10	71.43%
Alto	[9 - 10]	4	28.57%
Total		14	100.00%

Fuente: Resultados del nivel literal e inferencial lectora en las estudiantes del V ciclo de la escuela profesional de Educación Primaria de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Filial Chacas año 2018 antes de la aplicación de las estrategias propuestas por Isabel Solé.

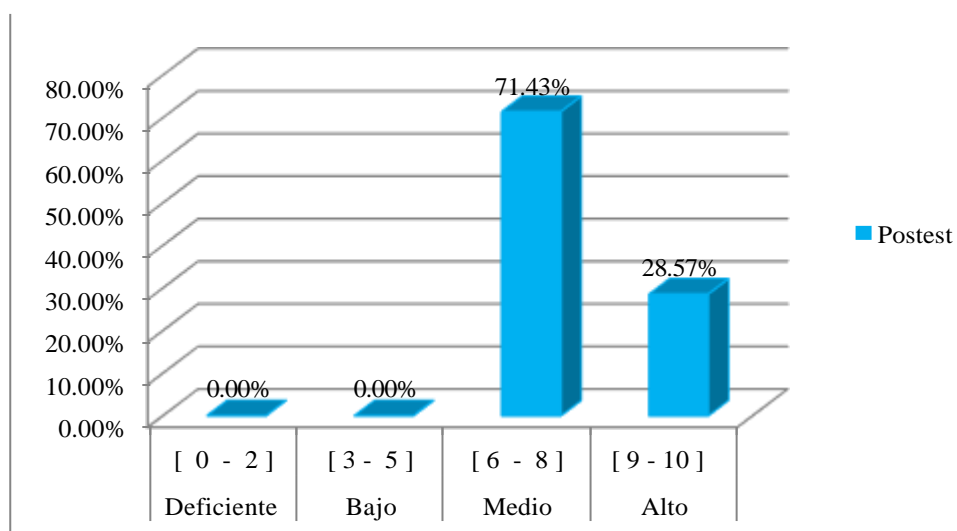


Figura 2. Gráfico de barras que muestra los resultados porcentuales del nivel literal e inferencial de comprensión lectora después de la aplicación de las estrategias propuestas por Isabel Solé.

En la tabla 2 y figura 2, se muestran los resultados del postest, prueba del nivel literal e inferencial de comprensión lectora de las estudiantes del V ciclo de la escuela profesional de Educación Primaria de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, filial Chacas año 2018, se observa que 4 educandos, que equivale el 28.57 % del total de la muestra alcanzaron el nivel alto, es decir que sus puntajes oscilaba entre 9 – 10; y 10 estudiantes, correspondiente 71.43 % del total se ubicaron en el nivel medio, dado que sus puntajes fluctúan entre 6 – 8.

5.1.3. Contraste de la hipótesis general.

Para evaluar si la aplicación de las estrategias planteadas por Isabel Solé favorece la mejora del nivel literal e inferencial de comprensión lectora se plantean las hipótesis siguientes:

H₀: La aplicación de estrategias planteadas por Isabel Solé no favorece el nivel literal e inferencial de comprensión lectora de las estudiantes del V ciclo de la escuela profesional de Educación Primaria de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, filial Chacas año 2018.

H₁: La aplicación de estrategias planteadas por Isabel Solé favorece el nivel literal e inferencial de comprensión lectora de las estudiantes del V ciclo de la escuela profesional de Educación Primaria de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, filial Chacas año 2018.

Tabla 3.
Estadístico de contraste del nivel literal e inferencial de la comprensión lectora (Antes y Después de la aplicación de las estrategias planteadas por Isabel Solé)

Nivel	Intervalo	Grupo			
		Pretest		Posttest	
		fi	%	fi	%
Deficiente	[0 - 2]	6	42.86%	0	0.00%
Bajo	[3 - 5]	7	50.00%	0	0.00%
Medio	[6 - 8]	0	0.00%	10	71.43%
Alto	[9 - 10]	1	7.14%	4	28.57%
Total		14	100.00%	14	100.00%
Mediana		2.5		6.5	
Z		-3.194		Sig. Bilateral P= 0.001	

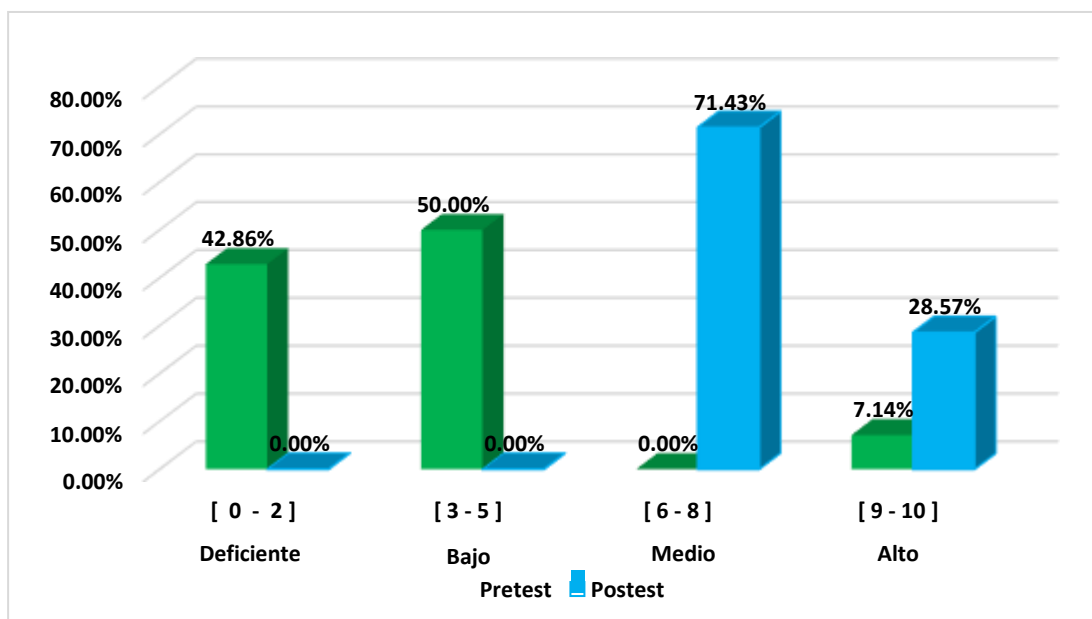


Figura 3. Contraste del nivel literal e inferencial de la comprensión lectora (Antes y Después de la aplicación de las estrategias planteadas por Isabel Solé)

En la tabla 3 se puede observar los resultados del pre test, que el 42.86% de las estudiantes se ubican en el nivel deficiente en comprensión lectora, y un 50% se encuentran en el nivel bajo; y solo un 7.14% de las estudiantes presenta un nivel alto.

Así mismo se visualiza los resultados del postest donde un 71.43 % alcanzaron un nivel medio y un 28.57 % se ubicaron en un nivel alto de comprensión lectora tras la aplicación de las estrategias propuestas por Isabel Solé.

Los datos anteriores medidos con la prueba rangos de Wilcoxon demostraron que la aplicación de las estrategias planteadas por Isabel Solé favoreció significativamente en la mejora de los niveles literal e inferencial de la comprensión lectora de las estudiantes del V ciclo de la escuela profesional de Educación Primaria de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, filial Chacas año 2018. Esto se corrobora con el valor de la significación observada o real ($p=0.001$). Dicho valor es menor al valor de significación teórica ($\alpha=0.05$)

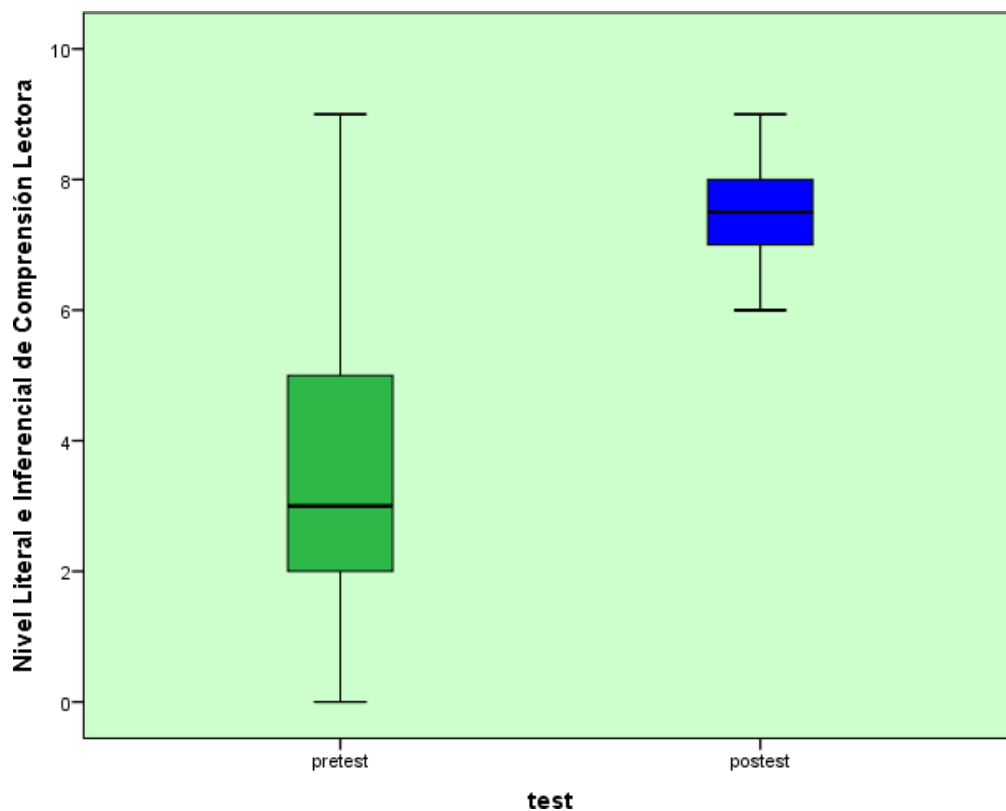


Figura 4. Representación de las medianas según test de la comprensión lectora las estudiantes del V ciclo de la escuela profesional de Educación Primaria de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, filial Chacas año 2018.

5.2. Análisis de los resultados

En la tabla 1 y figura 1 correspondiente al pretest se refleja, que del 100% de la muestra, es decir de 14 estudiantes del V ciclo de la escuela profesional de Educación Primaria de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, filial Chacas año 2018, solo 1 estudiante que representa el 7.14 % del total alcanzó en el nivel alto en comprensión lectora, puesto que su puntaje oscila entre 9 y 10; un 50 %, que equivale a 7 educandos se ubicaron en el nivel bajo (6 – 8 puntos) ; y el 42.86 %, que corresponde a 6 estudiantes se encuentran en el nivel deficiente (0 – 2 puntos). Esta información revela que un porcentaje mayor de las estudiantes no precisa identificar

en los textos datos aislados y específicos que suelen localizarse de forma implícita y explícita en el texto, no sintetiza mensajes, no relaciona ideas o no hacen inferencias, no evalúan el contenido o la calidad y relevancia de algún aspecto de la forma del texto, no recuperaran de su conocimiento previo la idea que el texto les presenta.

Esta situación alcanzó mejoras muy significativas tras la aplicación de las estrategias de la autora ya aludida, tal como se observa en la tabla 2 y figura 2 que 4 educandos, que equivale el 28.57 % al total de muestra alcanzaron el nivel alto, es decir que sus puntajes oscilaba entre 9 – 10; y 10 estudiantes, correspondiente 71. 43

% del total se ubicaron en el nivel medio, dado que sus puntajes fluctúan entre 6 – 8.

Los datos reflejan que el empleo de las estrategias antes (establecimiento de los propósitos, activación del conocimiento previo y elaboración de predicciones); durante (monitoreo o supervisión, tarea de lectura compartida y lectura independiente)y después (evaluación) de la lectura contribuyó a que la estudiante sea capaz de recoger formas y contenidos explícitos del texto, transponer los contenidos del texto al plano mental, capte el significado de palabras, oraciones y cláusulas; complementar detalles que no aparecen en el texto, conjeturar de otros sucesos ocurridos o que pudieran ocurrir, formular de hipótesis acerca del contenido del texto expositivo, deducir la intención comunicativa de lo que lee.

Por todo lo expuesto y apoyándose a la prueba de los rangos de Wilcoxon que arrojó ($p=0.001$) se afirma que existe una diferencia significativa entre las medianas del pre test (2.5) y el postest (6.5).

VI. CONCLUSIONES

Después de la aplicación de las estrategias planteadas por Isabel Solé, se concluye lo siguiente:

- El análisis de los resultados demuestran , que la aplicación de las estrategias de Isabel Solé ha favorecido positivamente en la mejora del nivel literal e inferencial de comprensión lectora de las estudiantes del V ciclo de la escuela profesional de Educación Primaria de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, filial Chacas año 2018. En el pre test el 42.86% de las estudiantes se ubicaron en el nivel deficiente, un 50 % en el nivel bajo y el restante que es un porcentaje mínimo del total en el nivel alto. Mientras que en el postest un 28.57 % se ubicaron en el nivel alto; el 71.43 % en el nivel medio y ningún estudiante se situó en los niveles inferiores.
- Las estrategias antes, durante y después de la lectura son muy valiosas porque ha permitido la mejora del nivel literal e inferencial de los educandos.
- Se puede constatar que la aplicación de las estrategias planteadas por Isabel Solé coadyuva a que las estudiantes aprendan a comprender globalmente el texto partiendo de sus saberes previos, construyendo sus conjeturas, inferencias; planteándose propósitos claros; monitoreando su lectura, y evaluándose metacognitivamente para cambiar estrategias cuando sea necesario.

Recomendaciones

Tras la conclusión del trabajo de investigación, las sugerencias se orientan a beneficiar a los maestros, educandos e investigadores que se proyectan a mejorar el logro de los diversos niveles de la comprensión lectora.

- Las estrategias planteadas por Isabel Solé pueden ser aplicadas en otras instituciones, o filiales de la Universidad donde se realizó este estudio, diversificándolas acorde a la realidad de los estudiantes, porque las mismas no se presentan exclusivamente para edades predichas; sino que son flexibles, puesto que se adecúan a cualquier población.
- Los docentes deben valorar el momento llamado antes de lectura y emplear las estrategias para rescatar los saberes previos de los educandos, ayudar a construir inferencias, a tener claro el propósito que persiguen con la lectura.
- Se sugiere que los docentes promuevan el uso de las estrategias durante la lectura; puesto que esto contribuirá a una buena comprensión del texto leído.
- Se recomienda que el docente rescate después de la lectura las actividades de los dos momentos anteriores para que la comprensión pueda consolidarse significativamente en el bagaje cultural del estudiante.
- A los educandos del nivel superior se sugiere emplear las estrategias de comprensión lectora para afrontar con éxito cualquier texto académico.
- Se sugiere a los docentes y estudiantes valorar el uso de las estrategias de comprensión; ya que las mismas contribuyen a la construcción de un aprendizaje significativo.
- Se recomienda seguir investigando la influencia que tienen el uso de las estrategias la comprensión lectora en el nivel de comprensión que alcanzan los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adam, J.-M. (1992). *Les Textes: types et prototypes*. París: Nathan.

Álvarez, E. (1996). *Los conceptos básicos de la calidad*. Barcelona: La calidad en España.

Anderson & Pearson citados por Tacuri & Zea. (2011). *Estrategias interactivas para desarrollar hábitos lectores*. Ecuador: Universidad estatal de Milagro.

André & Anderson citados por Arguello. (2018). *Niveles de comprensión lectora literal e inferencial en el área de lengua castellana*. Mazinales-Caldas-Colombia: UAM.

Arrelano, & Santoyo. (2009). *Investigar con mapas conceptuales: Procesos metodológicos*. España: Narcea.

ASALE, A. d. (02/08/16 de agosto de 2016). *www.drae.com*. Obtenido de *www.drae.com*: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>

Azate, G. A. (1993). *Un aspecto desesperanzado de la Literatura*. Bogotá: Colcultura.

Bajtín, M. (1988). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica .

Barriga, & Hernández, R. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.

Barriga, F., & Hernández, G. (1999). *Estrategias docente para un aprendizaje significativo*. México: McGRAW-HILL.

Bronckanrt, J.-P. (1977). *Teorías del lenguaje*. Barcelona: Herder.

Brown, A., & Palincsar, A. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Cabanillas. (2004). *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión de los estudiantes*. LIMA: UNMSM.

Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Carneiro, S. (2007). *La (pos)moderna tenochtitlan*. Iberoamericana: Materia dispuesta de Juan Villoro.

Casado, V. M. (1991). *Lenguaje y cultura*. Madrid: Síntesis.

Castro, M. (2014). *Taller de lectura comprensiva con estrategias didácticas en Blended Learning bajo el enfoque de aprendizaje significativo para mejorar las habilidades de comprensión lectora literal e inferencial en los estudiantes del V ciclo, carrera profesional primaria*. Chacas: ULADECH.

Chueca, L. F. (2005). *Poemario Contemplación de los cuerpos*. Lima: Estruendomudo.

Cooper, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: MEC.

De Beaugrande & Dressler citados por Chueca. (2005). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.

Díaz, & Hernández, y. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: 2ª edición. Mc Graw Hill Interamericana.

Díaz, Á. (1995). *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Dijk, V., & Kintsch. (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque*. Barcelona (España): Paidós.

Duarte , R. (2012). *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector*. Madrid: UNIVERSIDAD DE ALCALÁ.

Dubois, M. (1994). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.

Escobar, D., Mayoral, E., Pastor , A., & Ruiz , F. (2015). *Comunicación y sociedad dos*. España: Paraninfo. Obtenido de https://books.google.com.pe/books?id=_NASCgAAQBAJ&pg=PA101&dq=texto+dialogado&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjogsG65cvaAhXJuFkKHaUgBz0Q6AEIMzAC#v=onepage&q=texto%20dialogado&f=false

Espín, G. (2010). *LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y SU INCIDENCIA EN LA COMPRENSIÓN*. Ecuador: UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO.

Frías , M. (2008). *Procesos creativos para la construcción de textos*. Bogotá Colombia: cooperativa editorial magisterio. Obtenido de <https://books.google.com.pe/books?id=7XeDJFEWU4YC&pg=RA1-PA15&dq=texto+expositivo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiR7ZOP58vaAhUQ61MKHQEVAqEQ6AEITTAI#v=onepage&q=texto%20expositivo&f=false>

García, J., Gil, J., & Rodríguez, G. (2000). *Análisis Factorial*. Madrid: La Muralla S. A.

Gonzáles , A. P., & Gisbert, M. (1996). *Las nuevas tecnologías en la educación*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

Gutiérrez, A. (2005). *Las Prácticas sociales y el sentido práctico*. Madrid: ferreyra.

- Heit, I. (2011). *“Estrategias metacognitivas de comprensión lectora”*. Argentina: Universidad Católica Argentina.
- Hernández, R., Fernández, C., & Babtista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Education.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós Educador.
- KATO, J. S. (2015). *PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA COMPRESION DE LECTURA*. Pontificie Universidad Católica del Perú. LIMA: TESIS PUCP.
- Kaufman, A. M. (1993). *La escuela y los textos*. Venezuela: Santillana Argentina.
- Liceo, J. (30 de Julio de 2018). Obtenido de https://books.google.com.pe/books?id=A04gfM3VibIC&printsec=frontcover&dq=Lectura&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Lectura&f=false
- Llanos , O. (2013). *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera*. Piura: Universidad de Piura.
- Llorca, P. (2006). *ORIONID OUTBURST IMAGET BY ALL-SKY CCD CAMERAS FROM SPAIN*. MNRAS: METEOROID SPSTIAL FLUX AND ORBITAL ELEMENTS.
- López, J. (1997). *Comprensión y aprendizaje de textos*. México: universidad. U. Autónoma de Manizales.
- Loureda, O. (2003). *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Cuadernos de lengua española, Arco Libros.

Marín, J. (2006). *Análisis de textos*. Madrid España: Visio Net. Obtenido de <https://books.google.com.pe/books?id=aaXKamPuZzYC&pg=PA22&dq=cohesi%C3%B3n+de+texto&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjK1OPo4MvaAhVMtIMKHcpPBKMQ6AEIPDAE#v=onepage&q=cohesi%C3%B3n%20de%20texto&f=false>

Martínez del Castillo, J. G. (1999). *La Intelección, el Significado, los Adjetivos*. Almería: Universidad de Almería.

Mercer, C. D. (1983). *La comprensión apreciativa*. Barcelona: CEAC.

Ministerio de Educación. (2015). *ORIENTACIONES PARA EL TRABAJO PEDAGÓGICO*. Lima: Corporación Gráfica Navarrete S.A.

Moré, I. A. (2009). *La comprensión lectora, enfoque y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua*. Granada: Universidad de Granada.

Muñoz, R. (2015). *Estrategias para la lectura de textos académicos en universitarios iniciales*. Lima: PUCP. Obtenido de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/6>

Nieto, R. (2000). *Lenguaje y política*. Madrid: Acento.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2014). *Evaluación del Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos 2015 Primeros resultados*. Paris: Ministerio de educación. Obtenido de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/12/presentacion-web-PISA.pdf>

Paucar, P. (2015). *Estrategias de aprendizaje, motivación para el estudio y comprensión lectora de los estudiantes de la facultad de educación de la UNMSM*. LIMA: UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS.

Pearson, Roehler, Dole, & Duffy. (1992). *Developing expertise in reading comprehension*. Newark: Ira.

Piaget citado por Martí. (1991). *Psicología evolutiva: teorías y ámbitos de investigación*. Barcelona: Anthropos. Promat, S. Coop. Ltda. Obtenido de <https://books.google.com.pe/books?id=QkfPIFwhBGgC&pg=PA133&dq=estructuras+cognitivas+piaget&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjEvMqd4L3aAhXLmVkkHNS3CC4Q6wEIODAD#v=onepage&q=estructuras%20cognitivas%20piaget&f=false>

Pinzás, J. (1995). *Leer pensando*. Lima: Asociación de investigación aplicada y extensión pedagógica Sofía Pinzás.

Pinzás, J. (1999). *Importancia de la investigación aplicada: reflexiones en relación a la comprensión de lectura*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

Puente, A. (. (1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. España: GETAFE, S.A.

Raquel, S. (2012). *Un estudio sobre la comprensión lectora en estudiantes*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Rodríguez, M. E. (2005). *Lectura y Vida*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, formato CD-ROM.

Salas, p. (2012). *EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL TERCER SEMESTRE DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN*. México: UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN.

Sánchez, D. (30 de julio de 2018). Obtenido de <http://www.librosperuanos.com/articulos/danilo-sanchez10.html>

Sánchez, J. (2006). *Resumen de Estrategias de lectura Isabel Solé 1992*. Lima: Enciso. Obtenido de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/compreiolectora/estrategiasdelectura.pdf>

Sanchez, L. (2010). *El papel del cine*. Bogotá: Pontificie Universidad Javeriana.

Schank, R. (1975). *Conceptual Information Processing*. New York: Elsevier.

Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.

Smith, F. (03 de 08 de 2016). www.soft-one.org. Obtenido de <https://www.dasumo.com/libros/descargar-gratis-libro-comprension-de-la-lectura-frank-smith-pdf-2.html>

Solé. (1989). *Estrategias de lectura*. Madrid, España: GRAÓ.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.

Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Madrid, España: GRAÓ.

Torija, A. (1991). *El resumen: integrando la lectura y la escritura*. Lima: Lectura y Vida. Obtenido de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a13n3/13_03_Bendito.pdf

Van Dijk, T. A. (1985). *Discourse and communication. New approaches to the analysis of mass media discourse and communication*. Berlin: de Gruyter.

Vega, D., Carreiras, Gutierrez, & Alonso. (1990). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.

Weinstein, C. (1988). *Lectura vista como actividad discursiva aislada*. United States: University of Texas at Austin. Obtenido de

<https://books.google.com.pe/books?id=OYmMdJxbYfIC&pg=PA516&dq=modelo+ascendente+de+la+lectura&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwIU0I6Y2svaAhWPo1kKHX5pCVgQ6AEIPTAE#v=onepage&q=modelo%20ascendente%20de%20la%20lectura&f=false>

Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*. Munich: Fink.

Zavala, A., Yauri, V., Panduro, L., & Mendoza, D. (2010). *Formación y capacitación permanente hacia la excelencia educativa*. Perú: El texto narrativo (Ministerio de educación).

ANEXOS



UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES
CHIMBOTE

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN**

**APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS PLANTEADAS POR
ISABEL SOLÉ PARA FAVORECER EL NIVEL LITERAL
E INFERENCIAL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN
LAS ESTUDIANTES DEL V CICLO DE LA ESCUELA
PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA
UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES DE
CHIMBOTE – FILIAL CHACAS, AÑO 2018.**

AUTORA:

Br. VERÓNICA AVILA CALDAS

ASESOR:

Dr. ABELE CAPPONI

CHACAS

2018

La necesidad de dar respuesta al acentuado gramaticalismo en la enseñanza de la lengua, da origen a una profunda reflexión sobre la manera más apropiada de lograr el desarrollo máximo de las habilidades comunicativas, o sea que se comprenda a cabalidad cualquier tipo de texto. Es así que durante las últimas décadas surgen una serie de propuestas que centran su atención en el proceso mismo de la comunicación, iluminadas por la lingüística textual, la pragmática, la psicología cognitiva, la sociolingüística, entre otras disciplinas.

Pese a estos esfuerzos y políticas aún no se ha superado problemas de comprensión lectora; ya que los educandos peruanos, según diversos estudios presentan un nivel muy bajo del promedio esperado. Ante esta situación urge presentar estrategias con el fin de alcanzar una comprensión integral del texto que se lee.

1. Descripción del taller

La investigación se centró en la aplicación de estrategias planteadas por Isabel Solé y estuvo orientado a la mejora del nivel literal e inferencial de la comprensión lectora en las estudiantes del V ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Filial Chacas año 2018.

Las sesiones se realizó con la finalidad de enseñar a utilizar las estrategias del antes, durante y después de la lectura propuesta por Isabel Solé.

Los textos que se empleó en la aplicación de las estrategias planteadas por la autora en mención fueron de carácter expositivo, ya que a menudo todo estudiante universitario y ente de esta sociedad tiene la necesidad de extraer el sentido de los escritos, y casi la mayoría se presenta de dicha estructura.

La secuencia didáctica que se asumió para la sesión de aprendizaje tiene la siguiente estructura:

ANTES DE LA LECTURA, en este momento el estudiante activa sus conocimientos, elabora sus propósitos y predice sobre el contenido del texto a abordar.

DURANTE LA LECTURA, en el segundo momento se desarrolló las estrategias denominadas tareas compartidas, la lectura independiente, monitoreo y supervisión de la comprensión.

DESPUÉS DE LA LECTURA, en este momento se evaluó el nivel de comprensión que alcanzaron las estudiantes con el uso de las estrategias planteadas por Isabel Solé.

2. Objetivo de la aplicación de las estrategias propuesta por Isabel Solé

El objetivo de la aplicación de las estrategias planteadas por Isabel Solé en los tres momentos de la lectura estuvo orientado a favorecer el nivel literal e inferencial de comprensión lectora en la muestra del estudio.

3. Evaluación de la aplicación de las estrategias propuesta por Isabel Solé

La evaluación de la aplicación de las estrategias propuesta por Isabel Solé se realizó a través de fichas de comprensión lectora, instrumento que reflejará si las estudiantes mejoraron el nivel literal e inferencial de comprensión lectora con el uso de las estrategias impartidas en las sesiones.

**CRONOGRAMA DE LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PROPUESTA
POR ISABEL SOLÉ**

Tabla 4.

Especificaciones para la clase

SEMANA	SESIÓN	FECHA	CONTENIDOS
		11/08/17	Aplicación del pre test a la población.
Primera			<i>Aplicación de estrategias propuestas por Isabel Solé N° 1</i>
	Sesión 1	21/08/17	<ul style="list-style-type: none"> • Uso del texto expositivo “VIH”/SIDA • Empleo de las estrategias antes, durante y después. • Aplicación de la ficha de comprensión lectora
			<i>Aplicación de estrategias propuestas por Isabel Solé N° 2</i>
	Sesión 2	23/08/17	<ul style="list-style-type: none"> • Uso del texto expositivo “El dengue, la enfermedad “rompe huesos” • Empleo de las estrategias antes, durante y después. • Aplicación de la ficha de comprensión lectora
			<i>Aplicación de estrategias propuestas por Isabel Solé N° 3</i>
	Sesión 3	25/08/17	<ul style="list-style-type: none"> • Uso del texto expositivo “El Niño por Nacer” • Empleo de las estrategias antes, durante y después. • Aplicación de la ficha de comprensión lectora
			<i>Aplicación de estrategias propuestas por Isabel Solé N° 4</i>
	Sesión 4	28/08/17	<ul style="list-style-type: none"> • Uso del texto expositivo “La violencia escolar entre adolescentes” • Empleo de las estrategias antes, durante y después. • Aplicación de la ficha de comprensión lectora
			<i>Aplicación de estrategias propuestas por Isabel Solé N° 5</i>
Segunda	Sesión 5	30/08/17	<ul style="list-style-type: none"> • Uso del texto expositivo “¿Qué alimentos ayudan a reducir el riesgo de cáncer?” • Empleo de las estrategias antes, durante y después. • Aplicación de la ficha de comprensión lectora.
			<i>Aplicación de estrategias propuestas por Isabel Solé N° 6</i>
	Sesión 6	01/09/17	<ul style="list-style-type: none"> • Uso del texto expositivo “La democracia en Atenas” • Empleo de las estrategias antes, durante y después. • Aplicación de la ficha de comprensión lectora
			<i>Aplicación de estrategias propuestas por Isabel Solé N° 7</i>
Tercera	Sesión 7	04/09/17	<ul style="list-style-type: none"> • Uso del texto expositivo “El cóndor pasa: población de aves andinas en Perú puede irse en picada.” • Empleo de las estrategias antes, durante y después.

			<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de la ficha de comprensión lectora
			<p><i>Aplicación de estrategias propuestas por Isabel Solé N° 8</i></p>
	Sesión 8	06/09/17	<ul style="list-style-type: none"> • Uso del texto expositivo “El plagio en la Universidad” • Empleo de las estrategias antes, durante y después. • Aplicación de la ficha de comprensión lectora
			<p><i>Aplicación de estrategias propuestas por Isabel Solé N° 9</i></p>
Cuarta	Sesión 9	08/09/17	<ul style="list-style-type: none"> • Uso del texto expositivo “Dormir la siesta combate el estrés” • Empleo de las estrategias antes, durante y después. • Aplicación de la ficha de comprensión lectora
			<p><i>Aplicación de estrategias propuestas por Isabel Solé N° 10</i></p>
	Sesión 10	11/09/17	<ul style="list-style-type: none"> • Uso del texto expositivo La zapatilla • Empleo de las estrategias antes, durante y después. • Aplicación de la ficha de comprensión lectora
		18/09/17	Aplicación del post test a la población.

MATRIZ DE LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS PLANTEADAS POR ISABEL SOLÉ

TIEMPO	SESIÓN	DIMENSIONES	INDICADORES DE EVALUACIÓN	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	MATERIALES DIDÁCTICOS	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Semana 1	Nº 1	Literal inferencial e	<ul style="list-style-type: none"> • Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido a partir de información explícita. • Deduce el propósito de un texto de estructura compleja y profundidad temática. • Explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales, a partir de su conocimiento y experiencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto expositivo: VIH/SIDA 	<ul style="list-style-type: none"> • Armar un texto expositivo descompuesto. • Deducción sobre el contenido del texto. • Lectura del VIH/SIDA • Extracción de ideas principales, secundarias. • Subrayado y notas al margen, la lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjeta léxica • Sobre • Ficha de lectura • Resaltadores • Lápiz 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de comprensión.
	Nº 2	Literal inferencial. e	<ul style="list-style-type: none"> • Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido a partir de información explícita. • Deduce el propósito de un texto de estructura compleja y profundidad temática. • Deduce el tema, los subtemas, la idea principal, la tesis y las conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática • Explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales, a partir de su conocimiento y experiencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto expositivo: El dengue, la enfermedad “rompe huesos”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica “Te pica el mosquito”. • Reconocimiento del Mosquito Aedes. • Predicciones sobre el mosquito; lo que podría ocasionar, su hábitat, etc. • Establecimiento del propósito. • Lectura utilizando las estrategias de monitoreo o supervisión / tarea de lectura compartida. Y la lectura independiente. • Evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Imagen del mosquito Aedes Aegypti. • Fotopalabra. • Ficha de lectura y comprensión 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de comprensión.

Semana 2	Nº 3	Literal inferencial. e	<ul style="list-style-type: none"> • Recupera información de diversos textos escritos. • Infiere el significado de los textos escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto expositivo: El niño por nacer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica “rompecabezas” • Establecimiento del propósito. • Predicciones. • Lectura utilizando las estrategias de monitoreo o supervisión / tarea de lectura compartida. Y la lectura independiente. • Evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rompecabezas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de comprensión.
	Nº 4	Literal inferencial. e	<ul style="list-style-type: none"> • Localiza información relevante en un texto expositivo con estructura compleja y, vocabulario variado y especializado. • Deduce el tema, los subtemas y la idea principal en textos expositivos de estructura compleja y con diversidad temática. • Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, a partir de información explícita en los textos expositivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La violencia escolar entre adolescentes. • Tema y los subtemas de textos expositivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las estudiantes reciben un sobre con 8 letras, con las que debe armar la palabra bullying. • Recojo de saberes previos sobre el bullying. • Establecimiento del propósito. • Realización de predicciones. • Lectura utilizando las estrategias de monitoreo o supervisión / tarea de lectura compartida. Y la lectura independiente. • Evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre • Ficha de lectura • Resaltadores • Tizas 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de comprensión.
Semana 3	Nº 5	Literal inferencial. e	<ul style="list-style-type: none"> • Localiza información relevante en un texto expositivo con estructura compleja y, vocabulario variado y especializado. • Deduce el tema, los subtemas y la idea principal en textos expositivos de estructura compleja y con diversidad temática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto expositivo: ¿Qué alimentos ayudan a reducir el riesgo de cáncer? • Inferir el tema y los 	<ul style="list-style-type: none"> • Las estudiantes reciben hojas de diversos colores y están paradas en dos columnas un en pares, frente a frente. • Escribe por deducción una palabra que pertenezca al significado que está 	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de colores. • Fichas de significación. • Canasta con productos. • Ficha de lectura y comprensión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de comprensión.

			<ul style="list-style-type: none"> • Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, a partir de información explícita en los textos expositivos. 	subtemas de textos expositivos.	escrito en la pared. (son diversos para cada uno, pero se trata de la misma palabra.). <ul style="list-style-type: none"> • Recojo de saberes previos sobre el bullying. • Establecimiento del propósito. • Realización de predicciones. • Lectura utilizando las estrategias de monitoreo o supervisión / tarea de lectura compartida. Y la lectura independiente. • Evaluación. 		
Nº 6	Literal inferencial.	e	<ul style="list-style-type: none"> • Localiza información relevante en un texto expositivo con estructura compleja, vocabulario variado y especializado. • Deduce el tema, los subtemas y la idea principal en textos expositivos de estructura compleja y con diversidad temática. • Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, a partir de información explícita en los textos expositivos 	<ul style="list-style-type: none"> • La democracia en Atenas 	Activación de los conocimientos previos <ul style="list-style-type: none"> • se presenta una construcción, donde Tucídides está escondido. • Se conforma tres grupos, cada uno recibe al personaje Brásidas y se coloca en la pizarra. • Los tres equipos tratan de ubicar al personaje oculto y por cada desacierto se le quita una parte del cuerpo de su personaje. • Se pregunta los estudiantes si alguna vez habían visto esa construcción, dónde queda, en qué año lo habrán edificado..... 	<ul style="list-style-type: none"> • Imagen de los personajes • Imagen de la construcción • Fichas 	Ficha de comprensión.

					<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento del propósito. • Realización de predicciones. • Lectura utilizando las estrategias de monitoreo o supervisión / tarea de lectura compartida. Y la lectura independiente. • Evaluación. 		
Semana 4	Nº 7	Literal inferencial.	<ul style="list-style-type: none"> • Localiza información relevante en el texto. • Reconoce las características del texto expositivo. • Establece semejanzas y diferencias entre los temas de textos múltiples con estructura compleja. • Deduce relaciones de causa-efecto en el texto expositivo 	<ul style="list-style-type: none"> • El cóndor pasa: población de aves andinas en Perú puede irse en picada 	<p>Activación de conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las estudiantes observan la imagen de un cóndor, a partir de ello se recoge los saberes previos. • Establecimiento del propósito. • Realización de predicciones. • Lectura utilizando las estrategias de monitoreo o supervisión / tarea de lectura compartida. Y la lectura independiente. • Evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Imagen de un cóndor • Fichas de lectura y comprensión 	Ficha de comprensión.
	Nº 8	Literal inferencial.	<ul style="list-style-type: none"> • Localiza información relevante en el texto. • Reconoce las características del texto expositivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • El plagio en la Universidad 	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de los títulos y subtítulos las estudiantes activan sus conocimientos previos. • Establecimiento del propósito. • Realización de predicciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de la lectura 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de comprensión.

			<ul style="list-style-type: none"> • Establece semejanzas y diferencias entre los temas de textos múltiples con estructura compleja. • Deduce relaciones de causa-efecto en el texto expositivo. 		<ul style="list-style-type: none"> • Lectura utilizando las estrategias de monitoreo o supervisión / tarea de lectura compartida. Y la lectura independiente. • Evaluación. 		
Semana 5	Nº 9	Literal inferencial. e	<ul style="list-style-type: none"> • Localiza información relevante en el texto. • Reconoce las características del texto expositivo. • Establece semejanzas y diferencias entre los temas de textos múltiples con estructura compleja. • Deduce relaciones de causa-efecto en el texto expositivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dormir la siesta combate el estrés 	<ul style="list-style-type: none"> • Las estudiantes observan la imagen de una chica agotada y la palabra estrés. A partir de esas imágenes se recoge los saberes previos del estrés, causas, consecuencias, síntomas, etc. • Establecimiento del propósito. • Realización de predicciones. • Lectura utilizando las estrategias de monitoreo o supervisión / tarea de lectura compartida. Y la lectura independiente. • Evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Imagen de una chica agotada. • Tarjeta léxica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de comprensión.
	Nº 10	Literal inferencial. e	<ul style="list-style-type: none"> • Localiza información relevante en el texto. • Reconoce las características del texto expositivo. • Deduce las ideas implícitas. 	<ul style="list-style-type: none"> • La zapatilla 	<ul style="list-style-type: none"> • Las estudiantes realizan la dinámica zapatuuuuuu • Se conversa sobre la zapatilla, las ventajas, los tipos, etc. • Establecimiento del propósito. • Realización de predicciones. • Lectura utilizando las estrategias de monitoreo o 	<ul style="list-style-type: none"> • Zapatilla 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de comprensión.

					supervisión / tarea de lectura compartida. Y la lectura independiente. <ul style="list-style-type: none">• Evaluación.		
--	--	--	--	--	--	--	--



UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES
CHIMBOTE

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA
ULADECH FILIAL CHACAS

**PRUEBA DEL NIVEL LITERAL E INFERENCIAL DE
COMPRESIÓN LECTORA**

Apellidos:

Nombres:

Ciclo:Fecha: / /

Docente:.....



RECOMENDACIONES:

Se desea conocer el nivel literal e inferencial de comprensión lectora, se sugiere la lectura atenta de los textos que conforma la prueba, responder reflexivamente las preguntas encerrando en un círculo la alternativa que usted crea correcta. El tiempo para responder los 3 textos es de una hora con quince minutos. Gracias por su colaboración.

TEXTO N° 1

La creatividad es un concepto polémico. Algunos investigadores creen que esta es un aspecto de la inteligencia tanto que otros sostienen que se trata de una habilidad independiente.

La creatividad suele definirse como una habilidad de diversas facetas, que implica imaginación, pensamientos divergentes, varios tipos de flexibilidad y elaboración inventiva. Como proceso, abarca la detección de vacíos o elementos faltantes, la formación de varias hipótesis acerca de ello, la comunicación de resultados y la modificación y comprobación de hipótesis.

Aunque la inteligencia y la creatividad comprenden algunas conductas y habilidades similares, con toda probabilidad presentan, diferentes dimensiones de la aptitud. La originalidad de las elaboraciones mentales aplicadas es una distinción fundamental entre los procesos creativos y lógicos.

La investigación, además, revela la importancia de los factores ambientales en el desarrollo de los niños creativos como: la disciplina no autoritaria y la ausencia de la dependencia excesiva. La escuela tiene por otra parte, una influencia determinante en el desarrollo de la persona creativa. El problema no es tanto lo que se enseña sino la forma como se enseña y las relaciones personales implicadas.

Cuando una persona entra al periodo de la adolescencia, la habilidad que adquiere en términos hipotéticos le proporciona el potencial para aventurarse en el mundo de las ideas complejas y de la invención imaginativa. Por desgracia muchos estudiantes potencialmente creativos no encuentran en la escuela una experiencia grata.

1. La idea principal del primer párrafo del texto se refiere:

- a) La creatividad es un aspecto de la inteligencia general.
- b) La creatividad es una habilidad independiente.
- c) Algunos investigadores han estudiado la creatividad.
- d) La creatividad es un concepto controvertido.
- e) La creatividad ha sido muy discutida.

2. Uno de los aspectos de la creatividad atendida como proceso implica:

- a) Comprobar resultados.
- b) Medir inteligencia.
- c) Mostrar habilidad multifacética.
- d) Rechazo a la educación.
- e) Elaborar suposiciones.

3. Se deduce del texto que uno de los factores importantes para el éxito de un individuo creativo es:

- a) La inteligencia.
- b) La independencia.
- c) La voluntad.
- d) La habilidad.
- e) La dependencia.

4. El título más adecuado para este texto es:

- a) La creatividad y la adolescencia.
- b) La función de la escuela en la creatividad.
- c) La creatividad y su significado.
- d) La relación entre inteligencia y creatividad.
- e) Los niveles de la creatividad.

TEXTO N° 2

El inventor contemporáneo no necesita saber mucha ciencia, pero tampoco puede ignorarla, puesto que lo que suele llamarse “principio” del avión a reacción el principio newtoniano de la igualdad de la acción y la reacción y el “principio” antihistamínicos es la relación antígeno – anticuerpo descubierta por los inmunólogos. Lo característico del inventor no es que sabe mucho, sino que explota al máximo lo que sabe. Tiene gran imaginación y, casi siempre, gran sentido práctico. (Cuando carece de este último décimo que es una proyectista y sospechamos que está loco). No es que el inventor tiene más imaginación de tiempo diferente: se la ingenia para diseñar artefactos o procedimientos que tal vez resulta útiles, en tanto que el científico se la ingenia para averiguar cómo las cosas. Por esto es raro que el inventor y el científico se den en una misma persona: son poquísimos los científicos que ha patentado inventos y muy contados los inventores que han hecho descubrimientos científicos. (Einstein, que se vio obligado a trabajar largos años, en una oficina de patentes, patentó un solo invento, Edison, que invento mayor número de patentes, jamás descubrió una ley o inventó una teoría).

El invento es el primer eslabón de una buena técnica o de una nueva etapa en una técnica establecida. Luego del invento viene el desarrollo, etapa en la que naufragan la mayor parte de los inventos.

5. La idea principal del segundo párrafo del texto trata sobre:

- a. El mucho saber del inventor.
- b. La gran imaginación del inventor.
- c. El uso de los conocimientos como rasgo fundamental del inventor.
- d. El ingenio del inventor para diseñar artefactos.
- e. Los pocos inventores que han hecho descubrimientos científicos.

6. De acuerdo a la lectura, el inventor y el científico:

- a) Coinciden en la invención, pero difieren en el sentido práctico.
- b) Conocen y aplican principios teóricos y técnicos.
- c) Se diferencian en el poder imaginativo.
- d) Rara vez coinciden en una misma persona.
- e) Requieren teorías científicas para sus descubrimientos.

7. Se puede inferir que el inventor:

- a) No requiere conocimientos de la ciencia.
- b) Utiliza conocimientos que le brinda la técnica.
- c) Emplea el conocimiento científico de uno u otro modo.
- d) Resuelve problemas teóricos basándose en la ciencia.
- e) Es un investigador que prioriza los principios de la ciencia.

8. Se deduce del texto, que el científico:

- a) No obtiene resultados prácticos significativos.
- b) Aborda problemas metódicamente deseando comprender las cosas.
- c) Utiliza conocimientos específicos, mejorándolos mediante principios.
- d) Tiende a explotar el máximo el conocimiento obtenido.
- e) Tiene mayor aporte intelectual que el inventor.

TEXTO N° 3

Un observador que no estuviera lo suficientemente atento podría inclinarse a creer que, en las economías modernas, con la incorporación definitiva de la ciencia y la tecnología al aparato productivo, se superaría la milenaria ley de la escasez.

Es probable que el suministro de los bienes destinados a atender las necesidades humanas de los habitantes de las economías más ricas sea un problema ya superado. No obstante, deben tenerse en cuenta dos hechos. El primero se sintetiza en que las necesidades primarias de naturaleza biofisiológica se renuevan diariamente y exigen continuo suministro de los bienes destinado a atenderlas. El segundo hecho se resume en una observación tan simple como la anterior. Se trata de que en las economías modernas de tecnología avanzada-caracterizada por una notable producción en serie – aunque las necesidades primarias están perfectamente atendidas, el problema de escasez se toma tal vez más grave que en las economías primarias.

Por otra parte, aun en la medida que todos los bienes alcancen su nivel de producción, los nuevos niveles de cultura de la sociedad, así como las presiones publicitarias, exigirán la producción de nuevos tipos de bienes y servicios. Así se postula que, en ninguna etapa de la historia de una economía, el hombre ha conseguido satisfacer plenamente sus necesidades sociales.

9. La idea principal del texto refiere que:

- a) Las necesidades primarias se promueven constantemente.
- b) Las necesidades primarias exigen continuo suministro de bienes.
- c) Las economías modernas se caracterizan por atender la producción.
- d) La escasez de las economías desarrolladas y primitivas son análogas.
- e) Aparentemente en los países desarrollados está superada la ley de la escasez.

10. El título más apropiado del texto es:

- a) Vigencia de la ley de escasez en las economías modernas.

- b) Características tecnológicas de las economías modernas.
- c) Continuo suministro de nuevos bienes materiales.
- d) Economías contemporáneas de tecnología avanzada.
- e) Función principal de las actividades económicas actuales.

**Adaptado del test de Comprensión lectora del Dr. Guadalberto Cabanillas por
Mgtr. Maritza Castro**

ESTRUCTURA DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Tabla 5.

Estructura y escala de calificación de la prueba de habilidades de comprensión lectora

NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA	ITEMS por dimensiones	Valoración de Ítems	
		Ítems	Valor
CONOCIMIENTO LITERAL	1,2,5,6,9	1	1
		2	1
		5	1
		6	1
		9	1
CONOCIMIENTO INFERENCIAL	3,4,7,8,10	3	1
		4	1
		7	1
		8	1
		10	1



UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES
CHIMBOTE


FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

Tabla 6.
Ficha técnica de validación de habilidades de comprensión lectora

INDICADORES	CRITERIOS
Título del proyecto	LA APLICACIÓN DE TALLER DE LECTURA COMPRENSIVA CON ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN BLENDED LEARNING, BAJO EL ENFOQUE DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, UTILIZANDO MATERIAL DIGITAL E IMPRESO, MEJORA LAS HABILIDADES DE COMPRENSION LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL V CICLO LA CARRERA PROFESIONAL DE EDUCACION PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD ULADECH CATÓLICA DEL CENTRO ULADECH CHACAS, PROVINCIA DE ASUNCION, ANCASH – PERÚ EL EN AÑO 2018.
Nombre del experto	Mgtr. Salvatierra Melgar Mgtr. Carlos Alberto Jaimez Mgtr. Cesar Mezcua Figueroa
Nombre del cuestionario:	Prueba de las habilidades de Comprensión lectora
Objetivo del cuestionario	Determinar la habilidad de comprensión lectora en el nivel literal e inferencial en los estudiantes de ULADECH católica con sede en chacas.
Finalidad de la construcción	Aplicar un instrumento previo a un taller
Duración	60 minutos
Descripción de las habilidades de comprensión lectora	Para mejorar las habilidades de comprensión lectora es fundamental desarrollar los 2 niveles de comprensión. 1.-El nivel de comprensión literal 2.-El nivel de comprensión inferencial
Fuentes técnicas o bases para la delimitación de la matriz de cuestionario	Prueba de habilidades de comprensión lectora de Cabanillas Gualberto Texto de razonamiento verbal Lumbreras editores – ADUNI 2018 Texto de razonamiento verbal San Marcos. Segunda edición 2010

Alcance:	Estudiantes de V ciclo de la carrera profesional de Educación primaria
Edad:	19 años por delante
Realidad Local:	Provincia de asunción – Chacas – Ancash
Lugar geográfico	Illauro

Tabla 7.
Ficha de validación del instrumento



UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES
CHIMBOTE

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

Tabla 1: Ficha técnica de validación del instrumento

INDICADORES	CRITERIOS
Título del Proyecto	LA APLICACIÓN DEL TALLER DE LECTURA COMPRESIVA CON ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN BLENDED LEARNING BAJO EL ENFOQUE DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, UTILIZANDO MATERIAL DIGITAL E IMPRESO, MEJORA LAS HABILIDADES DE COMPRESIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL V CICLO DE LA CARRERA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD ULADÉCH CATÓLICA DEL CENTRO ULADÉCH CHACAS, PROVINCIA DE ASUNCIÓN, ANCASH - PERÚ EN EL AÑO 2014.
Nombre del experto	Mag. <i>CÉSAR MESQUA FIEVICHOP</i> <i>CPPE 033508</i>
Nombre del instrumento:	Prueba de las habilidades de Comprensión Lectora
Objetivos del instrumento	Determinar la habilidad de comprensión lectora en el nivel literal e inferencial en los estudiantes de ULADÉCH Católica con sede en Chacas.
Finalidad del instrumento	Aplicar el instrumento previo a un taller
Duración	60 minutos
Descripción de las habilidades de comprensión lectora	Para mejorar las habilidades de comprensión lectora es fundamental desarrollar los 2 niveles de comprensión. 1.- El nivel de comprensión Literal 2. El nivel de comprensión Inferencial
Fuentes técnicas o bases para la delimitación de la matriz del cuestionario	Prueba de habilidades de comprensión lectora de Cabanillas Gualberto Texto de Razonamiento Verbal Lumbretas editores- ADUNI 2008

INDICADORES	CRITERIOS
	Texto de Razonamiento Verbal San Marcos Segunda edición 2010
Alcance:	Estudiantes del V ciclo de la Carrera Profesional de Educación Primaria
Edad :	19 años por adelante
Realidad Local	Provincia de asunción – Chacas - Ancash
Lugar geográfico.	Illauro
Autora	Castro Rosario Maritza

Tabla 8.
Ficha de validación del instrumento



UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES
CHIMBOTE


FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

Tabla 1: Ficha técnica de validación del instrumento

INDICADORES	CRITERIOS
Título del Proyecto	LA APLICACIÓN DEL TALLER DE LECTURA COMPRESIVA CON ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN BLENDED LEARNING BAJO EL ENFOQUE DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, UTILIZANDO MATERIAL DIGITAL E IMPRESO, MEJORA LAS HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL V CICLO DE LA CARRERA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD ULADECH CATÓLICA DEL CENTRO ULADECH CHACAS, PROVINCIA DE ASUNCIÓN, ANCASH - PERÚ EN EL AÑO 2014.
Nombre del experto	Mag. <i>Ingrid Justino Helen</i>
Nombre del instrumento:	Prueba de las habilidades de Comprensión Lectora
Objetivos del instrumento	Determinar la habilidad de comprensión lectora en el nivel literal e inferencial en los estudiantes de ULADECH Católica con sede en Chacas.
Finalidad del instrumento:	Aplicar el instrumento previo a un taller
Duración	60 minutos
Descripción de las habilidades de comprensión lectora	Para mejorar las habilidades de comprensión lectora es fundamental desarrollar los 2 niveles de comprensión 1.- El nivel de comprensión Literal 2. El nivel de comprensión Inferencial
Fuentes técnicas o bases para la delimitación de la matriz del cuestionario	Prueba de habilidades de comprensión lectora de Cabanillas Gualberto Texto de Razonamiento Verbal Lumbrenas editores- ADUNI 2008

INDICADORES	CRITERIOS
	Texto de Razonamiento Verbal San Marcos. Segunda edición 2010
Alcance:	Estudiantes del V ciclo de la Carrera Profesional de Educación Primaria
Edad	19 años por adelante
Realidad Local	Provincia de asunción - Chacas - Ancash
Lugar geográfico	Hlauro
Autora	Castro Rosario Maritza

Tabla 9.
Ficha de validación del instrumento



UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES
CHIMBOTE

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

Tabla 1: Ficha técnica de validación del instrumento

INDICADORES	CRITERIOS
Título del Proyecto	LA APLICACIÓN DEL TALLER DE LECTURA COMPRENSIVA CON ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN BLENDED LEARNING BAJO EL ENFOQUE DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, UTILIZANDO MATERIAL DIGITAL E IMPRESO, MEJORA LAS HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL V CICLO DE LA CARRERA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD ULADECH CATÓLICA DEL CENTRO ULADECH CHACAS, PROVINCIA DE ASUNCIÓN, ANCASH – PERÚ EN EL AÑO 2014.
Nombre del experto	Mag. <u>CARLOS FRANCISCO DEL PIAZ VELAQUEZ</u> Lic. Carlos Alberto Torres Velazquez COPREP. N° 229
Nombre del instrumento	Prueba de las habilidades de Comprensión Lectora
Objetivos del instrumento	Determinar la habilidad de comprensión lectora en el nivel literal e inferencial en los estudiantes de ULADECH Católica con sede en Chacas.
Finalidad del instrumento	Aplicar el instrumento previo a un taller
Duración	60 minutos
Descripción de las habilidades de comprensión lectora	Para mejorar las habilidades de comprensión lectora es fundamental desarrollar los 2 niveles de comprensión. 1 - El nivel de comprensión Literal 2 - El nivel de comprensión Inferencial
Fuentes técnicas o bases para la delimitación de la matriz del cuestionario	Prueba de habilidades de comprensión lectora de Cabanillas Gualberto Texto de Razonamiento Verbal Lambrecas editores- ADUNI 2008

INDICADORES	CRITERIOS
	Texto de Razonamiento Verbal San Marcos. Segunda edición 2010
Alcance:	Estudiantes del V ciclo de la Carrera Profesional de Educación Primaria
Edad :	19 años por adelante
Realidad Local	Provincia de asunción - Chacas - Ancash
Lugar geográfico	Illauro
Autora	Castro Rosario Maritza

Tabla 10.

Ficha técnica de validación de habilidades de Comprensión Lectora

INSTRUCCIONES: Colocar una “X” dentro del recuadro de acuerdo a su evaluación. (*) Mayor puntuación indica que esta adecuadamente formulada.

DETERMINANTES DE LA VARIABLE: HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA	PERTINENCIA		EDUCACION (*)					
	¿La habilidad o conocimiento medido por este reactivo es....?		¿Esta adecuadamente formulada para los destinatarios a encuestar?					
	Esencial	Útil pero no esencial	No necesaria	1	2	3	4	5
I.DIMENSIÓN 1: Nivel literal								
1.La idea principal del primer párrafo del texto se refiere:	X							X
Comentario:								
2.Uno de los aspectos de la creatividad entendida como proceso implicada:	X							X
Comentario:								
3.La idea principal del segundo párrafo del texto trata sobre:	X							X
Comentario:								
4.De acuerdo a la lectura, el inventor y el científico:	X							X
Comentario:								
5.La idea principal del texto refiere que:	X							X
Comentario:								
II.DIMENSIÓN 2: Nivel inferencial								
6.Se deduce del texto que uno de los factores importantes para el éxito de un individuo creativo es:	X							X
Comentario:								
7.El título más adecuado para este texto es:	X							X
Comentario:								
8.Se puede invertir que el inventor:	X							X
Comentario:								

9. Se deduce del texto, que el científico:	X					X
Comentario:						
10. El título más apropiado del texto es:	X					X
Comentario:						
VALORACIÓN GLOBAL:						
¿Las preguntas de opción múltiple están adecuadamente elaboradas para los estudiantes del V ciclo?						
		1	2	3	4	5
	5					X
Comentario:						

ANEXO 4

Tabla 11.
Estadístico de la confiabilidad del instrumento.

Estadístico de la confiabilidad	
Alfa de Cronbach	N° de elementos
0,717	10

MATRIZ DE INSTRUMENTO DE LA VARIABLE DEPENDIENTE

Enunciado del problema	Variable dependiente	Dimensión	Indicadores	Ítems	Puntaje	Puntaje total
¿La aplicación de estrategias planteadas por Isabel Solé favorece el nivel literal e inferencial de comprensión lectora en las estudiantes del V ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Católica	Nivel de comprensión lectora	Nivel literal	<ul style="list-style-type: none"> Identifica la idea principal explícita en el primer párrafo. 	Identifica a qué se refiere la idea principal del primer párrafo del texto.	1	5
			<ul style="list-style-type: none"> Identifica la idea principal explícita en el texto. 	Reconoce la implicancia de la idea principal explícita del texto.	1	
			<ul style="list-style-type: none"> Identifica la idea central explícita en el segundo párrafo 	Marca la alternativa que contiene la idea principal del segundo párrafo.	1	
			<ul style="list-style-type: none"> Señala la idea principal que aborda el texto 	Señala a partir de la lectura la relación que existe entre el inventor y el científico.	1	
			<ul style="list-style-type: none"> Señala la idea principal explícita expuesta en el texto 	Identifica la significación de la idea principal del texto.	1	
	Nivel inferencial	<ul style="list-style-type: none"> Deduce el significado de información implícita de un texto. 	Deduce el factor importante para el éxito de un individuo a partir del texto.	1	5	

<p>Los Ángeles de Chimbote, Filial Chacas</p> <p>año 2018?</p>			<ul style="list-style-type: none"> Identifica y señala el título más adecuado para el texto. 	Discrimina el título más adecuado para el texto.	1	
			<ul style="list-style-type: none"> Infiere ideas implícitas contenidas en el texto. 	Infiere las implicancias que conlleva ser inventor.	1	
			<ul style="list-style-type: none"> Deduca ideas explícitas del texto. 	Deduca a partir del texto lo que implica ser científico.	1	
			<ul style="list-style-type: none"> Deduca las ideas más apropiadas para el texto. 	Deduca el título más pertinente para el texto.	1	

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA ANTES DE LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PROPUESTAS POR ISABEL SOLÉ A LAS ESTUDIANTES DEL V CICLO DE LA

ESC UELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES DE CHIMBOTE, FILIAL CHACAS AÑO 2018

DIMENSIONES	LITERAL						INFERENCIAL						CALIFICACIÓN TOTAL
	Identifica la idea principal explícita en el primer párrafo	Identifica la idea principal explícita en el texto	Identifica la idea central explícita en el segundo párrafo	Señala la idea principal que aborda el texto	Señala la idea principal explícita expuesta en el texto	SUB - TOTAL	Deduce el significado de información implícita de un texto	Identifica y señala el título más adecuado para el texto	Infiere ideas implícitas contenidas en el texto	Deduce ideas explícitas del texto	Deduce las ideas más apropiadas para el texto	SUB - TOTAL	
Alumno 1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	2	3
Alumno 2	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	2	3
Alumno 3	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1
Alumno 4	0	0	1	0	1	2	0	1	0	0	0	1	3
Alumno 5	0	0	0	1	1	2	0	1	0	0	0	1	3
Alumno 6	0	1	0	1	0	2	0	1	1	0	0	2	4

Alumno 7	1	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	2
Alumno 8	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	2	3
Alumno 9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Alumno 10	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	2
Alumno 11	0	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	2
Alumno 12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Alumno 13	1	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	2
Alumno 14	1	0	0	1	1	3	0	0	1	0	0	1	4

**SESIONES DE APRENDIZAJE DE LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS
PLANTEADAS POR ISABEL SOLÉ
SESIÓN N° 01**

I. INFORMACIÓN GENERAL:

- 5.2 Área : Comunicación
 5.3 Ciclo académico : V
 5.4 Lectura : VIH/SIDA
 5.5 Fecha : 21/08/17
 5.6 Duración : 90'

II. COMPETENCIAS, CAPACIDADES E INDICADORES:

COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADORES	INSTRUMENTOS
COMPREENSIÓN LECTORA	Desarrolla las habilidades de lectura analítica, comprensiva e interpretativa de textos expositivos, utilizando las estrategias planteadas por Isabel Solé.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la estructura externa y las características del texto expositivo. • Deduce el significado de palabras y frases con sentido figurado a partir de información explícita. • Deduce el propósito de un texto expositivo de estructura compleja y profundidad temática. • Deduce el tema, los subtemas, la idea principal en textos de estructura compleja y con diversidad temática. • Explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales, a partir de su conocimiento y experiencia. 	Ficha de comprensión lectora

III. SECUENCIA METODOLÓGICA:

MOTIVACIÓN y EVALUACIÓN	Momentos	Estrategias metodológicas	Tiempo	Recursos y Materiales
ANTES DE LA LECTURA		<ul style="list-style-type: none"> • Activación del conocimiento previo 	20'	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjeta léxica • Sobre • Fichas

		<p>Los estudiantes y la profesora se saludan. Seguidamente, los educandos se agrupan por mes de cumpleaños. Se juntan todos los que nacieron en ciertos meses del año. Ya que hay 12 meses, se forma cuatro grupos. Si los grupos son desiguales, se hacen algunos ajustes al final.</p> <p>La maestra pega una tarjeta léxica “VIH”, cada equipo recibe una tira de hoja donde deben escribir el significado de “VIH”. Luego los pegan a la pizarra.</p> <p>Equipo de trabajo recibe un sobre con las partes de un texto expositivo desordenado y lo ordenan.</p> <p>(ANEXO 1 y 2)</p> <p>¿De qué trata el texto? (TEMA)</p> <p>¿Qué estructura presenta el texto?</p> <p>¿Conozco los tipos de textos?</p> <p>¿Cuál será su propósito comunicativo de este tipo de texto?</p> <p>¿Consideras que el SIDA no discrimina?</p> <p>¿Actualmente, el SIDA ya no es un peligro de salud pública?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento del propósito <p>Se sistematizan las intervenciones, concluyendo en lo importante que es la estructura textual. El docente presenta el propósito de la sesión: Lee, comprende y reconoce la estructura de textos expositivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de predicciones <p>Se presenta un “collage” con imágenes acordes al tema.</p> <p>Conjeturan sobre el contenido del texto que se va a abordar.</p> <p>¿Qué puedo esperar del contenido y progreso del texto en función de la superestructura a la que pertenece?</p>		
--	--	---	--	--

DURANTE LA LECTURA	<p>Los estudiantes reciben la ficha de lectura (Anexo 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monitoreo o supervisión Las estudiantes independientemente leen cuatro párrafos. Luego expresan lo que han comprendido y lo que no. Se les sugiere que al detectar problemas de incomprensión se debe actuar con las estrategias del bloque siguiente. • Tarea de lectura compartida Las estudiantes y la profesora leen con atención los subtítulos que presentan el texto y su contenido. Trabajan de manera conjunta utilizando el subrayado, la relectura y la toma de notas. (Todo esto hasta el 9° párrafo) • Lectura independiente Los párrafos restantes las estudiantes practican de manera individual las estrategias de lectura compartida. 	40'	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de lectura • Resaltadores • Lápiz • Tiza
	<p>DESPUÉS DE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación Desarrollan en forma individual la ficha de comprensión del texto. (Anexo 4) Identificación de ideas principales, contestación de preguntas. 	30'	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de comprensión

IV. ANEXO

(ANEXO 1 y 2)

1 (tarjeta de VIH + HOJA)

2 (SOBRE)

La transmisión perinatal es la vía de contagio por VIH más frecuente en la población menor de 18 años en Estados Unidos y el mundo.

CONCLUSIÓN

DESARROLLO

La exposición de un niño puede ocurrir desde antes del embarazo, por transmisión intrauterina, durante el parto o a través de la lactancia materna. Hasta 1994 la transmisión materno-infantil era del 15-25% en Europa y EUA, 20% en Tailandia y entre el 25-40% en América Latina y África.

El concepto de transmisión perinatal abarca todas las posibilidades de contagio que pueden ocurrir durante el periodo de gestación, trabajo de parto, parto y la exposición a leche materna durante el postparto.

El VIH en el niño es la infección por el virus de inmunodeficiencia humana en pacientes de edad pediátrica, desde el nacimiento hasta los 15 años de edad. Por razón de que el VIH se transmite de forma vertical a partir de madres VIH seropositivas, la tasa de infección en niños es elevada a nivel

INTRODUCCIÓN

VIH/SIDA

El virus de la inmunodeficiencia humana (VIH) ataca el sistema inmunitario y debilita los sistemas de vigilancia y defensa contra las infecciones y algunos tipos de cáncer. A medida que el virus destruye las células inmunitarias y altera su función, la persona infectada se va volviendo gradualmente *inmunodeficiente*.

La fase más avanzada de la infección por el VIH se conoce como Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida, o SIDA, y puede tardar entre 2 y 15 años en manifestarse, dependiendo del sujeto. El SIDA se define por la aparición de ciertos tipos de cáncer, infecciones u otras manifestaciones clínicas graves. El SIDA es una enfermedad viral caracterizada por la ausencia de respuesta inmunitaria.

Signos y síntomas

Los síntomas de la infección por el VIH varían en función del estadio en que se encuentre. Aunque en la mayoría de los casos el pico de infectividad se alcanza en los primeros meses, muchas veces el sujeto ignora que es portador hasta que alcanza fases más avanzadas. En las primeras semanas que siguen al contagio, las personas a veces no manifiestan ningún síntoma, y otras presentan una afección de tipo gripal, con fiebre, cefalea, erupción o dolor de garganta.

A medida que la infección va debilitando su sistema inmunitario, el sujeto puede presentar otros signos y síntomas, como inflamación de los ganglios linfáticos, pérdida de peso, fiebre, diarrea y tos. En ausencia de tratamiento podrían aparecer también enfermedades graves como tuberculosis, meningitis o diversos tipos de cáncer.



Transmisión

El VIH se puede transmitir por el contacto con diversos líquidos corporales de personas infectadas, como la sangre, la leche materna, el semen o las secreciones vaginales. No es posible contagiarse por contactos de tipo corriente y cotidiano como puedan ser los besos, abrazos o apretones de manos o por el hecho de compartir objetos personales, alimentos o bebidas.

Factores de riesgo

Hay ciertos comportamientos y afecciones que incrementan el riesgo de que una persona contraiga el VIH, entre ellos:

- Practicar relaciones sexuales sin protección.
- Padecer alguna infección de transmisión sexual como sífilis, herpes, gonorrea, etc.
- Compartir agujas o jeringuillas contaminadas.
- Recibir inyecciones o transfusiones sanguíneas sin garantías de seguridad o ser objeto de procedimientos médicos que entrañen corte o perforación con instrumental no esterilizado.

Hincarse accidentalmente con una aguja infectada, lesión que afecta en particular al personal sanitario.

Prevención

Las personas pueden reducir el riesgo de infección por el VIH limitando su exposición a los factores de riesgo. Los principales métodos para prevenir el contagio, a menudo utilizados de manera combinada, incluyen los que siguen:

1. *Uso de preservativos*

El uso correcto y sistemático de preservativos durante la relación sexual puede proteger contra la propagación de enfermedades de transmisión sexual, entre ellas la infección por el VIH.

2. *Pruebas de detección y asesoramiento en relación con el VIH y las ITS*

La realización de pruebas de detección del VIH y otras ITS están altamente recomendadas para todas las personas expuestas a cualquiera de los factores de riesgo, de modo que puedan conocer su estado y, llegado el caso, acceder sin demora a los oportunos servicios de prevención y tratamiento. La OMS también recomienda ofrecer pruebas de detección para las parejas.

La tuberculosis es la enfermedad de presentación más frecuente en personas con VIH. Si no se detecta o no se trata es mortal, y constituye la principal causa de muerte en personas con VIH (aproximadamente una cuarta parte de las muertes asociadas al VIH). La detección precoz de la tuberculosis y la instauración rápida de tratamientos antituberculosos y antirretrovíricos pueden evitar esas muertes.

3. *Circuncisión masculina voluntaria practicada por personal médico*

Se trata de una intervención quirúrgica que reduce en un 60% el riesgo de que un hombre resulte infectado por el VIH.

4. Prevención basada en el uso de antirretrovíricos

Cuando una persona VIH-positiva sigue un régimen terapéutico eficaz con antirretrovíricos, el riesgo de que transmita el virus a una pareja sexual no infectada se puede reducir en un 96%.

Tratamiento

El VIH se puede combatir mediante una politerapia que comprenda tres o más antirretrovíricos. Aunque no cura la infección por VIH, este tipo de tratamiento controla la replicación del virus dentro del organismo del sujeto y contribuye a fortalecer su sistema inmunitario, restableciendo así su capacidad para combatir infecciones.

A mediados de 2015, en el mundo había 15,8 millones de personas con VIH que estaban recibiendo tratamiento antirretrovírico. A finales de 2014, el 40% [37–45%] de la totalidad de las personas con VIH estaban en tratamiento antirretrovírico.

Las nuevas recomendaciones de la OMS —tratar a todas las personas con VIH y ofrecer antirretrovíricos como alternativa preventiva adicional a las personas con un riesgo considerable— incrementará de 28 a 37 millones el número de candidatos al tratamiento antirretrovírico. La ampliación del acceso al tratamiento está en el centro de una nueva serie de metas para 2020 que tienen por objetivo acabar con la epidemia de SIDA en 2030.

En conclusión, no hay cura para la infección por el VIH, pero los fármacos antirretrovíricos eficaces pueden controlar el virus y ayudar a prevenir su

transmisión, de modo que las personas con VIH o alto riesgo de contraerlo

pueden disfrutar de una vida saludable y productiva.

(Anexo 4)

1. ¿Cuál de las siguientes secuencias corresponden a la estructura del texto leído?

- a. Inicio – Nudo - Desenlace
- b. Problema – Solución - Conclusión
- c. Introducción – Desarrollo - Conclusión
- d. Tesis – Razones – Conclusiones

2. Según la estructura del texto, ¿en qué parte se hace referencia a la expresión “inmunodeficiente”? Luego, explica el significado de dicha palabra.

3. ¿Cuál es el propósito del texto?

- a. Dar a conocer el tratamiento antirretrovírico como método de prevención del Sida.
- b. Argumentar sobre las ventajas del tratamiento como prevención ante el VIH.
- c. Sintetizar los aportes de la OMS acerca de los síntomas y transmisión del Sida.
- d. Explicar sobre la enfermedad del síndrome de inmunodeficiencia adquirida.

4. ¿Cuál de las siguientes ideas se deduce de la CONCLUSIÓN del texto?

- a. El VIH no tiene cura pero los antirretrovíricos controlan y previenen su transmisión.
- b. La instauración del VIH es una enfermedad mortal que afecta la vida reproductiva.
- c. El VIH y sus consecuencias pueden ser controladas por un tratamiento antiviral.
- d. Una enfermedad mortal como el SIDA debe ser tratada con fármacos preventivos.

5. ¿Cuál es la intención del autor al usar como recursos subtítulos en la presentación del texto. Ej. Signos y síntomas, transmisión, etc?

VIH/SIDA	Tipo textual	Expositivo
	Género textual	Artículo informativo
	Formato textual	Continuo
Ítem 1	Capacidad	Recupera información de diversos textos escritos.
	Indicador	Reconoce la silueta o estructura externa y las características de diversos tipos de textos.

	Desempeño específico	Reconoce la silueta o estructura externa y las características de diversos tipos de textos.
	Respuesta:	c. Introducción - Desarrollo - Conclusión.
Ítem 2	Capacidad	Infiere el significado de los textos escritos.
	Indicador	Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido a partir de información explícita.
	Desempeño específico	Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado a partir de información explícita.
	Respuesta:	Respuesta adecuada: Se hace referencia a la expresión “inmunodeficiente” en la introducción del texto. El significado de dicha palabra según el texto es: persona cuyo sistema inmunológico está debilitado o no funciona correctamente.
Ítem 3	Capacidad	Infiere el significado de los textos escritos.
	Indicador	Deduce el propósito de un texto de estructura compleja y profundidad temática.
	Desempeño específico	Deduce el propósito de un texto de estructura compleja y profundidad temática.
	Respuesta:	d. Explicar sobre la enfermedad del síndrome de inmunodeficiencia adquirida.
Ítem 4	Capacidad	Infiere el significado de los textos escritos.
	Indicador	Deduce el tema, los subtemas, la idea principal, la tesis y las conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática.
	Desempeño específico	Deduce las conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática.
	Respuesta:	a. El VIH no tiene cura pero los antirretrovíricos controlan y previenen su transmisión.
Ítem 5	Capacidad	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.
	Indicador	Explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales, a partir de su conocimiento y experiencia.
	Desempeño específico	Explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales, a partir de su conocimiento y experiencia.
	Respuesta:	Respuesta adecuada: Explicar en forma ordenada diversos aspectos acerca del Sida. Resaltar los apartados más relevantes sobre la enfermedad del Sida. Diferenciar las partes principales sobre el tema del texto. Respuesta inadecuada: Brindar indicios para una lectura rápida. Respuesta incoherente, no justifica su respuesta, no opina.

V. BIBLIOGRAFÍA

http://www.unicef.org/argentina/spanish/media_14426.htm

SESIÓN N° 02

I. INFORMACIÓN GENERAL:

- 1.1 Área** : Comunicación
1.2 Ciclo académico V
1.3 Lectura : El dengue, la enfermedad “rompe huesos”
1.4 Fecha : 23/08/17
1.5 Duración :90’

II. COMPETENCIAS, CAPACIDADES E INDICADORES:

COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADORES	INSTRUMENTOS
	Desarrolla las habilidades de lectura analítica, comprensiva e interpretativa de textos expositivos, utilizando las estrategias planteadas por Isabel Solé.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la estructura externa y las características del texto expositivo. • Deduce el significado de palabras y frases con sentido figurado a partir de información explícita. • Deduce el propósito de un texto expositivo de estructura compleja y profundidad temática. • Deduce el tema, los subtemas, la idea principal en textos de estructura compleja y con diversidad temática. • Explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales, a partir de su conocimiento y experiencia. 	Ficha de comprensión lectora

III. SECUENCIA METODOLÓGICA:

M O T O	Momentos	Estrategias metodológicas	Tiempo	Recursos y Materiales
---------	----------	---------------------------	--------	-----------------------

	ANTES DE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Activación del conocimiento previo Las estudiantes y la profesora se saludan. Seguidamente, los educandos conforman un círculo y se realiza la dinámica “Te pica el mosquito” Las estudiantes observan la imagen del mosquito de la dinámica. (Anexo 1) ¿Conocen este mosquito? ¿Alguna vez vieron este tipo de mosquito? ¿Qué ocasionará este mosquito? • Establecimiento del propósito Se sistematizan las intervenciones, concluyendo en lo importante que es la estructura textual. La docente presenta el propósito de la sesión: Lee, comprende y reconoce la estructura de textos expositivos. • Elaboración de predicciones Se presenta una secuencia de imágenes acordes al tema. (Anexo 2) Conjeturan sobre el contenido del texto que se va a abordar. ¿Qué puedo esperar del contenido y progreso del texto en función de la superestructura a la que pertenece? 	20’	Imagen del mosquito
	DURANTE LA LECTURA	<p>Los estudiantes reciben la ficha de lectura (Anexo 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monitoreo o supervisión Las estudiantes independientemente leen hasta el párrafo del contagio. Luego expresan lo que han comprendido y lo que no. Se les sugiere que al detectar problemas de incomprensión se debe actuar con las estrategias del bloque siguiente. • Tarea de lectura compartida Leen, de modo compartido docente y estudiantes, con atención los subtítulos que presentan el texto y su contenido. Luego responden: ¿Es posible afirmar que los subtítulos de este texto son equivalentes a los aspectos fundamentales del texto? ¿Por qué? Leen el primer párrafo, analizan las oraciones subrayando las palabras claves para identificar las ideas explícitas e implícitas las cuales verifican si 	40’	Ficha de lectura Resaltadores Lápices Plumones Tizas

IV. ANEXO

		<p>corresponden a la introducción del artículo. Toman nota de la información más trascendente.</p> <p>Los estudiantes participan de la lectura oral. Después de la relectura reconocen el tema, toman como referencia los subtítulos y palabras claves subrayadas e identifican los párrafos que constituyen el desarrollo del texto, los numeran.</p> <p>(Todo esto hasta “cómo puedo saber si tengo dengue”)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura independiente <p>En los párrafos restantes los educandos practican de manera individual las estrategias de lectura compartida.</p>		
	DESPUÉS DE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación <p>Desarrollan en forma individual la ficha de comprensión del texto.</p>	30'	Ficha de comprensión lectora

(anexo 1 – la imagen del mosquito) (anexo 2 secuencia de imágenes donde se visualice el contagio, los lugares propicios, las precauciones) (Anexo 3 ficha de lectura) (Anexo 4 ficha de comprensión)

EL DENGUE, LA ENFERMEDAD “ROMPE HUESOS”

El dengue es una enfermedad infecciosa muy extendida que se presenta en todas las regiones de clima tropical del planeta. En los últimos años la transmisión ha aumentado de manera predominante en zonas urbanas y se ha convertido en un importante problema de salud pública. En la actualidad, más de la mitad de la población mundial está en riesgo de contraer la enfermedad.

1. ¿Qué es el dengue?

El dengue es una enfermedad viral transmitida por mosquitos, que se caracteriza por producir un importante dolor en las articulaciones y músculos, inflamación de los ganglios y erupción en la piel. No todos los mosquitos contagian el dengue, solo aquellos que previamente han picado a un individuo enfermo.



Existen cuatro tipos del virus del dengue. La primera vez que una persona es contagiada por cualquiera de estos 4 virus, adquiere el dengue. Nunca volverá a padecer dengue por el mismo virus pero si la persona vuelve a ser picada por un mosquito portador de uno de los tres restantes virus, puede sufrir otra vez dengue. Por lo tanto, una persona puede tener hasta cuatro enfermedades por dengue durante su vida.

2. ¿Cómo se contagia?

El dengue es transmitido por la picadura del mosquito *Aedes Aegypti*. Cuando el mosquito se alimenta con sangre de una persona enferma de dengue y luego pica a otras personas, les transmite esta enfermedad. El contagio solo se produce por la picadura de los mosquitos infectados. No se transmite directamente de una persona a otra, ni a través de objetos ni de la leche materna.

El mosquito que transmite el dengue, se desarrolla en envases caseros que puedan retener agua, tales como latas, barriles o tanques, floreros, y cualquier otro recipiente que contenga agua estancada.

3. ¿Qué puedo hacer para prevenir el dengue?

No hay vacuna disponible contra el dengue, por lo que si vivimos o vamos a viajar a una zona de riesgo la mejor prevención es evitar ser picados por mosquitos. Para eso:

Cuidado personal

- Aplique repelente contra insectos en la piel expuesta.
- Rocíe su ropa con repelentes ya que los mosquitos pueden picar a través de la ropa de tela fina.
- Use camisas de manga larga y pantalones largos.
- Use mosquiteros en las camas si su habitación no tiene acondicionador de aire. Para protección adicional, rocíe el mosquitero con insecticida.
- Rocíe insecticidas en su habitación antes de la hora de acostarse.

Cuidados ambientales

- Revise su casa, y las zonas de los alrededores como jardines y quintas, en búsqueda de recipientes que puedan acumular agua estancada, y que no tenga ninguna utilidad.
- Elimine el agua de los huecos de árboles, rocas, paredes, pozos, letrinas abandonadas, por ejemplo rellene huecos de tapias y paredes donde pueda juntarse agua de lluvia.
- Entierre todo tipo de basura como latas, cáscaras, llantas y demás recipientes u objetos que puedan almacenar agua.
- Ordene los recipientes que puedan acumular agua, colóquelos boca abajo o colóqueles una tapa.
- Mantenga tapados los tanques y recipientes que colectan agua o pueden recolectarla si llueve.
- Cambie el agua de los floreros cada 3 días y frote las paredes del mismo. De ser posible, utilice productos alternativos en lugar de agua (geles, arena).
- Cambie el agua cada 3 días y lave con esponja los bebederos de animales.
- Mantenga limpias, cloradas o vacías las piletas de natación fuera de la temporada.

Mantenga los patios desmalezados y destapados los desagües de lluvia de los techos.

- Hable con sus amigos y vecinos para informarlos acerca de las medidas para prevenir el dengue.

4. ¿Cómo puedo saber si tengo dengue?

En la mayoría de los casos el dengue puede producir síntomas parecidos a una gripe pero, en algunos casos puede producir una enfermedad grave con hemorragias. Si ha viajado o vive en una zona donde se conocen casos de dengue y tiene fiebre alta, con intenso malestar general, dolor de cabeza, dolor detrás de los ojos, y dolores de los músculos y articulaciones, consulte al Centro de Salud, y allí le dirán si es posible que se trate de dengue y qué debe hacer.

5. ¿Hay algún tratamiento para el dengue?

No hay un tratamiento específico para la enfermedad, solo se realiza tratamiento de los síntomas. Por eso, es importante ante la sospecha concurrir al Centro de Salud, donde le indicarán al paciente las medidas adecuadas a cada caso.

Consulte siempre a su médico. Evite tomar aspirina e Ibuprofeno, porque puede favorecer las hemorragias. El único medicamento indicado en caso de dolor intenso o fiebre es Paracetamol.

Es necesario utilizar mosquiteros donde se encuentra el paciente mientras tenga fiebre, para evitar que sea picado por mosquitos, y que de esa manera otros se infecten y puedan contagiar a otra persona.

En conclusión, es importante recalcar que ante la sospecha de contagio del dengue o presentación de dos o más síntomas se debe acudir al Centro de Salud para el diagnóstico de la enfermedad y seguir las recomendaciones del médico.

1. Lee los enunciados y relaciona adecuadamente las ideas con las respectivas partes del texto. Luego, marca la alternativa correcta.

Introducción – A	Desarrollo - B	Conclusión - C
<p>I. Utilizar mosquiteros donde se encuentra el paciente.</p> <p>II. El dengue es una enfermedad infecciosa muy extendida y de clima tropical.</p> <p>III. Existen cuatro tipos de virus del dengue.</p>	<p>I. Enterrar todo tipo de basura.</p> <p>II. El dengue se caracteriza por producir dolor en las articulaciones y músculos.</p> <p>III. El dengue es un problema de salud pública.</p>	<p>I. El dengue es una enfermedad infecciosa.</p> <p>II. Ante sospecha o síntomas del dengue acudir al Centro de Salud.</p> <p>III. No hay un tratamiento para la enfermedad del dengue.</p>

- a. A I / B I / C I
- b. A II / B II / C II
- c. A II / B III / C I
- d. A III / B II / C III

2. Subraya la alternativa correcta a cada pregunta y marca la relación correcta.

A. ¿Por qué se llama al dengue, la enfermedad “rompe huesos”?

- I. Por el intenso dolor que produce en los músculos y las articulaciones.
- II. Por ser una enfermedad viral transmitida por el mosquito Aedes Aegypti.
- III. Por la inflamación de los ganglios y erupción en la piel del enfermo.
- IV. Por el profundo dolor que origina la picadura del mosquito Aedes Aegypti.

B. ¿De qué parte del texto podemos inferir el significado del dengue como la enfermedad “rompehuesos”?

- I. Introducción II. Desarrollo III. Conclusión IV. Problema

- a. AI – BII
- b. AII – BI
- c. AIII – BIII
- d. AIV - BIV

3. ¿Con qué finalidad crees que fue escrito el texto?

4. Escribe V (verdadero) o F (falso) según corresponda:

- I. En el Desarrollo se infiere la idea principal del texto: El dengue es una enfermedad viral transmitida por el mosquito Aedes Aegypti. (...)
 - II. En la Introducción se deduce la idea principal del texto: El contagio del dengue se produce **en todas las regiones de clima tropical del planeta.**(...)
 - III. En el Desarrollo se dice la idea principal del texto: Es una enfermedad asintomática que no tiene tratamiento ni vacuna específica. (...)
 - IV. En la Conclusión se interpreta la idea principal del texto: Prevenimos el dengue al acudir al Centro de Salud ante la sospecha de haber contraído el virus. (...)
- a. IV- IIF – IIIF – IVF
 - b. IF – IIV – IIIV – IVF
 - c. IV – IIF – IIIV – IVV
 - d. IF – IIF – IIIV - IVF

5. El autor usa la enumeración de preguntas en el texto...

- a. Para mejorar la forma como están expuestas las ideas del texto.

- b. Para resaltar una información importante en relación al tema del texto.
- c. Para presentar en forma ordenada los diversos aspectos del texto.
- d. Para graficar las ideas principales y secundarias del tema tratado.

DESARROLLO

<i>El dengue, la enfermedad “rompe huesos”</i>	Tipo textual	Expositivo
	Género textual	Artículo informativo
	Formato textual	Continuo
Ítem 1	Capacidad	Recupera información de diversos textos escritos.
	Indicador	Reconoce la silueta o estructura externa y las características de diversos tipos de textos.
	Desempeño específico	Reconoce la silueta o estructura externa y las características de diversos tipos de textos.
	Respuesta:	b. AII / BII / CII
Ítem 2	Capacidad	Infiere el significado de los textos escritos.
	Indicador	Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido a partir de información explícita.
	Desempeño específico	Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido a partir de información explícita.
	Respuesta:	e. AI – BII
Ítem 3	Capacidad	Infiere el significado de los textos escritos.
	Indicador	Deduce el propósito de un texto de estructura compleja y profundidad temática.
	Desempeño específico	Deduce el propósito de un texto de estructura compleja y profundidad temática.
	Respuesta:	Respuesta adecuada: El texto fue escrito para informar sobre la enfermedad del dengue. Para prevenir a la población de su contagio. Para tomar medidas preventivas ante la picadura del mosquito Aedes Aegypti. Respuesta inadecuada: Para describir los síntomas de la enfermedad. Respuesta incoherente, no justifica su respuesta, no opina.
Ítem 4	Capacidad	Infiere el significado de los textos escritos.
	Indicador	Deduce el tema, los subtemas, la idea principal, la tesis y las conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática.
	Desempeño específico	Deduce la idea principal en textos de estructura compleja y con diversidad temática.
	Respuesta:	a. IV- IIF – IIIF – IVF
Ítem 5	Capacidad	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.
	Indicador	Explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales, a partir de su conocimiento y experiencia.

	Desempeño específico	Explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales, a partir de su conocimiento y experiencia.
	Respuesta:	c. Para presentar en forma ordenada los diversos aspectos del texto.

V. BIBLIOGRAFÍA

Recuperado de http://www.unicef.org/argentina/spanish/media_14426.htm (adaptado)

SESIÓN N° 03

I. INFORMACIÓN GENERAL:

- 1.1 **Área** : Comunicación
 1.2 **Ciclo académico** V
 1.3 **Lectura** : El Niño por Nacer
 1.4 **Fecha** : 25/08/17
 1.5 **Duración** : 90'

II. COMPETENCIAS, CAPACIDADES E INDICADORES:

COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADORES	INSTRUMENTOS
COMPRENSIÓN LECTORA	Desarrolla las habilidades de lectura analítica, comprensiva e interpretativa de textos expositivos, utilizando las estrategias planteadas por Isabel Solé.	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce la estructura externa y las características del texto expositivo. Deduce el significado de palabras y frases con sentido figurado a partir de información explícita. Deduce el propósito de un texto expositivo de estructura compleja y profundidad temática. Deduce el tema, los subtemas, la idea principal en textos de estructura compleja y con diversidad temática. Explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales, a partir de su conocimiento y experiencia. 	Ficha de comprensión lectora

III. SECUENCIA METODOLÓGICA:

M O T I	Momentos	Estrategias metodológicas	Tiempo	Recursos y Materiales
---------	----------	---------------------------	--------	-----------------------

	ANTES DE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Activación del conocimiento previo Los estudiantes y la profesora se saludan. Seguidamente, las estudiantes conforman 2 grupos. Estos equipos de trabajo reciben un rompecabezas para armar y luego las pegan en la pizarra. (Anexo 1) ¿Qué observan? Cada equipo redacta los consejos a su personaje, luego coloca al costado de la imagen armada. • Establecimiento del propósito Se sistematizan las intervenciones, concluyendo en lo importante que es la estructura textual. El docente presenta el propósito de la sesión: Lee, comprende y reconoce la estructura de textos expositivos. • Elaboración de predicciones Conjeturan sobre el contenido del texto que se va a abordar. ¿Qué puedo esperar del contenido y progreso del texto en función de la superestructura a la que pertenece? ¿Qué título colocar anticipadamente al texto? 	20'	Rompecabezas
	DURANTE LA LECTURA	<p>Los estudiantes reciben la ficha de lectura (Anexo 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monitoreo o supervisión Los estudiantes recuerdan que ante los problemas de incomprensión deben actuar inmediatamente. • Tarea de lectura compartida Las estudiantes y la docente leen el primer párrafo, analizan las oraciones subrayando las palabras claves para identificar las ideas explícitas e implícitas las cuales verifican si corresponden a la introducción del artículo. Toman nota de la información más trascendente. Los estudiantes participan de la lectura oral. Después de la relectura reconocen el tema, toman como referencia los subtítulos y palabras claves subrayadas e identifican los párrafos que constituyen el desarrollo del texto, los numeran. (Todo esto hasta ¿Cuáles son los cuidados de la madre gestante para el Niño por Nacer?) 	40'	Ficha de lectura

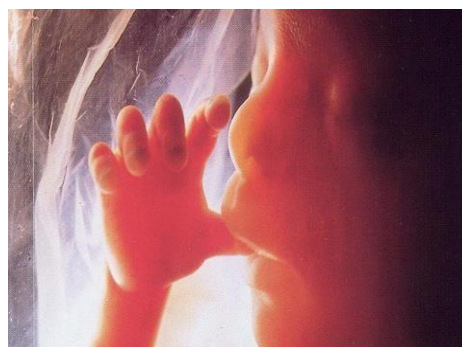
		<ul style="list-style-type: none"> • Lectura independiente En los párrafos restantes los educandos practican de manera individual las estrategias de lectura compartida. 		
	DESPUÉS DE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación Desarrollan en forma individual la ficha de comprensión del texto. (Anexo 3) 	30'	Ficha de comprensión

IV. ANEXO

(Anexo 1 ROMPECABEZAS Y CONSEJOS) (Anexo 2 **Ficha de lectura**) (Anexo 3 **Ficha de comprensión**)

El Niño por Nacer

Cada 25 de marzo se celebra en el Perú el Día del Niño por Nacer en cumplimiento de la disposición dada por el Congreso de la República, el cual aprobó en el año 2002 la Ley N° 27654, con base en el artículo 1° de la Constitución Política del Perú, que señala que: “La defensa de la persona humana y el respeto de su dignidad son el fin supremo de la sociedad y del Estado”



¿Quién es el Niño por Nacer y cuáles son sus derechos?

El Niño por Nacer es todo ser humano desde el momento de la concepción.

El Niño por Nacer goza de todos los derechos establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño y tiene derecho a una protección especial, más que cualquier otra persona, por parte de la familia, el Estado y la sociedad.

El Niño por Nacer tiene derecho a la vida, a estar sano, a encontrar una familia, a educarse y a desarrollarse en un ambiente favorable.

Aunque no haya nacido, es un ser vivo que tiene sus derechos, y aunque no los pueda reclamar o manifestar, los ejerce plenamente, también a través de sus padres o apoderados.

En todas las decisiones y medidas que tomen o en que intervengan instituciones públicas o privadas, así como órganos legislativos, judiciales o administrativos, es de consideración primordial el interés superior del niño por nacer.

El Niño por Nacer se afecta en su salud si su madre fuma, toma alcohol, por lo que es primordial que ambos se cuiden y se cumpla con su control prenatal. Hoy sabemos que mediante la estimulación prenatal, se potencializan sus habilidades aún antes de nacer.

El niño está íntimamente conectado a la madre tanto física como emocionalmente. La gestante no solo transmite lo que ingiere a su feto, sino también emociones y sentimientos. Como ambos comparten endorfinas (sustancias químicas que producen la sensación de bienestar), el bebé también experimenta las emociones de su progenitora. Por eso es tan importante que la madre se sienta tranquila y relajada. Los sentimientos positivos pueden inducir en su hijo sensaciones igualmente placenteras.

¿Cuáles son los cuidados de la madre gestante para el Niño por Nacer?

La mujer embarazada afronta una serie de cambios físicos y psicológicos que repercuten en sí misma y en el Niño por Nacer. Considerando este aspecto de la salud del binomio Madre-Niño, el Ministerio de Salud ha implementado el control prenatal en sus distintos establecimientos, el cual debe ser precoz, periódico y completo.

El control prenatal es el cuidado de la salud de la madre y el Niño por Nacer y tiene como finalidad procurar un niño sano, nacido en término (9 meses), de peso normal y que la madre se encuentre sana y en condiciones de criar a su hijo.

El inicio de este control debe ser precoz. La primera atención médica debe hacerse durante el primer trimestre de embarazo para evaluar con mayor precisión el tiempo los meses de embarazo, y calcular la fecha en que probablemente se producirá el parto.

Es importante fortalecer el control prenatal, signos de alarma, aspectos nutricionales durante el embarazo para detectar y corregir problemas de salud.

Las consultas serán mensuales hasta el séptimo mes, para hacerse más frecuentes en los dos últimos meses del embarazo.

La mujer como futura mamá debe tener cuidado durante el embarazo, seguir los consejos de su médico y realizar todos los análisis que sean necesarios.

Es aconsejable que las embarazadas utilicen prendas de vestir holgadas y zapatos cómodos, sin tacón alto.

La madre embarazada debe pasear diariamente y beber mucho líquido. No deberá hacer viajes largos, y se recomienda un descanso de 10 minutos por cada 90 de viaje.

La madre debe realizar actividades con las que realmente disfrute, ha de dedicar tiempo para cuidarse e iniciar un estilo de vida saludable lo antes posible

En síntesis, la conmemoración del Niño por Nacer constituye parte importante de la Promoción de la Salud y prevención de la enfermedad, cuyo objetivo prioritario es lograr la reducción de los índices de morbi-mortalidad infantil y materna.

1. Una característica que corresponde al texto, según su tipo de formato y propósito es:

- a. Presenta la información organizada en párrafos de manera clara y ordenada.
- b. Se mezclan oraciones con subtítulos que establecen relaciones de significados.
- c. La información se expresa a través de frases sueltas conectadas de manera distinta.
- d. Hay información de forma continua cuyo propósito es señalar características.

2. Completa: El enunciado que explica mejor la expresión: *la morbi-mortalidad infantil y materna*, es:..... y se encuentra en:

- a. Señala el número de defunciones de niños en una población. – La introducción
- b. Cantidad de gestantes enfermas en una población registrada. – La conclusión
- c. Se refiere a la cantidad de muertes en un tiempo determinado.- El desarrollo
- d. Es la muerte infantil y materna causada por enfermedades.- La conclusión

3. ¿Cuál es el propósito del texto? Fundamenta tu respuesta.

4. ~~¿Cuál es la relación correcta entre las ideas que se infieren del siguiente párrafo y su ubicación dentro de la estructura del texto:~~

“El Niño por Nacer tiene derecho a la vida, a estar sano, a encontrar una familia, a educarse y a desarrollarse en un ambiente favorable”.

- A. La madre embarazada tiene derechos sobre su hijo por nacer.
- B. La madre gestante debe conocer los derechos del niño por nacer.
- C. El niño por nacer tiene derechos importantes para su crecimiento y desarrollo.
- D. Los niños tienen derecho a la vida, a la salud y a la educación.

- I. Introducción
- II. Desarrollo
- III. Conclusión

- a. AI
- b. BII
- c. CII
- d. DIII

5. Explica la intención del autor en el uso del siguiente recurso:

La Constitución Política del Perú señala que: “La defensa de la persona humana y el respeto de su dignidad son el fin supremo de la sociedad y del Estado”

- a. Usa las comillas para aclarar una expresión.
- b. Usa las comillas para introducir un comentario.
- c. Usa las comillas para reproducir una cita textual.

d. Usa las comillas para citar la Constitución del Perú.

DESARROLLO

<i>El Niño por Nacer</i>	Tipo textual	Expositivo
	Género textual	Artículo informativo
	Formato textual	Continuo
Ítem 1	Capacidad	Recupera información de diversos textos escritos.
	Indicador	Reconoce la silueta o estructura externa y las características de diversos tipos de textos.
	Desempeño específico	Reconoce las características del texto expositivo.
	Respuesta:	a. Presenta la información organizada en párrafos de manera clara y ordenada.
Ítem 2	Capacidad	Infiere el significado de los textos escritos.
	Indicador	Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido a partir de información explícita.
	Desempeño específico	Deduce el significado de palabras a partir de información explícita.
	Respuesta:	d. Es la muerte infantil y materna causada por enfermedades. – La conclusión
Ítem 3	Capacidad	Infiere el significado de los textos escritos.
	Indicador	Deduce el propósito de un texto de estructura compleja y profundidad temática.
	Desempeño específico	Deduce el propósito de un texto de estructura compleja y profundidad temática.
	Respuesta:	Respuesta adecuada: El propósito del texto es informar sobre la enfermedad del dengue y tomar las medidas preventivas antes de contraerla. Es informar porque se trata de un texto expositivo. Respuesta inadecuada: Respuestas ambiguas, insuficientes que no responden a la pregunta.
Ítem 4	Capacidad	Infiere el significado de los textos escritos.
	Indicador	Deduce el tema, los subtemas, la idea principal, la tesis y las conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática.
	Desempeño específico	Deduce el tema, los subtemas y la idea principal en textos de estructura compleja y con diversidad temática.

	Respuesta:	c. CII
Ítem 5	Capacidad	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.
	Indicador	Explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales, a partir de su conocimiento y experiencia.
	Desempeño específico	Explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales, a partir de su conocimiento y experiencia.
	Respuesta:	c. Usa las comillas para reproducir una cita textual.

SESIÓN N° 04

I. INFORMACIÓN GENERAL:

- 1.1 **Área** : Comunicación
 1.2 **Ciclo académico** V
 1.3 **Lectura** : La violencia escolar entre adolescentes
 1.4 **Fecha** : 28/08/17
 1.5 **Duración** : 90'

II. COMPETENCIAS, CAPACIDADES E INDICADORES:

COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADORES	INSTRUMENTOS
COMPRENSIÓN LECTORA	Desarrolla las habilidades de lectura analítica, comprensiva e interpretativa de textos expositivos, utilizando las estrategias planteadas por Isabel Solé.	<ul style="list-style-type: none"> • Localiza información relevante en un texto expositivo con estructura compleja y, vocabulario variado y especializado. • Deduce el tema, los subtemas y la idea principal en textos expositivos de estructura compleja y con diversidad temática. • Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, a partir de información explícita en los textos expositivos. 	Ficha de comprensión lectora

III. SECUENCIA METODOLÓGICA:

	Momentos	Estrategias metodológicas	Tiempo	Recursos y Materiales
MOTIVACIÓN y EVALUACION CONTINUA	ANTES DE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Activación del conocimiento previo Los estudiantes y la profesora se saludan. Seguidamente, las estudiantes se agrupan de dos. Estos equipos de trabajo reciben un sobre con 8 letras separadas. Deben tratar de armar una palabra y al tiempo predeterminado por la profesora deben mostrar la palabra armada - Bullying. (Anexo 1) <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué observan? ¿Qué significa? ¿Alguna vez han oído hablar de esta palabra? • Establecimiento del propósito Se sistematizan las intervenciones, concluyendo en lo importante que es la estructura textual. El docente presenta el propósito de la sesión: Infiere el tema y los subtemas de textos expositivos. • Elaboración de predicciones Conjeturan sobre el contenido del texto que se va a abordar. ¿Qué puedo esperar del contenido y progreso del texto en función de la superestructura a la que pertenece? Qué título colocar anticipadamente al texto. 	20'	Sobre
	DURANTE LA LECTURA	<p>Los estudiantes reciben la ficha de lectura (Anexo 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monitoreo o supervisión Los estudiantes recuerdan que ante los problemas de incomprensión deben actuar inmediatamente. • Tarea de lectura compartida A continuación, mediante una lectura guiada, se facilita el proceso de comprensión de los textos “Violencia escolar entre adolescentes”/ “Las consecuencias del acoso escolar” que se entrega a cada estudiante, se trabaja de manera conjunta la primera sección usando las siguientes estrategias: Subrayo las partes más importantes. Tomo notas. 	40'	Ficha de lectura Resaltadores Tizas

		Empleo la relectura. <ul style="list-style-type: none"> • Lectura independiente En los párrafos restantes los educandos practican de manera individual las estrategias de lectura compartida.		
	DESPUÉS DE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación Desarrollan en forma individual la ficha de comprensión del texto.	30'	Ficha de comprensión

IV. ANEXO

(Anexo 1 sobre con bulliying) (Anexo 2 lectura) (Anexo 1 ficha de comprensión)

La violencia escolar entre adolescentes

La violencia escolar entre adolescentes incluye varios tipos de **conductas transgresoras** que van desde actos delictivos leves (destrucción del mobiliario escolar o pintas) hasta comportamientos más graves como la agresión física y verbal a las personas. Estas conductas impiden el normal desarrollo de la enseñanza y afectan gravemente al clima escolar y a las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa.



Muchas son las consecuencias negativas para las víctimas, ejemplo: la soledad y tristeza, baja autoestima, depresión, entre otras.

La violencia escolar puede ser directa cuando se dan agresiones físicas o verbales e indirecta en la exclusión social y el rechazo. Esta última también llamada agresión social o violencia relacional, la cual hace referencia a conductas como el cuchicheo, los rumores

maliciosos que atacan a las relaciones sociales percibidas o reales de la víctima, mediante formas que a menudo (aunque no siempre) evitan la confrontación directa.

La violencia indirecta o relacional es especialmente dañina para las chicas, puesto que ellas suelen integrarse en grupos de amigas más íntimos y menos numerosos que los de los chicos. Las chicas se ven más afectadas por un tipo de violencia que incide especialmente en sus relaciones sociales.

Los adolescentes que sufren violencia relacional por parte de sus compañeros, aunque no sufran ningún tipo de violencia física o verbal, muestran niveles de ánimo depresivo similares a las víctimas de la violencia directa. Esta situación remarca la necesidad de prevenir este tipo de violencia que, en algunas ocasiones, ha sido considerada como menos negativa para las víctimas.

Las consecuencias del acoso escolar¹

Las consecuencias del bullying son nocivas tanto para la víctima como para el agresor, y es un problema que concierne a la sociedad en su conjunto, no solo a escolares, maestros, directores, autoridades o padres de familia., sino que nos involucra a todos.

El bullying o acoso escolar no hace distinciones sociales o de sexo. A pesar de la creencia extendida de que los centros



escolares situados en zonas menos favorecidas son, por definición, más conflictivos, lo cierto es que el bullying está presente en casi cualquier contexto social.

Respecto al sexo, tampoco se aprecian diferencias, al menos en lo que respecta a las víctimas. En cambio, en el perfil del agresor sí se aprecia predominancia de los varones.

Las víctimas de acoso escolar suelen caracterizarse por presentar un constante aspecto contrariado, triste, deprimido o afligido, por faltar frecuentemente y tener miedo a las clases, o por tener un bajo rendimiento escolar. En el aspecto físico, estas víctimas presentan dificultad para conciliar el sueño, dolores de cabeza, malestar en el estómago, náuseas y vómitos, así como llanto constante. Sin embargo, esto no quiere decir que todos los escolares que presenten este cuadro estén sufriendo acoso escolar. Antes de dar un diagnóstico al problema, es necesario investigar y observar más a la víctima.

En cuanto a los efectos del bullying sobre los propios agresores, algunos estudios indican que los ejecutores a futuro pueden desarrollar conductas delictivas. También el resto de espectadores, la masa silenciosa de compañeros que, de un modo u otro, se sienten amedrentados por la violencia de la que son testigos, se sienten afectados, pudiendo provocar cierta sensación de que ningún esfuerzo vale la pena en la construcción de relaciones positivas.

Para el agresor, el bullying le dificulta la convivencia con los demás compañeros, le hace actuar de forma autoritaria y violenta, llegando en muchos casos a convertirse en un delincuente o criminal. Normalmente, el agresor se comporta de una forma irritada, impulsiva e intolerante. No saben perder, necesitan imponerse a través del poder, la fuerza y la amenaza, se meten en las discusiones, cogen el material del compañero sin su consentimiento, y exteriorizan constantemente una autoridad exagerada.

1. De acuerdo a los textos leídos, ¿Cuáles son las características de las víctimas de acoso escolar?

- a. Presentan soledad, baja autoestima, aspecto triste y dolores de cabeza.
- b. Actúan de forma autoritaria y violenta; se comportan de manera irritada.
- c. Manifiestan conductas delictivas como la destrucción del mobiliario escolar.
- d. Faltan frecuentemente por miedo a las clases o por su discriminación social.

2. Elige la alternativa que mencione subtemas de ambos textos.

- I. Las clases de violencia escolar
 - II. La violencia entre adolescentes
 - IV. El acoso escolar entre varones
 - V. Características del agresor
- a. I-II-III-IV b. I-V c. Solo II d. I- IV-V

3. ¿Cuál es el tema que se aborda en ambos textos?

- a. Víctimas vs. agresores
- b. Clases y consecuencias del bullying
- c. La violencia escolar
- d. El acoso entre adolescentes

4. De acuerdo al texto, ¿qué significa la expresión “conductas transgresoras”?

- a. Conducta negativa entre adolescentes que se agreden físicamente.
- b. Agresión física y verbal entre adolescentes que afecta la enseñanza.
- c. Conducta delictiva o falta de respeto a las normas de una institución.
- d. Conducta que impide el desarrollo normal de la enseñanza aprendizaje.

**5. ¿Consideras que el acoso escolar es un problema en las escuelas de nuestro país?
¿Por qué?**

DESARROLLO

<i>Violencia escolar entre adolescentes/ Las consecuencias del acoso escolar</i>	Tipo textual	Expositivo
	Género textual	Artículo informativo
	Formato textual	Múltiple
Ítem 1	Capacidad	Recupera información de diversos textos escritos.
	Indicador	Localiza información relevante en diversos tipos de textos de estructura compleja y vocabulario variado y especializado.
	Desempeño específico	Localiza información relevante en diversos tipos de textos de estructura compleja y vocabulario variado y especializado.
	Respuesta	a. Presentan soledad, baja autoestima, aspecto triste y dolores de cabeza.
Ítem 2	Capacidad	Infiere el significado de los textos escritos.
	Indicador	Deduca el tema, los subtemas, la idea principal, la tesis y las conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática.
	Desempeño específico	Deduca los subtemas en textos de estructura compleja y con diversidad temática.
	Respuesta	b. I-V
Ítem 3	Capacidad	Infiere el significado de los textos escritos.
	Indicador	Deduca el tema, los subtemas, la idea principal, la tesis y las conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática.
	Desempeño específico	Deduca el tema en textos expositivos de estructura compleja y con diversidad temática.
	Respuesta	c. La violencia escolar
Ítem 4	Capacidad	Infiere el significado de los textos escritos.
	Indicador	Deduca el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido, a partir de información explícita.
	Desempeño específico	Deduca el significado de expresiones con sentido figurado a partir de información explícita.
	Respuesta	c. Conducta delictiva o falta de respeto a las normas de una institución.
Ítem 5	Capacidad	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.
	Indicador	Opina sobre el tema, las ideas, la efectividad de los argumentos y conclusiones de textos con estructura compleja, comparándolo con el contexto sociocultural.
	Desempeño específico	Opina sobre las ideas de textos expositivos con estructura compleja, comparándolo con el contexto sociocultural.
	Respuesta	Respuesta adecuada: La respuesta es libre, pero es importante que los estudiantes expresen con claridad su posición y que puedan fundamentarla con razones a partir del texto leído.

		<p>Ej.: Sí, el acoso escolar es un problema en las escuelas de nuestro país, lamentablemente existe poca tolerancia y mucha insensibilidad social porque se siguen reportando casos de bullying.</p> <p>Respuesta inadecuada: El estudiante no responde o no justifica su respuesta, o su respuesta es ambigua, insuficiente, contradictoria o incompleta.</p>
--	--	--

V. BIBLIOGRAFÍA

SESIÓN N° 05

I. INFORMACIÓN GENERAL:

- 1.1 **Área** : Comunicación
1.2 **Ciclo académico** V
1.3 **Lectura** : ¿Qué alimentos ayudan a reducir el riesgo de cáncer?
1.4 **Fecha** : 30/08/17
1.5 **Duración** : 90'

II. COMPETENCIAS, CAPACIDADES E INDICADORES:

COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADORES	INSTRUMENTOS
COMPREENSIÓN LECTORA	Desarrolla las habilidades de lectura analítica, comprensiva e interpretativa de textos expositivos, utilizando las estrategias planteadas por Isabel Solé.	<ul style="list-style-type: none"> Localiza información relevante en un texto expositivo con estructura compleja y, vocabulario variado y especializado. Deduce el tema, los subtemas y la idea principal en textos expositivos de estructura compleja y con diversidad temática. Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, a partir de información explícita en los textos expositivos. 	Ficha de comprensión lectora

III. SECUENCIA METODOLÓGICA:

	Momentos	Estrategias metodológicas	Tiempo	Recursos y Materiales
MOTIVACIÓN y EVALUACION CONTINUA	ANTES DE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Activación del conocimiento previo Las estudiantes y la profesora se saludan. Las estudiantes reciben hojas de diversos colores y forman dos columnas, uno de los equipos realiza media vuelta a la derecha y la otra media vuelta a la izquierda. En la pared está pegada la definición de una palabra que cada uno debe escribir en su hoja. Luego de manera rápida la pegan en la pizarra de acuerdo a la llegada. (Anexo 1) (Anexo 2) ¿Qué observan? ¿Qué significa? ¿Cómo se debe prevenir? Se presenta diversos productos que los alumnos deben seleccionar como los que provocan y los que reducen. (Anexo 3) • Establecimiento del propósito Se sistematizan las intervenciones, concluyendo en lo importante que es la estructura textual. El docente presenta el propósito de la sesión: comprende el contenido, infiere el tema y los subtemas de textos expositivos. • Elaboración de predicciones Conjeturan sobre el contenido del texto que se va a abordar. ¿Qué puedo esperar del contenido y progreso del texto en función de la superestructura a la que pertenece? Qué título colocar anticipadamente al texto. 	20'	Fichas Hojas de colores Plumones Limpia tipo
	DURANTE LA LECTURA	Los estudiantes reciben la ficha de lectura (Anexo 4) <ul style="list-style-type: none"> • Monitoreo o supervisión 	40'	Ficha de lectura Resaltadores Lápices

		<p>Los estudiantes recuerdan que ante los problemas de incomprensión deben actuar inmediatamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tarea de lectura compartida A continuación, mediante una lectura guiada, se facilita el proceso de comprensión de los textos ¿Qué alimentos ayudan a reducir el riesgo de cáncer? se entrega a cada estudiante, se trabaja de manera conjunta la primera sección usando las siguientes estrategias: subrayado, toma de notas, relectura. • Lectura independiente En los párrafos restantes los educandos practican de manera individual las estrategias de lectura compartida. 		Plumones Tizas
DESPUÉS DE LA LECTURA		<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación Desarrollan en forma individual la ficha de comprensión del texto. (Anexo 5) 	30'	Ficha de comprensión

IV. ANEXO

(Anexo 1 fichas) (Anexo 2 hojas sueltas de colores) (Anexo 3 canastas) (Anexo 4 ficha de lectura) (Anexo 5 ficha de comprensión)

Tumor maligno, duro o ulceroso, que tiende a invadir y destruir los tejidos orgánicos circundantes.

Mal que destruye o daña gravemente a la sociedad o a una parte de ella y es difícil de combatir o frenar.

Canasta con muchos objetos

¿Qué alimentos ayudan a reducir el riesgo de cáncer?

(Adaptado)



El cáncer de colon-recto también se puede prevenir con la ingesta de alimentos ricos en fibra. Allí están los productos integrales, además de las frutas y vegetales.

Así como al consumo de cigarrillo se le atribuye el 80% de riesgo de cáncer de pulmón, las frutas y verduras son considerados alimentos que ayudan a reducir la aparición de otros cánceres, como los de estómago.

El cáncer de pulmón es el tipo de cáncer con el mayor índice de mortalidad en el país, según la doctora Patricia Cueva. Ella aconseja incluir frutas y verduras junto a las carnes blancas y los lácteos, en la dieta diaria. Añade que esos productos deben ser frescos, sin químicos, libres de bacterias y de contaminación.

Las carnes, por ejemplo, siempre tendrán que permanecer refrigeradas. También sugiere aminorar el consumo de carne roja, embutidos y alimentos procesados. “Con eso podemos

reducir la posibilidad de adquirir, sobre todo, cáncer de estómago”- expresó la doctora Cueva.

Añade que con la alimentación equilibrada, junto a otras prácticas saludables –como el deporte permanente-, se puede prevenir el 40% del total de los tumores.

El de colon es otro cáncer que también se puede prevenir con la ingesta de alimentos ricos en fibra. Allí están los productos integrales (cereales como el arroz integral, avena entre otros) y otra vez, las frutas y vegetales.

¿Qué contienen los alimentos que ayudan a reducir el cáncer?

Janeth Heredia, nutricionista, dice hay ciertos alimentos que poseen nutrientes específicos que ayudan a prevenir algunos tipos de cáncer.

A esos, precisamente, los llama alimentos funcionales, es decir aquellos que proporcionan beneficios en la salud más allá de una nutrición básica.

La vitamina D, presente en muchos de ellos, por ejemplo, funciona como protector del cáncer de hueso, riñón, leucemia y colon, y como potenciador de los efectos de los rayos gama en la radioterapia.

Huevo, sardina, atún, queso, leche, por ejemplo, contienen vitamina D, esencial en la dieta diaria de las personas para la adecuada absorción del calcio y el funcionamiento neuromuscular... La deficiencia de esa vitamina puede provocar debilitamiento del sistema inmunológico y cáncer.

¿Qué pasa con los alimentos procesados?

La alerta la dio la OMS el pasado 26 de octubre del 2015. Tras analizar más de 800 estudios epidemiológicos sobre la relación entre el cáncer y el consumo de carne en los últimos años, la OMS emitió una alerta: incluirá a las carnes procesadas en el Grupo 1 de sustancias cancerígenas, categoría en la que se encuentran 117 sustancias más, entre ellas el tabaco.

El riesgo procedería de las sustancias añadidas como resultado de los procesos de desnaturalización para su conservación.

Veinte alimentos que ayudan a prevenir el cáncer



Según el American Institute of Cancer Research (AICR) determinados alimentos pueden ayudar a disminuir la posibilidad de contraer ciertos tipos de cáncer. Foto:

Constantemente, el American Institute of Cancer Research (AICR) actualiza una lista de los alimentos que ayudan a disminuir la posibilidad de contraer cáncer. Actualmente el listado se compone de 20 comidas, pero 14 más están en proceso de investigación.

Aunque no existe algún alimento que por sí solo 'cure' el cáncer, el estilo de vida que se lleva y los alimentos que se ingieren pueden ayudar a disminuir la posibilidad de que se presente la enfermedad.

Así, una dieta basada en frutas, verduras y granos puede ser un gran aliado en la lucha contra el cáncer.

La lista consta de 20 alimentos naturales: manzana, arándano, brócoli, cerezas, café, linaza, pomelo, fréjol seco, lentejas, soya, calabacín, té, nueces, cereales integrales, bayas, verduras, vegetales, frutas, ajo y tomates.

Soya

Las comidas hechas a base de soya contienen “nutrientes y fitoquímicos que están siendo estudiados por sus efectos preventivos contra el cáncer”, según AICR. Estudios en la

población han demostrado que el consumo de soya, en determinados casos, puede disminuir el riesgo de contraer este trastorno.

Café:

A pesar de ser considerada una 'bebida dañina', el café se ha posicionado como una de las más populares a nivel mundial. Según un estudio del Centers for Disease Control and Preventon (CDC) el café podría prevenir el cáncer de hígado. Esto sucede porque el café es uno de los alimentos que ayuda a prevenir la diabetes, enfermedad directamente relacionada con dicho cáncer.

Manzanas:

Una manzana provee el 10% de la dosis diaria de vitamina C recomendada y además, tiene altos niveles de fibra, un elemento que puede reducir el riesgo de contraer cáncer al estómago y ayuda a mantener un buen peso.

Los veinte alimentos que constituyen la base de una dieta preventiva del cáncer son parte de las continuas investigaciones de lucha contra una enfermedad que detectada a tiempo y bajo un tratamiento riguroso pueden salvar millones de vidas.

Nota: Esta información es una guía y no implica que los alimentos mencionados protejan contra todos los tipos de cáncer.

1. En el texto se afirma que:

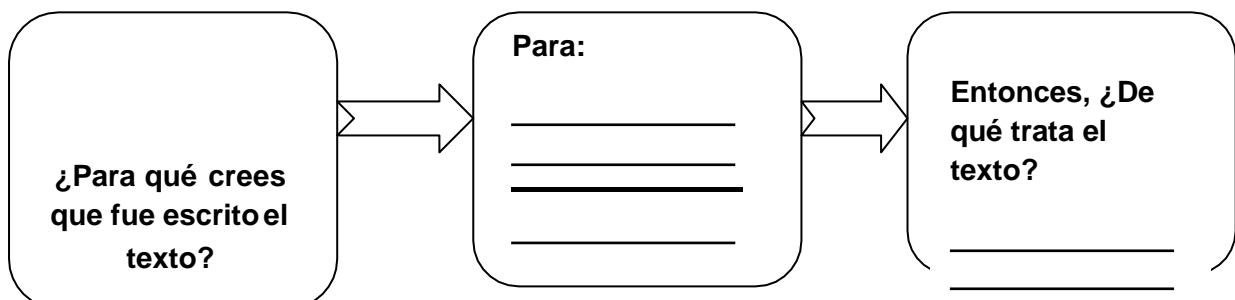
- a. Los alimentos ayudan a disminuir la posibilidad de contraer ciertos tipos de cáncer.
- b. El cáncer de colon se puede prevenir con la ingesta de alimentos ricos en fibra.
- c. Una dieta basada en frutas y verduras es un gran aliado contra el cáncer a la piel.
- d. La alimentación equilibrada y el deporte permanente previenen todo tipo de tumores.

2. ¿Cuál es la idea que se infiere del siguiente párrafo?

A esos, precisamente, los llama alimentos funcionales, es decir aquellos que proporcionan beneficios en la salud más allá de una nutrición básica.

- a. Una nutrición básica está compuesta por ciertos alimentos funcionales.
- b. Los alimentos para el tratamiento de cáncer son llamados funcionales.
- c. El consumo de alimentos funcionales forman parte de una nutrición básica.
- d. Los alimentos funcionales son los que proporcionan beneficios en la salud.

3. Completa el siguiente esquema según la información obtenida de ambos textos.



4. Según el texto, ¿qué significa *alimentos procesados*?

- a. Son alimentos tratados con insecticidas.
- b. Son alimentos no aptos para la salud del ser humano.
- c. Son alimentos que han sufrido un cambio químico.
- d. Son alimentos conservados o enlatados.

5. ¿Estás de acuerdo con la idea de que los alimentos de la lista podrían salvar millones de vida? Fundamenta tu respuesta.

<i>¿Qué alimentos ayudan a reducir el riesgo de cáncer?/ Son 20 los</i>	Tipo textual	Expositivo
	Género textual	Artículo informativo
	Formato textual	Múltiple

<i>alimentos que ayudan a prevenir el cáncer</i>		
Ítem 1	Capacidad	Recupera información de diversos textos escritos.
	Indicador	Localiza información relevante en diversos tipos de textos de estructura compleja y vocabulario variado y especializado.
	Desempeño específico	Localiza información relevante en diversos tipos de textos de estructura compleja y vocabulario variado y especializado.
	Respuesta	b. El cáncer de colon se puede prevenir con la ingesta de alimentos ricos en fibra.
Ítem 2	Capacidad	Infiere el significado de los textos escritos.
	Indicador	Deduce el tema, los subtemas, la idea principal, la tesis y las conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática.
	Desempeño específico	Deduce la idea temática en textos de estructura compleja y con diversidad temática.
	Respuesta	d. Los alimentos funcionales son los que proporcionan beneficios en la salud.
Ítem 3	Capacidad	Infiere el significado de los textos escritos.
	Indicador	Deduce el tema, los subtemas, la idea principal, la tesis y las conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática.
	Desempeño específico	Deduce el tema en textos de estructura compleja y con diversidad temática.
	Respuesta	
Ítem 4	Capacidad	Infiere el significado de los textos escritos.
	Indicador	Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, carga irónica y doble sentido, a partir de información explícita.
	Desempeño específico	Deduce el significado de expresiones a partir de información explícita.
	Respuesta	c. Son alimentos que han sufrido un cambio químico.
Ítem 5	Capacidad	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.

	Indicador	Opina sobre el tema, las ideas, la efectividad de los argumentos y conclusiones de textos con estructura compleja, comparándolo con el contexto sociocultural.
	Desempeño específico	Opina sobre las ideas de textos con estructura compleja, comparándolo con el contexto sociocultural.
	Respuesta	<p>Respuesta adecuada: La respuesta es libre, pero es importante que los estudiantes expresen con claridad su posición y que puedan fundamentarla con razones a partir del texto leído. Ej.: Sí, estoy de acuerdo con la idea de que los alimentos de la lista podrían salvar millones de vida porque tienen propiedades anticancerígenas. No, porque existen otras causas congénitas del cáncer.</p> <p>Respuesta inadecuada: El estudiante no responde o no justifica su respuesta, o su respuesta es ambigua, insuficiente, contradictoria o incompleta.</p>

V. BIBLIOGRAFÍA

SESIÓN N° 06

I. INFORMACIÓN GENERAL:

- 1.1 Área** : Comunicación
1.2 Ciclo académico V
1.3 Lectura : La democracia en Atenas
1.4 Fecha : 01/09/17
1.5 Duración : 90'

II. COMPETENCIAS, CAPACIDADES E INDICADORES:

COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADORES	INSTRUMENTOS
COMPRENSIÓN LECTORA	Desarrolla las habilidades de lectura analítica, comprensiva e interpretativa de textos expositivos, utilizando las estrategias planteadas por Isabel Solé.	<ul style="list-style-type: none"> • Localiza información relevante en un texto expositivo con estructura compleja y, vocabulario variado y especializado. • Deduce el tema, los subtemas y la idea principal en textos expositivos de estructura compleja y con diversidad temática. • Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado, a partir de información explícita en los textos expositivos. 	Ficha de comprensión lectora

III. SECUENCIA METODOLÓGICA:

	Momentos	Estrategias metodológicas	Tiempo	Recursos y Materiales
MOTIVACIÓN y EVALUACION CONTINUA	ANTES DE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Activación del conocimiento previo Las estudiantes y la profesora se saludan. Conforman tres grupos y reciben un personaje llamado Brásidas, quien le está buscando a Tucídides. El grupo debe adivinar en qué columna está escondido. Cada error se le quita una parte del cuerpo Brásidas. (Anexo 1) (Anexo 2) ¿Qué observan? ¿Dónde se encuentra esta construcción? ¿En qué siglo se habrá construido? • Establecimiento del propósito Se sistematizan las intervenciones, concluyendo en lo importante que es la estructura textual. El docente presenta el propósito de la sesión: comprende el contenido, Infiere el tema y los subtemas de textos expositivos. 	20'	Imágenes de los personajes La construcción

			<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de predicciones Conjeturan sobre el contenido del texto que se va a abordar. ¿Qué puedo esperar del contenido y progreso del texto en función de la superestructura a la que pertenece? Qué título colocar anticipadamente al texto. ¿Qué pasará con los personajes? 		
		DURANTE LA LECTURA	<p>Los estudiantes reciben la ficha de lectura (Anexo 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monitoreo o supervisión Los estudiantes recuerdan que ante los problemas de incomprensión deben actuar inmediatamente. • Tarea de lectura compartida A continuación, mediante una lectura guiada, se facilita el proceso de comprensión del texto La democracia en Atenas parte “a” se entrega a cada estudiante, se trabaja de manera conjunta la primera sección usando las siguientes estrategias: Subrayo las partes más importantes. Tomo notas. Empleo la relectura. • Lectura independiente En los párrafos restantes los educandos practican de manera individual las estrategias de lectura compartida. 	40'	Resultadores Tizas Ficha de lectura
		DESPUÉS DE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación Desarrollan en forma individual la ficha de comprensión del texto. (Anexo 4) 	30'	Ficha de comprensión

IV. ANEXO

(Anexo 1 los personajes)

(Anexo 2 la construcción)



LA DEMOCRACIA EN ATENAS

PARTE A

Tucídides fue un historiador y militar que vivió en el siglo V a. C., durante la época de la Grecia clásica. Nació en Atenas. Durante la guerra del Peloponeso (del 431 a. C. al 404 a. C.), entre Atenas y Esparta, estuvo al mando de una flota cuya misión era proteger la ciudad de Anfípolis, en Tracia. No consiguió llegar a la ciudad a tiempo. Ésta cayó en manos del general espartano, Brásidas, lo que condenó a Tucídides a veinte años de exilio. Esta circunstancia le dio la oportunidad de recoger información bastante completa de los dos bandos en conflicto y la posibilidad de investigar para su obra *Historia de la guerra del Peloponeso*.

Tucídides está considerado como uno de los grandes historiadores de la Antigüedad.

Se centra más en las causas naturales y en la conducta de cada individuo que en el destino o en la intervención de los dioses para explicar la evolución de la historia. En su obra, los hechos no se presentan como meras anécdotas, sino que se explican tratando de descubrir los motivos que llevaron a los protagonistas a actuar del modo en que lo hicieron. El énfasis que Tucídides pone en la conducta de los individuos le lleva a veces a introducir discursos ficticios: éstos le ayudan a exponer las motivaciones de los personajes históricos.

PARTE B

Tucídides atribuye al dirigente ateniense Pericles (siglo V a. C.) el siguiente discurso en honor de los soldados caídos en el primer año de la guerra del Peloponeso.

Nuestro sistema de gobierno no copia las leyes de los estados vecinos; nosotros somos más un ejemplo para otros que imitadores de los demás. Nuestro sistema se denomina democracia, ya que el gobierno no depende de unos pocos, sino de una mayoría. Nuestras leyes garantizan iguales derechos para todos en las cuestiones privadas, mientras que el prestigio en la vida pública depende más de los méritos que de la clase social.

Tampoco la clase social impide a nadie llegar a ejercer cualquier cargo público (...). Y, al tiempo que no interferimos en las cuestiones privadas, respetamos la ley en los asuntos públicos. Obedecemos a quienes ponemos a desempeñar cargos públicos y obedecemos las leyes, en especial las dirigidas a la protección de los oprimidos y las leyes no escritas que supone una verdadera vergüenza infringir.

Además, nos hemos procurado muchos placeres para el espíritu. Los juegos y sacrificios que celebramos durante todo el año y la elegancia de nuestras casas particulares constituyen una fuente diaria de placer que nos ayuda a olvidar cualquier preocupación; mientras que los numerosos habitantes de la ciudad atraen a Atenas productos de todo el mundo, de modo que a los atenienses los frutos de otros pueblos les son tan familiares como los suyos propios.

Pregunta 1

Uno de los objetivos del discurso de la parte B era honrar a los soldados caídos en el primer año de la guerra del Peloponeso.

¿Cuál era OTRO de los objetivos de este discurso?

Pregunta 2

¿Qué condenó a Tucídides al exilio?

A Que no pudiese lograr la victoria de los atenienses en Anfípolis.

B Que tomase el mando de una flota en Anfípolis.

C Que recogiese información de los dos bandos en conflicto.

D Que desertase de los atenienses para luchar con los espartanos.

Pregunta 3

¿Quién escribió el discurso de la Parte B? Remítete al texto para justificar tu respuesta.

Pregunta 4

Según el texto, ¿qué diferenciaba a Tucídides de los demás historiadores de su época?

A Escribía sobre personas corrientes, no sobre héroes.

B Utilizaba anécdotas, más que meros hechos.

C Explicaba sucesos históricos haciendo referencia a sus causas sobrenaturales.

D Se centraba en lo que llevaba a las personas a actuar del modo en que lo hacían.

Pregunta 5

Fíjate en este fragmento del texto, que se encuentra casi al final de la Parte B:

«Además, nos hemos procurado muchos placeres para el espíritu. Los juegos y sacrificios que celebramos durante todo el año y la elegancia de nuestras casas particulares constituyen una fuente diaria de placer que nos hace olvidar cualquier preocupación.»

¿Cuál de estas frases resume mejor esta parte del texto?

A El sistema de gobierno de Atenas permite a cualquier persona elaborar leyes.

B La diversión y la belleza son parte de la buena vida que se puede tener en Atenas.

C Los atenienses viven rodeados de un lujo excesivo y no pueden tomarse la vida en serio.

D La vida pública y privada son consideradas como una misma cosa.

DESARROLLO

Pregunta 1

Uno de los objetivos del discurso de la parte B era honrar a los soldados caídos en el primer año de la guerra del Peloponeso.

¿Cuál era OTRO de los objetivos de este discurso?

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación:

Alude a la motivación (política) atribuida a Pericles. Puede referirse a: persuadir a los soldados para continuar la lucha; consolar a las familias de los muertos; alimentar el orgullo de los ciudadanos de Atenas o resaltar las virtudes de Atenas en comparación con Esparta u otras ciudades. La respuesta debe ser verosímil y coherente con el texto.

- Hacer que las personas se enorgullecieran de Atenas.
- Promover la democracia.
- Explicar las ventajas de la democracia ateniense.
- Hacer que las personas crean que Atenas aún va bien, a pesar de que ahora mismo están en apuros.
- Reforzar las actitudes y pensamientos positivos.
- Enardecer a las masas.
- Promover el patriotismo.
- Ganar las próximas elecciones.
- Hacerse más popular.
- Hacer que las personas se vuelvan agresivas contra los espartanos.
- Se refiere al objetivo de Tucídides de comprender la motivación o el modo de pensar de Pericles.
- Explicar la motivación/psicología de Pericles.
- Explicar por qué hizo lo que hizo.

Proceso de comprensión: Integración e interpretación.

Pregunta 2

¿Qué condenó a Tucídides al exilio?

A Que no pudiese lograr la victoria de los atenienses en Anfípolis.

B Que tomase el mando de una flota en Anfípolis.

C Que recogiese información de los dos bandos en conflicto.

D Que desertase de los atenienses para luchar con los espartanos.

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

A: Que no pudiese lograr la victoria de los atenienses en Anfípolis.

Proceso de comprensión: Integración e interpretación.

Pregunta 3

¿Quién escribió el discurso de la Parte B? Remítete al texto para justificar tu respuesta.

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación:

Código 1: Identifica a Tucídides (explícita o implícitamente) como el autor del discurso Y se refiere al hecho de que Tucídides atribuye el discurso a Pericles. Puede parafrasear el texto o citarlo directamente.

Tucídides. Dice: «Tucídides lo atribuye a Pericles».

Tucídides. «A veces introduce discursos ficticios: éstos le ayudan a exponer las motivaciones de los personajes históricos».

Menciona que Tucídides inventaba discursos para la gente sobre la que escribía.

Sin puntuación:

Identifica a Tucídides como el autor del discurso sin dar ninguna explicación.

Tucídides.

Un historiador y militar.

Da una respuesta insuficiente o vaga.

Otra persona. [Demasiado vaga].

Proceso de comprensión: Obtención y recuperación de la información.

Pregunta 4

Según el texto, ¿qué diferenciaba a Tucídides de los demás historiadores de su época?

A Escribía sobre personas corrientes, no sobre héroes.

B Utilizaba anécdotas, más que meros hechos.

C Explicaba sucesos históricos haciendo referencia a sus causas sobrenaturales.

D Se centraba en lo que llevaba a las personas a actuar del modo en que lo hacían.

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación:

D Se centraba en lo que llevaba a las personas a actuar del modo en que lo hacían.

Proceso de comprensión: Obtención y recuperación de la información.

Pregunta 5

Fíjate en este fragmento del texto, que se encuentra casi al final de la Parte B:

«Además, nos hemos procurado muchos placeres para el espíritu. Los juegos y sacrificios que celebramos durante todo el año y la elegancia de nuestras casas particulares constituyen una fuente diaria de placer que nos hace olvidar cualquier preocupación.»

¿Cuál de estas frases resume mejor esta parte del texto?

A El sistema de gobierno de Atenas permite a cualquier persona elaborar leyes.

B La diversión y la belleza son parte de la buena vida que se puede tener en Atenas.

C Los atenienses viven rodeados de un lujo excesivo y no pueden tomarse la vida en serio.

D La vida pública y privada son consideradas como una misma cosa.

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

B La diversión y la belleza son parte de la buena vida que se puede tener en Atenas.

Proceso de comprensión: Integración e interpretación.

SESIÓN N° 07

I. INFORMACIÓN GENERAL:

1.1 Área : Comunicación

1.2 Ciclo académico: V

1.3 Lectura : El cóndor pasa: población de aves andinas en Perú puede irse en picada

1.4 Fecha : 04/09/17

1.5 Duración : 90'

II. COMPETENCIAS, CAPACIDADES E INDICADORES:

COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADORES	INSTRUMENTOS
COMPENSIÓN LECTORA	Desarrolla las habilidades de lectura analítica, comprensiva e interpretativa de textos expositivos, utilizando las estrategias planteadas por Isabel Solé.	<ul style="list-style-type: none">• Localiza información relevante en el texto. Reconoce las características del texto expositivo.• Establece semejanzas y diferencias entre los temas de textos múltiples con estructura compleja.• Deduce relaciones de causa-efecto en el texto expositivo.•	Ficha de comprensión lectora

III. SECUENCIA METODOLÓGICA:

	Momentos	Estrategias metodológicas	Tiempo	Recursos y Materiales
MOTIVACIÓN y EVALUACION CONTINUA	ANTES DE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Activación del conocimiento previo Los estudiantes observan la imagen de un cóndor. (Anexo 1) ¿Qué observan? ¿Han visto alguna vez? ¿Qué tamaño tiene? ¿Cuántos años vivirán? • Establecimiento del propósito El docente determina el propósito del lector: ¿Para qué leerás el texto múltiple? Resalta la importancia de esta actividad porque nuestra aproximación al texto y las estrategias de lectura dependerán de lo que deseamos hacer con él: aprender un tema nuevo, entretenernos, dar una prueba, etc. “Comprende el contenido de textos expositivos” • Elaboración de predicciones Conjeturan sobre el contenido del texto que se va a abordar. ¿Qué puedo esperar del contenido y progreso del texto en función de la superestructura a la que pertenece? ¿Qué título colocar anticipadamente al texto? 	20’	Imagen de un cóndor
	DURANTE LA LECTURA	<p>Los estudiantes reciben la ficha de lectura (Anexo 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monitoreo o supervisión Los estudiantes recuerdan que ante los problemas de incomprensión deben actuar inmediatamente. • Tarea de lectura compartida <p>Las estudiantes reciben el texto “El cóndor pasa: población de aves andinas en Perú puede irse en picada” y “El cóndor andino”. El docente realiza el modelado de la estrategia con participación de</p>	40’	Ficha de lectura Resaltadores

IV. ANEXO:

	<p>los estudiantes: subrayado, la toma de notas y la relectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura independiente <p>En el texto “El cóndor andino” los educandos practican de manera individual las estrategias de lectura compartida.</p> <p>Luego de leer los dos textos, establecen relaciones entre ellos: ¿se complementan? ¿Se contradicen? ¿Qué tienen en común tanto en su estructura como en su contenido?</p>		
DESPUÉS DE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación <p>Desarrollan en forma individual la ficha de comprensión del texto. (Anexo 3)</p>	20’	Ficha de comprensión

(Anexo 1 imagen del cóndor) (Anexo 2 ficha de lectura) (Anexo 3 ficha de comprensión)

El cóndor pasa: población de aves andinas en Perú puede irse en picada

El cóndor (*Vultur gryphus*), es una ave prehistórica que vive entre nosotros. Su distribución abarcaba desde el Atlántico hasta el Pacífico. Esto fue confirmado con los restos de un cóndor andino de 13 mil años de antigüedad hallados en las cavernas de Minas Gerais, Brasil (Herculano Alvarenga, 1993), y también de un cóndor californiano de unos 16 mil años que fue encontrado en Nueva York (Emslie, 1987).



Actualmente en nuestra región, se encuentra distribuido a lo largo de la Cordillera de los Andes desde Venezuela hasta Tierra de Fuego en Argentina y Chile, pasando por Bolivia y Brasil. Sin embargo, en Venezuela fue declarado extinto y en Colombia y Ecuador sus poblaciones son escasas.

El cóndor pasa

Según Fernando Angulo, investigador principal del Centro de Ornitología y Biodiversidad (CORBIDI), la población de cóndores en el Perú es de menos de 2,500 ejemplares. El experto se basa en una última ficha de categorización de especies amenazadas, la cual recién será publicada este año.

Los reportes de avistamiento de cóndores hablan de 16 regiones del país. Solo en Loreto, Ucayali y Madre de Dios nunca los hubo. Su hábitat es la zona altoandina. Y desde el altiplano tienen la costumbre de bajar a la costa, como en el caso de Paracas y Bayóvar.

En Lima se los ve regularmente en el cañón de Santa Eulalia. El fotógrafo de naturaleza y guía de observación de aves, Alejandro Tello, lo ha documentado en un trabajo denominado

“El cóndor andino forrajea en árboles no nativos en Lima”. Tal o estima una población mayor a los 30 individuos que en algunas épocas del año pernoctan en colonias en las alturas de Santa Eulalia.

(...)

Todo se compra

El cóndor andino abriga serias amenazas. Algunas comunidades aseguran haber visto al cóndor cazar a sus ganados, no creen que sea un carroñero. Por eso, la gente envenena pumas, zorros, perros y los colocan en los precipicios para que el cóndor muera al alimentarse.

Al Yawar Fiesta de Apurímac (“fiesta de sangre”) se le ha hecho cargamontón últimamente, básicamente por el mismo grupo que se manifiesta en contra de las corridas de toros. Y es que la cantidad de cóndores ya no es la misma que antes. Precisamente, el Yawar Fiesta simboliza el enfrentamiento entre el ave, que representa lo andino, y el toro, que personifica a lo hispano. La reducción de esta especie es alarmante, afirma Yury Ortiz, alcalde de Cotabambas, uno de los pueblos donde esta fiesta tiene más tradición: "Hace 30 ó 40 años, había una cantidad considerable de cóndores. Matábamos un caballo como carnada y venían 30 ó 40 cóndores al día. Hoy en día, vienen unos dos, tres, cuatro o cinco".

Rob Williams, director de la Sociedad Zoológica del Francfort, descubrió que existía tráfico de plumas y huesos de cóndores en el Cusco, utilizados en artesanía. Al mismo conservacionista le ofrecieron un cóndor disecado por el valor de 2,500 soles.

La Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza la cataloga como una especie casi amenazada, ya que sufre la pérdida de su hábitat y el envenenamiento por la ingesta de animales intoxicados o de los propios cebos envenenados colocados ilegalmente por cazadores y ganaderos. En el Perú, nos hemos contentado con un decreto supremo (Nº 034-2004-AG) que declara el ave “en peligro”, pero en la práctica se hace muy poco al respecto.

Sumando esfuerzos

¿Cómo están procediendo nuestras autoridades? El Ministerio de Agricultura tiene diseñado para este año implementar un plan nacional para la conservación del cóndor. Para empezar, falta un censo poblacional real, en el que se utilice la telemetría satelital, debido a que el cóndor puede alejarse hasta 1,000 kilómetros en busca de alimento.

El ambientalista Heinz Plenge, es el coordinador del llamado Grupo Cóndor del Perú, formado en noviembre del 2011, y tiene la esperanza de que el ministro del Ambiente, Manuel Pulgar Vidal apoye el tema. Aunque –sostiene– que la Dirección General Forestal y de Fauna Silvestre pertenece al Ministerio de Agricultura cuando debería estar en el Ministerio del Ambiente.

A decir del investigador Fernando Angulo, “es necesario empezar una evaluación seria de la población de cóndores en el país, liderada por el Estado peruano, para saber su estado real, las amenazas a las que está sometida la especie y la mejor forma de combatirlas. Es urgente empezar con esto cuanto antes”.

Texto 2

El cóndor andino

Cóndor andino. El cóndor habita en las más altas montañas andinas. Puede volar a más de 7.000 metros de altura y planear durante horas sin mover las alas. Vive fácilmente hasta los 85 años. Es el cóndor el ave más grande y de mayor envergadura del mundo, la que vuela a mayor altura y por más tiempo, ya que aprovecha las corrientes térmicas de aire cálido. Así, puede mantenerse en el cielo por horas, planeando en el aire helado de las montañas, en el aire caliente del desierto, al lado del mar o en zonas borrascosas y lluviosas de Sudamérica.

Características

El cóndor andino es considerado una de las aves más grandes y pesadas. Tiene una envergadura de alas que alcanza los 3,5 metros; los machos, más pesados que las hembras, pesan unos 11,5 kg. Pueden medir casi 1 metro, llega a la cintura de un hombre. Su plumaje es negro como el hollín, con una gran zona blanca en las alas. Esta se localiza en la cara superior. Tiene una cabeza desnuda de un color rojo pálido y los machos poseen en la frente una cresta carnosa prominente. En el cuello y en las patas poseen plumas para que no se les impregnen de [sangre](#) cuando come. Un rasgo característico es su calvicie, que la obtiene al meter la cabeza dentro del cuerpo de los animales. Carece de laringe y por eso no emite sonidos ni cantos como lo hacen las otras especies de aves.

Reproducción

Para anidar escogen generalmente cuevas en grandes paredes rocosas verticales, protegidas del viento y la intemperie. Las dimensiones de los nidos son altamente variables. Depositamos el único huevo directamente sobre el substrato arenoso de las cuevas en el cual han creado una depresión presionando el pecho contra el substrato. Igualmente utilizan el pico para dar forma final a los bordes del mismo. Este comportamiento se ha observado especialmente en los machos. Los pichones, al nacer, son muy débiles y están cubiertos por un plumón gris blanquecino. Los padres le dan de comer alimento fácil de digerir, ablandado y entibiado en el buche. Estos permanecen más de un año en el nido. La cría tarda 2 años en alcanzar su maduración total.

Alimentación

El cóndor se alimenta generalmente de animales muertos. Una vez localizada la carroña, los cóndores no descienden a comer de manera inmediata sino que se limitan a volar sobre la misma o se posan en algún lugar desde donde esta se vea claramente. Uno o dos días pueden pasar hasta que finalmente se acercan. Comienzan a alimentarse en los puntos más accesibles o blandos de los cadáveres, es decir, los [ojos](#), [lengua](#), ano, ubre o [testículos](#), [abdomen](#) y entrepierna.

Comportamiento social

- Los jóvenes y los adultos sin pareja posan en grupos durante la noche y las parejas posan juntas. Grupos grandes se congregan alrededor de una carroña.
- El Cóndor de los Andes reproduce cada dos años. En épocas cuando escasea la comida, es probable que no reproduzca.
- El Cóndor andino produce un cortejo nupcial para atraer a su pareja. Los cóndores dan pasos de atrás hacia adelante con sus alas abiertas y al mismo tiempo cloquean y sisean.

Simbolismo

Aparece como símbolo patrio en los escudos de armas de las Repúblicas de [Bolivia](#) (búsqueda de horizontes sin límites), [Chile](#) (fuerza), [Colombia](#) (Libertad y Orden), [Ecuador](#) (poderío, grandeza y valor). También aparece en el del Estado Mérida ([Venezuela](#)) (actitud de emprender vuelo) y en el del primer escudo del [Perú \(1820\)](#). Además, aparece en el escudo de la Hispanidad representada junto al Águila de San Juan.

Responde las preguntas tomando como referencia los textos anteriores y las orientaciones que te brinda el docente.

- 1. ¿Qué se puede afirmar sobre los temas que abordan los textos 1 y 2?**
 - a. Son temas complementarios: en el texto 2 se dan datos informativos sobre el cóndor y en el texto 1 se expone el problema de su conservación.
 - b. Son temas opuestos: en el texto 1 se aborda las amenazas al cóndor y en el texto 2, formas de protección.
 - c. Son temas secuenciales: en el texto 1 se explica el origen de los cóndores y en el texto 2, su evolución.
 - d. Son temas semejantes: en el texto 1 se aborda las amenazas al cóndor y en el texto 2, su comportamiento peligroso para otros animales.

- 2. Según el texto 1, ¿cuáles son las causas de la disminución de cóndores en el Perú?**
 - a. Caza excesiva, envenenamiento, desatención del Estado.
 - b. Uso en fiestas populares, desnutrición, amenazas naturales.
 - c. Persecución por perros, maltrato animal, tráfico de especies.
 - d. Envenenamiento, tráfico de partes del animal, pérdida del hábitat.

- 3. ¿Qué información del texto 2 le sería útil a Fernando Angulo para sustentar la necesidad de luchar por la conservación del cóndor?**
 - a. Características del cóndor y riesgos.
 - b. Es un símbolo patrio de varios países sudamericanos, eso significa que es importante para la cultura de estos.

- c. Amenazas y tráfico de crías del cóndor.
- d. Acciones del Ministerio del Ambiente.

4. ¿Qué secuencia textual predomina en el texto 2?

- a. Argumentativa-informativa
- b. Narrativa-literaria
- c. Expositiva-descriptiva
- d. Descriptiva-argumentativa

5. ¿Estás de acuerdo con el uso del cóndor en fiestas populares como el Yawar Fiesta? Sustenta.

DESARROLLO

<i>El cóndor pasa: población de aves andinas en Perú puede irse en picada/ El cóndor andino</i>	Tipo textual	Expositivo
	Género textual	Artículos de divulgación científica
	Formato textual	Múltiple
Ítem 1	Capacidad	Reorganiza información del texto escrito.
	Indicador	Establece relaciones entre los temas del texto.
	Desempeño específico	Establece relaciones de complementariedad entre los temas del texto múltiple expositivo.
	Respuesta	a. Son temas complementarios: en el texto 2 se dan datos informativos sobre el cóndor y en el texto 1 se expone el problema de su conservación.
Ítem 2	Capacidad	Infiere el significado de textos escritos.
	Indicador	Deduce relaciones de causa-efecto entre las ideas del texto.
	Desempeño específico	Deduce las causas de la desaparición del cóndor en el texto.
	Respuesta	d. Envenenamiento, tráfico de partes del animal, pérdida del hábitat.
Ítem 3	Capacidad	Recupera información de diversos textos escritos.
	Indicador	Localiza información relevante en el texto.

	Desempeño específico	Localiza información que conecta a los dos textos que forman el múltiple.
	Respuesta	b. Es un símbolo patrio de varios países sudamericanos, eso significa que es importante para la cultura de estos.
Ítem 4	Capacidad	Recupera información de diversos textos escritos.
	Indicador	Reconoce las características del texto expositivo.
	Desempeño específico	Reconoce la secuencia-textual predominante en el texto.
	Respuesta	c. Expositiva-descriptiva
Ítem 5	Capacidad	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto del texto.
	Indicador	Opina sobre el tema, las ideas, el propósito y la postura del autor del texto.
	Desempeño específico	Expresa su acuerdo o desacuerdo en relación a ideas expuestas en el texto.
	Respuesta	<p>Respuesta adecuada. La opinión del estudiante puede expresar acuerdo o desacuerdo con el uso del cóndor en el Yawar Fiesta. Si está de acuerdo sustentará que se trata de una expresión de la cultura popular y que no se daña al animal. Si expresa desacuerdo precisará que se maltrata al cóndor y que las costumbres también pueden sufrir cambios cuando es necesario como en este caso. Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estoy de acuerdo porque el Yawar Fiesta es una fiesta popular y en ella no se daña al cóndor. Al final, se le deja libre. - Estoy en desacuerdo porque el toro sufre maltrato, aunque se le deje libre, le producen un trauma. Además, las costumbres pueden cambiarse como se necesita en este caso. <p>Respuesta inadecuada. El estudiante expresa acuerdo o desacuerdo, pero no justifica su respuesta. O su respuesta es contradictoria, ambigua o incompleta. Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estoy de acuerdo porque es una costumbre. - Estoy en desacuerdo porque lo que hacen con el toro es malo.

V. BIBLIOGRAFÍA

<http://www.rumbosdelperu.com/el-condor-pasa-poblacion-de-aves-andinas-en-peru-puede-irse-en-picada-V516.html>

http://www.ecured.cu/C%C3%B3ndor_andino

SESIÓN N° 08

I. INFORMACIÓN GENERAL:

- 1.1 **Área** : Comunicación
 1.2 **Ciclo académico** : V
 1.3 **Lectura** : El plagio en la Universidad
 1.4 **Fecha** : 06/09/17
 1.5 **Duración** : 90'

II. COMPETENCIAS, CAPACIDADES E INDICADORES:

COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADORES	INSTRUMENTOS
COMPRENSIÓN LECTORA	Desarrolla las habilidades de lectura analítica, comprensiva e interpretativa de textos expositivos, utilizando las estrategias planteadas por Isabel Solé.	<ul style="list-style-type: none"> Localiza información relevante en el texto. Reconoce las características del texto expositivo. Establece semejanzas y diferencias entre los temas de textos múltiples con estructura compleja. Deduce relaciones de causa-efecto en el texto expositivo. 	Ficha de comprensión lectora

III. SECUENCIA METODOLÓGICA:

	Momentos	Estrategias metodológicas	Tiempo	Recursos y Materiales
MOTIVACIÓN y EVALUACION CONTINUA	ANTES DE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> Activación del conocimiento previo Las estudiantes reciben el texto, solo observan el título y luego responden: (Anexo 1) ¿Qué será el plagio en la Universidad? ¿En qué otra instancia ocurrirá este hecho? ¿Qué consecuencias trae consigo? ¿Escuchaste algún caso real? Establecimiento del propósito Los estudiantes conjuntamente con el docente determinan el propósito del lector: ¿Para qué leerás el texto múltiple? Resalta la importancia de esta actividad porque nuestra aproximación 	20'	Ficha de lectura

		<p>al texto y las estrategias de lectura dependerán de lo que deseamos hacer con él: aprender un tema nuevo, entretenernos, dar una prueba, etc. “Comprende el contenido de textos expositivos e informarnos sobre el tema”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de predicciones <p>Conjeturan sobre el contenido del texto que se va a abordar. ¿Qué puedo esperar del contenido y progreso del texto en función de la superestructura a la que pertenece? ¿A qué me conduce el título del texto?</p>		
	DURANTE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Monitoreo o supervisión <p>Los estudiantes recuerdan que ante los problemas de incomprensión deben actuar inmediatamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tarea de lectura compartida <p>Recordar a los estudiantes que las predicciones no se formulan solamente en el comienzo de la lectura, sino a lo largo de ella mediante la realización de algunas pausas para hacernos preguntas sobre el texto mientras se lee: ¿cómo continuará la lectura? ¿Sobre qué se hablará en este apartado?</p> <p>El docente realiza el modelado de la estrategia con participación de los estudiantes: subrayado, toma de notas y la relectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura independiente <p>Desde el apartado Plagio en las publicaciones científicas los educandos practican de manera individual las estrategias de lectura compartida. Luego de leer los dos textos, establecen relaciones entre ellos: ¿se complementan? ¿Se contradicen? ¿Qué tienen en común tanto en su estructura como en su contenido?</p>		
	DESPUÉS DE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación <p>Desarrollan en forma individual la ficha de comprensión del texto. (Anexo 2)</p>		

IV. ANEXO:

(Anexo 1 lectura) (Anexo 2 ficha de comprensión)

¿QUÉ ES EL PLAGIO ACADÉMICO?

Definimos plagio o deshonestidad académica al acto de usar trabajos, ideas o palabras de otra persona como si fueran propias. El plagio se aplica en trabajos de clase, investigaciones, gráficos, examen, software, fotografías, etc. Podemos calificar el plagio como intencionado y/o inconsciente por desconocimiento en lo que es la deshonestidad académica.

Se comete plagio cuando entregamos un trabajo ajeno a un profesor como si fuera propio, al comprar trabajos en Internet, cuando copiamos sentencias, frases, párrafos o ideas de trabajos ajenos sin dar crédito al autor original, cuando copiamos cualquier tipo multimedia sin dar crédito al autor, cuando nos basamos en una idea o frase de otro para escribir un nuevo trabajo y no damos crédito al autor de la idea.

Donde comúnmente se realiza el plagio es en obras científicas y literarias: tesis, documentales, obras cinematográficas, música, programas de computadora, bases de datos, audiovisuales, arte.

En la actualidad existen diversas herramientas de base tecnológica que nos ayudan a combatir la deshonestidad académica en las Universidades por ejemplo: Safeassign, The Plagiarism, Checker, Plagiarism Detect y Viper.

Además de las herramientas que nos ayudan a evitar el plagio en a nivel académico existe La Ley de Derechos de Autor que protege el derecho moral del autor de toda creación literaria, científica o artística y le reconoce derecho de dominio sobre las producciones de su pensamiento, ciencia o arte.

Texto 2

Plagio en la Universidad

El plagio no escapa a ningún nivel educativo, y si bien ha existido siempre, con la revolución digital se ha acrecentado notoriamente, ya que es más cómodo copiar, el Internet provee

grandes cantidades de texto de mejor calidad, y la diversidad de fuentes disponibles dificulta su detección.

David Caldevilla Domínguez, doctor en Ciencias de la Información y profesor de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), explicó que "antes de la revolución digital los universitarios acudían a las bibliotecas para realizar sus trabajos, y aunque evidentemente podían copiar todo el contenido de un libro, era un trabajo mucho más laborioso que pulsar dos botones del teclado de un ordenador (...). Gracias a la tecnología, esto ahora no se consigue, ya que muchos estudiantes ni se molestan en parafrasear, o siquiera leer, lo que obtienen de la Red".

Con respecto a las causas que llevan a los jóvenes al plagio, un estudio de J. Agnes de 2008 afirma que la principal razón es la falta de tiempo (82%), seguido por la comodidad (81%), el hecho de que todos lo hagan (30%), que no exista riesgo (18%) o que el profesor no note la diferencia (17%).

A nivel internacional, diversos estudios han ahondado en la realidad del plagio en la Universidad. La Universidad Pública de Navarra (UPNA) recoge algunos de los resultados y revela que el interés por el análisis del plagio comienza en 2000. Algunos de los estudios cifran el uso del material ajeno en un 40%-50% y algunos incluso arriban a cifras de hasta el 75%. Asimismo, la mayoría de ellos señalan a los hombres y a los estudiantes de carreras técnicas como los que más plagian, por encima de las mujeres y los estudiantes de humanidades y ciencias sociales.

Una encuesta de la UIB de 2009 a 1.025 alumnos de todos los cursos, en el que un 69,2% afirmó haber copiado fragmentos de textos sin citarlos, un 82,9% no indicó fuentes de gráficos e imágenes, y un 19,5% aseguró nunca referenciar la fuente en la que obtuvo la información.

La Universidad llevó a cabo una encuesta entre 560 alumnos de diversas titulaciones y universidades en 2008 y algunos de los resultados fueron especialmente alarmantes, como el hecho de que un 24% dijo haber realizado un trabajo para otra persona, un 29% presentó trabajos ajenos de cursos anteriores, un 35% ha compuesto íntegramente un trabajo a partir de fragmentos extraídos de sitios web, y un 27% inventó o falseó datos.

Hoy hay una gran confusión en torno a que es "conocimiento común", que no requiere atribución o cita, y que no, afirman los expertos

Plagio en las publicaciones científicas

En enero, ArXiv, el archivo importante de publicaciones científicas digitales perteneciente a la Universidad de Cornell, presentó un informe mundial sobre el plagio en la ciencia, en el que cotejó más de 757.000 publicaciones.

Descubrió que la práctica está más extendida en países emergentes como China, Irán, India o Egipto, mientras que en los países más desarrollados los porcentajes de plagio son menores. Además, indica que 1 de cada 16 autores cae en el autoplagio, copiando frases literales de artículos anteriores.

Asimismo, reconoce la llamada "superposición de texto", donde no sólo los propios autores plagian sus propios artículos sino que además se utilizan artículos de terceros sin citar. Los resultados revelan que 1 de cada 1.000 autores copia al menos un párrafo de los artículos y no cita o atribuye la información a una fuente.

¿Por qué se ha disparado la presencia del plagio en la Educación?

Recientemente el Pew Research Center de Estados Unidos descubrió que el 55% de los presidentes de las universidades del país piensa que el plagio ha aumentado en los últimos 10 años, y el 89% considera que la tecnología ha sido el factor determinante en este incremento.

“Desconozco cuánto de él se asocia con la noción de que todo se vale y cuánto se relaciona con una falta total de comprensión”, explica el profesor de Secundaria, Chris Cooper.

Por su parte, la directora del Centro Internacional de Integridad Académica de la Universidad de Clemson, Teddi Fishman considera que existen herramientas para identificar el plagio, como Turnitin.com, que actualmente es utilizada por 10.000 instituciones de 126 países y está disponible en 13 idiomas.

Sin embargo, los estudiantes parecen estar siempre 2 pasos más adelante. “Me preocupa que estemos enseñando a los jóvenes a evadir la detección del plagio en lugar de a citar fuentes y crear a partir de sus propias ideas”, se lamenta.

Entretanto el docente Michael Mzenko no cree que “tengamos una generación de tramposos. Algunos argumentan que a causa de la tecnología se han vuelto mejores en ello, pero no creo que sea peor que en el pasado, aunque puede que tengamos más herramientas para atraparlos hoy gracias a la tecnología”.

Fishman sostiene que para aclarar las confusiones que muchos jóvenes tienen en torno a qué materiales son de “uso comunitario” y cuáles son de autoría es fundamental “concentrarse en una cultura de integridad, donde seamos capaces de mostrarles a los estudiantes a tomar buenas decisiones y a razonar los problemas éticos que presenta el plagio”.

Responde las preguntas tomando como referencia el texto anterior y las orientaciones que te brinda el docente.

1. ¿Para qué sirve la Ley de Derechos de autor?

- a. Para proteger las obras de los autores contra la piratería y las ventas no autorizadas.
- b. Para establecer cuáles son los derechos de los autores y evitar cambios no autorizados en los textos.
- c. Para proteger el derecho del autor sobre sus creaciones literarias, científicas o artísticas.
- d. Para reconocer la labor de los autores y asegurarles un pago adecuado a su esfuerzo.

2. ¿Cuál es el doble rol de la tecnología en el tema del plagio?

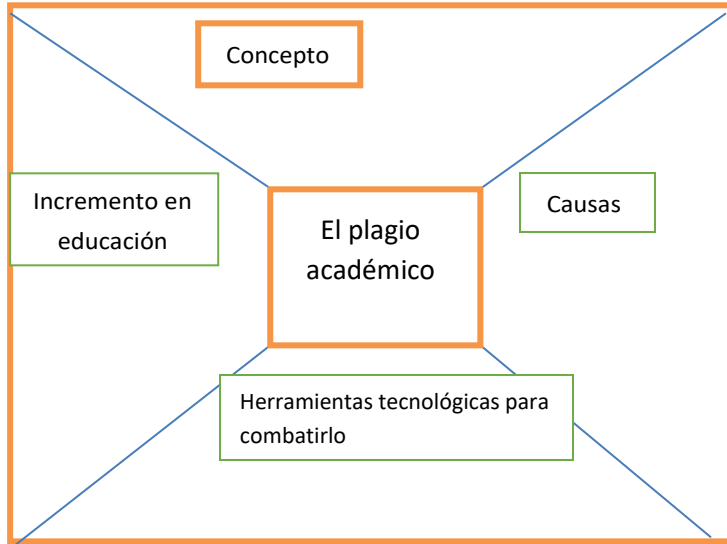
- a) Facilita la copia, pero también ayuda a detectarla.
- b) Ayuda a los investigadores a realizar su trabajo.
- c) Detecta el plagio y brinda nuevas herramientas de seguridad.
- d) Facilita la búsqueda de material y permite la detección del plagio.

3. ¿Cuál es una diferencia notoria entre el texto 1 y el texto 2?

- a. El texto 1 señala las herramientas tecnológicas usadas para detectar el plagio.
- b. El texto 2 da un concepto de plagio.

- c. El texto 2 incluye declaraciones de diferentes especialistas y datos de estudios.
- d. El texto 1 detalla las formas como se realiza el plagio en los centros escolares.

4. Completa el siguiente organizador gráfico con información de los textos 1 y 2.



5. ¿Qué opinas acerca del tema del plagio que abordan los textos? ¿Es importante? Sustenta.

DESARROLLO

<i>¿Qué es el plagio académico?/ Plagio en la universidad</i>	Tipo textual	Expositivo
	Género textual	Artículo de divulgación científica
	Formato textual	Múltiple
Ítem 1	Capacidad	Recupera información del texto.
	Indicador	Localiza información explícita relevante en el texto.
	Desempeño específico	Localiza información explícita relevante en el texto para determinar la finalidad de una ley.
	Respuesta	c. Para proteger el derecho del autor sobre sus creaciones literarias, científicas o artísticas.
Ítem 2	Capacidad	Infiere el significado de textos escritos.
	Indicador	Deduce las características y cualidades de personajes, objetos y lugares en el texto.

	Desempeño específico	Deduce una característica principal de la tecnología en relación con el plagio.
	Respuesta	e) Facilita la copia, pero también ayuda a detectarla
Ítem 3	Capacidad	Reorganiza información de diversos textos escritos.
	Indicador	Establece semejanzas y diferencias entre las razones, datos, hechos, características de textos múltiples con estructura compleja.
	Desempeño específico	Establece diferencias entre el contenido de los textos que conforman el texto múltiple.
	Respuesta	c. El texto 2 incluye declaraciones de diferentes especialistas y datos de estudios.
Ítem 4	Capacidad	Reorganiza información de diversos textos escritos.
	Indicador	Construye un organizador gráfico con información del texto múltiple.
	Desempeño específico	Construye un mapa semántico con información del texto múltiple.
	Respuesta	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto. Uso de trabajos, ideas o palabras de otra persona como si fueran propias. - Causas. Falta de tiempo, comodidad, todos lo hacen, no hay riesgo, el profesor no nota la diferencia. - Herramientas tecnológicas para combatirlo. Safeassign, The Plagiarism, Checker, Plagiarism Detect, Viper y Turnitin. - Incremento en educación. Tecnología como factor determinante. Confusión de los jóvenes sobre lo que es “material comunitario”.
Ítem 5	Capacidad	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto del texto.
	Indicador	Opina sobre el tema, las ideas, el propósito y la postura del autor del texto.
	Desempeño específico	Expresa su acuerdo o desacuerdo con el tema que se aborda.
	Respuesta	<p>Respuesta adecuada: El estudiante responde afirmativamente y justifica su respuesta refiriéndose a la importancia de respetar la propiedad intelectual de los autores y en la necesidad de actuar con corrección en diversos aspectos de la vida incluyendo el mundo académico.</p> <p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sí, porque es necesario acatar la ley y respetar los derechos de autor. - Sí, porque hay que respetar los derechos de autor y actuar con corrección en el ambiente escolar y académico. <p>Respuesta inadecuada: El estudiante responde afirmativamente, pero no justifica su respuesta. O solo se centra en el posible castigo. O su respuesta es contradictoria, ambigua o incompleta.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sí, porque el plagio no es correcto. - Sí, porque si se dan cuenta de que hemos plagiado podemos ser sancionados.

V. BIBLIOGRAFÍA

SESIÓN N° 09

I. INFORMACIÓN GENERAL:

- 1.1 **Área** : Comunicación
1.2 **Ciclo académico** : V
1.3 **Lectura** : Dormir la siesta combate el estrés
1.4 **Fecha** : 08/09/17
1.5 **Duración** : 90'

II. COMPETENCIAS, CAPACIDADES E INDICADORES:

COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADORES	INSTRUMENTOS
COMPRENSIÓN LECTORA	Desarrolla las habilidades de lectura analítica, comprensiva e interpretativa de textos expositivos, utilizando las estrategias planteadas por Isabel Solé.	<ul style="list-style-type: none">• Localiza información relevante en el texto. Reconoce las características del texto expositivo.• Establece semejanzas y diferencias entre los temas de textos múltiples con estructura compleja.• Deduce relaciones de causa-efecto en el texto expositivo.	Ficha de comprensión lectora

III. SECUENCIA METODOLÓGICA:

M O T I	Momentos	Estrategias metodológicas	Tiempo	Recursos y Materiales
---------	----------	---------------------------	--------	-----------------------

	ANTES DE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Activación del conocimiento previo Los estudiantes observan una chica muy agotada y la palabra “estrés”. ¿Sabes qué es “estrés”? ¿Qué hacen cuando están estresados? ¿Cómo combatir el “estrés” según los estudios científicos” <p>(Anexo 1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento del propósito Los estudiantes conjuntamente con el docente determinan el propósito del lector: ¿Para qué leerás el texto? Resalta la importancia de esta actividad porque nuestra aproximación al texto y las estrategias de lectura dependerán de lo que deseamos hacer con él: aprender un tema nuevo, entretenernos, dar una prueba, etc. “Comprende el contenido de textos expositivos e informarnos sobre el tema” • Elaboración de predicciones Conjeturan sobre el contenido del texto que se va a abordar. ¿Qué puedo esperar del contenido y progreso del texto en función de la superestructura a la que pertenece? ¿A qué me conduce el título del texto? 	20’	Imagen
	DURANTE LA LECTURA	<p>Los estudiantes reciben la ficha de lectura (Anexo 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monitoreo o supervisión Los estudiantes recuerdan que ante los problemas de incompreensión deben actuar inmediatamente. • Tarea de lectura compartida Las estudiantes reciben el texto “Dormir la siesta combate el estrés” y se facilitamos la aplicación de las siguientes estrategias: El docente realiza el modelado de la estrategia con participación de los estudiantes. Recordar a los estudiantes que las predicciones no se formulan solamente en el comienzo de la lectura, sino a lo largo de ella mediante la realización de algunas pausas para hacernos preguntas sobre el 	40’	Ficha de lectura Resaltadores Lápices Plumones Tizas

	<p>texto mientras se lee: ¿cómo continuará la lectura? ¿Sobre qué se hablará en este apartado?</p> <p>Se identifica el destinatario de los textos: ¿A quiénes están dirigidos? (Al público en general por la claridad y sencillez del lenguaje)</p> <p>El docente recuerda a los estudiantes que ingresarán a la segunda fase de la lectura.</p> <p>Identifican cada parte de los textos (párrafos, apartados, subtítulos) como elementos complementarios para dar cuenta del sentido global del tema.</p> <p>Los educandos utilizan el subrayado en la lectura de los párrafos, los apartados y aplican la toma de nota, la cual les ayuda a identificar los subtemas. Contrastan con los subtítulos propuestos.</p> <p>Al detectar los problemas de incomprensión se recurre a la relectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura independiente <p>En el texto Las horas de sueño profundo refuerzan la memoria los educandos practican de manera individual las estrategias de lectura compartida.</p> <p>Luego de leer los dos textos, establecen relaciones entre ellos: ¿se complementan? ¿Se contradicen? ¿Qué tienen en común tanto en su estructura como en su contenido?</p>		
DESPUÉS DE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación <p>Desarrollan en forma individual la ficha de comprensión del texto. (Anexo 3)</p>	30'	Ficha de comprensión

IV. ANEXO:

(Anexo 1 imagen) (Anexo 2 lectura) (Anexo 3 ficha de comprensión)

Dormir la siesta combate el estrés

Investigadores del Allergeny College de Pennsylvania (EE UU) demuestran que una siesta diaria de al menos 45 minutos hace que disminuya la presión arterial de quienes han sufrido un día de estrés con mucha tensión psicológica.

Según afirman en el último número de la revista *International Journal of Behavioral Medicine*, las largas jornadas laborales, el trabajo por turnos, la televisión e Internet están afectando en la calidad del sueño, hasta el punto de que los ciudadanos duermen una media de casi dos horas diarias menos que hace medio siglo. Esto afecta a la salud a largo plazo y, de hecho, hay estudios que relacionan la falta de sueño con un mayor riesgo de hipertensión y problemas cardiovasculares.

Para tratar de reducir este impacto, los investigadores Ryan Brindle y Sarah Conklin analizaron si dormir la siesta podría influir en la recuperación cardiovascular después de una prueba de estrés mental. Para ello seleccionaron a 85 universitarios sanos que fueron divididos en dos grupos, de modo que a algunos de los participantes se les asignaba una hora al día en la que podían dormir durante al menos 60 minutos. Al mismo tiempo, los estudiantes completaron unos cuestionarios para evaluar la calidad del sueño y conocer su actividad diaria, mientras que también se midió su presión arterial y el ritmo cardíaco.

De este modo, observaron que la siesta parecía tener un efecto reparador en los estudiantes ya que, aunque en todos la presión arterial y el ritmo cardíaco aumentaba durante el inicio de su jornada, aquellos que dormían siesta presentaban un descenso de ambos marcadores. Estos resultados eran más evidentes cuando los estudiantes dormían entre 45 y 60 minutos al día.

Según los investigadores, "los hallazgos sugieren que la siesta puede acelerar la recuperación cardiovascular después de una situación de estrés mental".

Texto 2

Las horas de sueño profundo refuerzan la memoria

En la víspera de un examen es común escuchar que es mejor irse a dormir que pasar la noche en vela estudiando, ya que el sueño sirve para consolidar lo aprendido. El refuerzo de la memoria durante la noche ya había sido probado científicamente, pero ha sido una nueva investigación de la Universidad de Brown (EE UU) la que ha revelado que esta actividad cerebral se produce durante la fase del sueño de onda lenta y no durante la fase REM.

La investigación partió del análisis exhaustivo de la actividad cerebral nocturna de nueve participantes para establecer una medición de referencia. Durante la segunda etapa del experimento, los nueve tuvieron que aprender una secuencia concreta de golpes de dedos. A

cuatro de ellos se les permitió dormir, mientras que a los otros seis se les mantuvo despiertos como grupo de control. Ambos sectores tuvieron que reproducir la secuencia horas después, resultando los participantes en vela menos habilidosos y precisos a la hora de ejecutarla.

El análisis electromagnético concluyó que los cambios cerebrales se originaban en el área motora suplementaria de la corteza cerebral y que se producían durante la fase de onda lenta, una fase de sueño profundo que precede a la fase REM en la que las ondas cerebrales son amplias y el ritmo respiratorio muy lento.

“El sueño no es sólo una pérdida de tiempo. Es una actividad intensiva para el cerebro que ayuda a consolidar el aprendizaje, porque hay más energía disponible o porque las distracciones son menores”, explicaba Yuka Sasaki, coautor del estudio, a la agencia de noticias SINC.

1. ¿Qué tienen en común los textos 1 y 2?

- A. Citan investigaciones realizadas en universidades y declaraciones de los investigadores.
- B. Advierten acerca de los riesgos de no dormir convenientemente.
- C. Recomiendan la lectura de investigaciones sobre el sueño para adquirir mejor información.
- D. Detallan el impacto que tiene en la vida de las personas la falta de sueño.

2. ¿Qué recomendación podría darse a escolares y estudiantes universitarios a partir de la información del texto 2?

- A. Deben planificar mejor sus estudios para no dejar de dormir.
- B. Deben informarse sobre los efectos de no dormir el tiempo adecuado.
- C. Deben dormir suficientes horas para mejorar su aprendizaje.
- D. Deben acostarse temprano para que estén atentos en clase.

3. ¿Cuál es la secuencia de subtemas que presenta el texto 1?

- A. Introducción- descripción de investigación- efectos- conclusión- recomendación
- B. Problemática del sueño- declaraciones de investigadores- causas- conclusión
- C. Inicio- exposición del problema- alternativas de solución- investigación- cierre
- D. Presentación- problema del sueño- investigación- resultados- conclusión

4. ¿Qué características comunes presentan los textos leídos (llamados de divulgación científica)?

- I. Abordan temas científicos.
- II. Usan un vocabulario técnico-científico.
- III. Relatan los sucesos ocurridos a los científicos.
- IV. Se basan en estudios científicos.

- A. Solo I y II
- B. I, II y IV

- C. Solo III y IV
- D. I, II y III

5. ¿Para qué se usa la frase resaltada en el siguiente fragmento del texto 1?

“... los ciudadanos duermen una media de casi dos horas diarias menos que hace medio siglo. Esto afecta a la salud a largo plazo y, de hecho, hay estudios que relacionan la falta de sueño con un mayor riesgo de hipertensión...”

- A. Para indicar que la idea siguiente se opone a lo que se ha dicho antes.
- B. Para introducir una idea que refuerza lo que se ha dicho antes.
- C. Para precisar la consecuencia del descuido en la salud.
- D. Para argumentar la idea anterior con información adecuada.

DESARROLLO

<i>Dormir la siesta combate el estrés/ Las horas de sueño profundo refuerzan la memoria</i>	Tipo textual	Expositivo
	Género textual	Artículo de divulgación científica
	Formato textual	Múltiple
Ítem 1	Capacidad	Reorganiza información de diversos textos escritos.
	Indicador	Establece semejanzas datos y hechos de textos múltiples.
	Desempeño específico	Establece diferencias entre el contenido de los textos que conforman el texto múltiple.
	Respuesta	E. Citan investigaciones realizadas en universidades y declaraciones de los investigadores.
Ítem 2	Capacidad	Infiere el significado del texto.
	Indicador	Deduce ideas principales en textos de estructura compleja.
	Desempeño específico	Deduce recomendaciones a partir de la información del texto.
	Respuesta	c. Deben dormir suficientes horas para mejorar su aprendizaje.
Ítem 3	Capacidad	Infiere el significado del texto.
	Indicador	Deduce el tema, subtemas, la idea principal, y las conclusiones en textos de estructura compleja.
	Desempeño específico	Formula los subtemas que se abordan en los textos.
	Respuesta	D. Presentación- problema del sueño- investigación- resultados- conclusión

Ítem 4	Capacidad	Reorganiza información de diversos textos escritos.
	Indicador	Establece semejanzas y diferencias entre las características de textos múltiples con estructura compleja.
	Desempeño específico	Establece características comunes entre las características de textos múltiples.
	Respuesta	B. I, II y IV
Ítem 5	Capacidad	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto del texto.
	Indicador	Explica la intención del autor en el uso de recursos textuales a partir de su conocimiento.
	Desempeño específico	Explica la intención del autor en el uso de conectores para enlazar las ideas del texto.
	Respuesta	B. Para introducir una idea que refuerza lo que se ha dicho antes.

V. BIBLIOGRAFÍA:

<http://www.muyinteresante.es/salud/articulo/dormir-la-siesta-comba-el-estres>

<http://www.muyinteresante.es/salud/articulo/las-horas-de-sueno-profundo-refuerzan-la-memoria-521377082487>

SESIÓN N° 10

I. INFORMACIÓN GENERAL:

- 1.1 **Área** : Comunicación
 1.2 **Ciclo académico** V
 1.3 **Lectura** : La zapatilla
 1.4 **Fecha** : 11/09/17
 1.5 **Duración** : 90'

II. COMPETENCIAS, CAPACIDADES E INDICADORES:

COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADORES	INSTRUMENTOS
COMPRENSIÓN LECTORA	Desarrolla las habilidades de lectura analítica, comprensiva e interpretativa de textos expositivos, utilizando las estrategias planteadas por Isabel Solé.	<ul style="list-style-type: none"> Localiza información relevante en el texto. Reconoce las características del texto expositivo. Deduca las ideas implícitas. 	Ficha de comprensión lectora

III. SECUENCIA METODOLÓGICA:

	Momentos	Estrategias metodológicas	Tiempo	Recursos y Materiales
MOTIVACIÓN y EVALUACION CONTINUA	ANTES DE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Activación del conocimiento previo Las estudiantes realizan una dinámica con diversas. Luego observan todas, opinan la utilidad y las ventajas que pueden brindar a quien los use. (Anexo 1) • Establecimiento del propósito Los estudiantes conjuntamente con el docente determinan el propósito del lector: ¿Para qué leerás el texto? Resalta la importancia de esta actividad porque la aproximación al texto y las estrategias de lectura dependerán de lo que desea se desea hacer con él: aprender un tema nuevo, entretenernos, dar una prueba, etc. “Comprende el contenido de textos expositivos e informarnos sobre el tema” • Elaboración de predicciones Reciben el texto, observan el título y la ilustración, de esa actividad conjeturan sobre el contenido del texto que se va a abordar. (Anexo 2) ¿Qué puedo esperar del contenido y progreso del texto en función de la superestructura a la que pertenece? ¿A qué me conduce el título del texto, la ilustración? 	20'	Zapatillas
	DURANTE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Monitoreo o supervisión Los estudiantes recuerdan que ante los problemas de incomprensión deben actuar inmediatamente. • Tarea de lectura compartida Las estudiantes y la docente trabajan la lectura “zapatilla” aplicando las siguientes estrategias: 	40	Resaltadores Lápices de color

IV. ANEXO:

(Anexo zapatillas 1) (Anexo 2 lectura) (Anexo 3 ficha de comprensión)

	<p>El docente realiza el modelado de la estrategia con participación de los estudiantes: subrayado, notas al margen y relectura cuando sea necesario.</p> <p>Durante el proceso se elabora las suposiciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura independiente <p>Desde el apartado Proteger, sujetar, estabilizar, absorber los educandos practican de manera individual las estrategias de lectura compartida. Después de leer los dos textos, establecen relaciones entre ellos: ¿se complementan? ¿Se contradicen? ¿Qué tienen en común tanto en su estructura como en su contenido? Arriban a la conclusión de cuánto se cumplió sus predicciones.</p>		
DESPUÉS DE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación <p>Desarrollan en forma individual la ficha de comprensión del texto. (Anexo 3)</p>	30'	Ficha de comprensión lectora

LAS ZAPATILLAS



Durante 14 años el Centro de medicina deportiva de Lyon (Francia) ha estado estudiando las lesiones de los jóvenes deportistas y de los deportistas profesionales. El estudio ha establecido que la mejor medida a tomar es la prevención... y unas buenas zapatillas deportivas.

Golpes, caídas, desgastes y desgarros

El 18 por ciento de los deportistas de entre 8 y 12 años ya tiene lesiones de talón. El cartílago del tobillo de los futbolistas no responde bien a los golpes y el 25 por ciento de los profesionales han descubierto ellos mismos que es un punto especialmente débil. También el cartílago de la delicada articulación de la rodilla puede resultar dañado de forma irreparable y si no se toman las precauciones adecuadas desde la infancia (10-12 años), esto puede causar una artritis ósea prematura. Tampoco la cadera escapa a estos daños y en especial cuando está cansado, el jugador corre el riesgo de sufrir fracturas como resultado de las caídas o colisiones.

De acuerdo con el estudio, los futbolistas que llevan jugando más de diez años experimentan un crecimiento irregular de los huesos de la tibia o el talón. Esto es lo que se conoce como “pie de futbolista”, una deformación causada por los zapatos con suelas y hormas demasiado flexibles.

Proteger, sujetar, estabilizar, absorber

Si una zapatilla es demasiado rígida, dificulta el movimiento. Si es demasiado flexible, incrementa el riesgo de lesiones y esguinces. Un buen calzado deportivo debe cumplir cuatro requisitos:

En primer lugar, debe proporcionar protección contra factores externos: resistir los impactos del balón o de otro jugador, defender de la irregularidad del terreno y mantener el pie caliente y seco, incluso con lluvia y frío intenso.

Debe dar sujeción al pie, y en especial a la articulación del tobillo para evitar esguinces, hinchazón y otros problemas que pueden incluso afectar a la rodilla.

También debe proporcionar una buena estabilidad al jugador, de modo que no resbale en suelo mojado o no tropiece en superficies demasiado secas.

Finalmente, debe amortiguar los golpes, especialmente los que sufren los jugadores de voleibol y baloncesto que continuamente están saltando.

Pies secos

Para evitar molestias menores, pero dolorosas, como ampollas, grietas o “pie de atleta” (infección por hongos), el calzado debe permitir la evaporación del sudor y evitar que penetre la humedad exterior. El material ideal es el cuero, que puede haber sido impermeabilizado para evitar que se empape en cuanto llueva.

Pregunta 1

¿Qué intenta demostrar el autor en este texto?

- A Que la calidad de muchas zapatillas deportivas ha mejorado mucho.
- B Que es mejor no jugar al fútbol si eres menor de 12 años.
- C Que los jóvenes sufren cada vez más lesiones debido a su baja forma física.
- D Que es muy importante para los deportistas jóvenes calzar unas buenas zapatillas deportivas.

Pregunta 2

Según el artículo, ¿por qué no deberían ser demasiado rígidas las zapatillas deportivas?

Pregunta 3

Una parte del artículo afirma: “Un buen calzado deportivo debe cumplir cuatro requisitos.” ¿Cuáles son esos requisitos?

Pregunta 4

Fíjate en esta frase que está casi al final del artículo. Aquí se presenta en dos partes:

“Para evitar molestias menores, pero dolorosas, como ampollas, grietas o “pie de atleta” (infección por hongos)” (primera parte). “el calzado debe permitir la evaporación del sudor y evitar que penetre la humedad exterior” (segunda parte).

¿Cuál es la relación entre la primera y la segunda parte de la frase?

La segunda parte...

- A Contradice la primera parte.
- B Repite la primera parte.
- C Describe el problema planteado en la primera parte.
- D Describe la solución al problema planteado en la primera parte.

DESARROLLO

Pregunta 1

¿Qué intenta demostrar el autor en este texto?

- A Que la calidad de muchas zapatillas deportivas ha mejorado mucho.
- B Que es mejor no jugar al fútbol si eres menor de 12 años.
- C Que los jóvenes sufren cada vez más lesiones debido a su baja forma física.
- D Que es muy importante para los deportistas jóvenes calzar unas buenas zapatillas deportivas.

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación:

Código 1: D Que es muy importante para los deportistas jóvenes calzar unas buenas zapatillas deportivas.

Proceso de comprensión: Interpretación e integración.

Pregunta 2

Según el artículo, ¿por qué no deberían ser demasiado rígidas las zapatillas deportivas?

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación:

Código 1: Respuestas que se refieren a la restricción del movimiento. Por ejemplo:

- Restringen el movimiento.
- Impiden que puedas correr fácilmente.

Sin puntuación:

Respuestas que muestran una comprensión inadecuada del material o que son inverosímiles o irrelevantes. Por ejemplo:

- Para evitar lesiones.
- No pueden sujetar el pie.
- Porque necesita apoyar el pie y el tobillo.

O bien:

Proceso de comprensión: Interpretación e integración.

Pregunta 3

Una parte del artículo afirma: “Un buen calzado deportivo debe cumplir cuatro requisitos.” ¿Cuáles son esos requisitos?

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Código 1: Respuestas que se refieren a los cuatro criterios escritos en cursiva en el texto. Cada referencia puede ser una cita directa, una paráfrasis o una elaboración del criterio. Los criterios pueden aparecer en cualquier orden. Los cuatro criterios son:

- (1) Proporcionar protección contra factores externos.
- (2) Dar sujeción al pie.
- (3) Proporcionar buena estabilidad.
- (4) Amortiguar los golpes.

(5) Por ejemplo:

- Buena estabilidad.
- Absorber golpes.
- Sujeción del pie.
- Protección exterior.

Debe proporcionar protección contra factores externos, sujetar el pie, proporcionar al jugador buena estabilidad y debe amortiguar los golpes.

- Tienen que prevenir te contra deslices y patinazos [Estabilidad].
- Tienen que proteger tu pie de los golpes (p. e. saltos) [Amortiguar golpes].
- Te tienen que proteger del suelo irregular y del frío [Protección frente al exterior].
- Tienen que sujetarte el pie y el tobillo [Sujeción].

Proteger, sujetar, estabilizar, absorber [Cita del encabezamiento de esta parte].

Pregunta 4

Fíjate en esta frase que está casi al final del artículo. Aquí se presenta en dos partes:

“Para evitar molestias menores, pero dolorosas, como ampollas, grietas o “pie de atleta” (infección por hongos)” (primera parte). “el calzado debe permitir la evaporación del sudor y evitar que penetre la humedad exterior” (segunda parte).

¿Cuál es la relación entre la primera y la segunda parte de la frase?

La segunda parte...

A Contradice la primera parte.

B Repite la primera parte.

C Describe el problema planteado en la primera parte.

D Describe la solución al problema planteado en la primera parte.

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación:

Código 1: D Describe la solución al problema planteado en la primera parte.

- Proteger contra impactos de la pelota o de los pies.
- Hacer frente a las desigualdades del terreno.
- Mantener el pie caliente y seco.
- Sujetar el pie [Los primeros tres puntos de esta respuesta son todos parte del primer criterio (proteger contra el exterior).

Proceso de comprensión: Obtención y recuperación de la información.

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA DESPUÉS DE LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PROPUESTAS POR ISABEL SOLÍS A LAS ESTUDIANTES DEL V CICLO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES DE CHIMBOTE, FILIAL CHACAS AÑO 2018

DIMENSIONES	LITERAL						INFERENCIAL						CALIFICACIÓN TOTAL
	Identifica la idea principal explícita en el primer párrafo	Identifica la idea principal explícita en el texto	Identifica la idea central explícita en el segundo párrafo	Señala la idea principal que aborda el texto	Señala la idea principal explícita expuesta en el texto	SUB - TOTAL	Deduce el significado de información implícita de un texto	Identifica y señala el título más adecuado para el texto	Infiere ideas implícitas contenidas en el texto	Deduce ideas explícitas del texto	Deduce las ideas más apropiadas para el texto	SUB - TOTAL	
Alumno 1	0	1	1	1	1	4	1	0	0	1	0	2	6
Alumno 2	0	1	1	0	1	3	1	1	1	1	1	5	8
Alumno 3	1	1	0	1	1	4	1	0	0	1	1	3	7
Alumno 4	1	1	1	1	0	2	0	0	1	1	1	3	7
Alumno 5	1	1	1	1	0	4	0	1	1	1	1	4	8
Alumno 6	0	1	1	1	1	4	0	1	1	0	1	3	7
Alumno 7	1	0	1	1	0	3	0	1	0	1	0	2	5
Alumno 8	1	1	1	1	1	4	0	1	1	1	1	4	9

Alumno 9	0	1	0	1	0	2	0	0	1	0	1	2	4
Alumno 10	0	1	1	0	1	3	1	0	1	1	0	3	6
Alumno 11	0	1	1	0	1	3	1	0	0	1	0	2	5
Alumno 12	1	0	0	1	0	2	1	0	0	0	1	2	4
Alumno 13	1	0	1	1	1	4	0	1	0	1	1	3	7
Alumno 14	1	0	1	1	0	3	0	1	1	1	0	3	6

EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS



Ilustración 1. Aplicación del pre test.



Ilustración 2. Aplicación del pos test