



**UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES
CHIMBOTE**

**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO**

**LA ESTRATEGIA DE HIPÓTESIS DE CONTENIDO PARA
MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS
NARRATIVOS DE LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA “TÚPAC AMARU” DEL DISTRITO DE
FLORENCIA DE MORA-TRUJILLO-2015**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTORA
EN CIENCIAS DE LA EDUCACION**

AUTORA

MGTR. LIDIA REYES SANDOVAL

ASESORA

DRA. LUCY M. SÁNCHEZ PINEDO

**TRUJILLO – PERÚ
2016**

JURADO EVALUADOR DE TESIS

Dra. Graciela Pérez Moran

Presidenta

Dr. Robby Oliver Gutiérrez Gonzáles

Secretario

Dra. Magaly Quiñones Negrete

Miembro

AGRADECIMIENTO

A Dios por permitir en darme la vida, la voluntad, la salud y su gran amor para seguir creciendo logrando mis metas profesionales y personales junto a mi familia.

Mi gratitud a los catedráticos de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, específicamente a los de la Escuela de Postgrado; los cuales brindaron las orientaciones necesarias para terminar en forma óptima el doctorado, de la misma manera a todas las personas que con su aporte material han hecho posible esta meta.

Se reconoce con deferencia especial a la Dra. Lucy Sánchez Pinedo, profesora del Área de Investigación, por su guía en la construcción del informe.

Agradezco especialmente a la Institución educativa “Túpac Amaru” del distrito de Florencia de Mora, a su directora y estudiantes de sexto grado, quienes con su autorización permitieron la concreción de la Estrategia de hipótesis de contenido.

Finalmente, a **mis padres**, Emérita y Manuel por haberme dado la vida, por su gran amor y su apoyo, que han hecho posible estudiar y cualificarme como profesional.

La autora

DEDICATORIA

A mi esposo Francisco; en la que su amor, ánimo, comprensión y apoyo me permitieron seguir logrando mis metas personales y profesionales.

A mis hijos: Harry, Silvia y Fiorella; en la que su cariño y presencia me permitieron seguir estudiando.

A mis padres Manuel y Emérita, a mis hermanos, en especial a mi hermana Emiliana quien siempre estuvo apoyándome en los momentos más difíciles de mi vida.

RESUMEN

Este estudio tuvo como propósito determinar si la estrategia de hipótesis de contenido mejora la comprensión de textos escritos narrativos en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa “Túpac Amaru” del distrito de Florencia de Mora-Trujillo-2015.

La investigación está centrada en una población de 98 estudiantes y en una muestra de 51, de ambos géneros; las cuales cursan sexto grado de educación primaria de la Institución educativa “Túpac Amaru” de Florencia de Mora. La población fue verificada en las actas de matrícula; razón por la cual la población objetivo es finita. En coherencia con su diseño cuasiexperimental, el muestreo fue no probabilístico y circunstancial. Asimismo, las estudiantes fueron parte de la muestra si cumplen dos criterios: asistencia frecuente al área de comunicación; y participar en la Estrategia de hipótesis de contenido.

Así mismo, los resultados más significativos con respecto a la comprensión de textos escritos narrativos, en las estudiantes investigadas. En el pretest, “t” experimental alcanzó -3,51, menor a “t” teórico 1,68; mientras en el postest, “t” experimental alcanzó 15,36, mayor a “t” teórico 1,68. Este resultado permite rechazar la hipótesis nula y comprobar que la estrategia de hipótesis de contenido mejora la comprensión de textos escritos narrativos en los estudiantes de sexto grado de primaria, investigados.

Palabra claves: Estrategia- Hipótesis de contenido- comprensión- textos escritos narrativos.

ABSTRACT

This study was aimed to determine whether the hypothesis of content strategy improves comprehension of narrative texts written in sixth- grade of School "Tupac Amaru" district of Florence de Mora-Trujillo-2015.

The research is focused on a population of 98 students and a sample of 51 of both genders; which enrolled in sixth grade education Educational Institution "Tupac Amaru" of Florence de Mora. The population was verified in the records of registration; why the target population is finite. Consistent with its quasi-experimental design, sampling was non-probabilistic and circumstantial. Also, students were part of the sample if they meet two criteria: frequent attendance to the area of communication; and participate in the content strategy hypothesis.

Also, the most significant results with respect to understanding narrative texts written in the students investigated. In the pretest, "t" experimental reached -3.51, lower than the theoretical 1.68 "t"; while in the post, "t" experimental reached 15.36, greater than "t" theoretical 1.68. This result can reject the null hypothesis and test the hypothesis of content strategy improves comprehension of narrative texts written in sixth- grade, investigated.

Key word: Strategy-Hypothesis narrative texts written sympathetically content-

CONTENIDO

Hoja de firmas del jurado y asesor	iii
Agradecimiento	iv
Dedicatoria	v
Resumen	vi
Abstract	vii
Contenido	viii
Indice de tablas	x
Indice de gráficos	xi
I. INTRODUCCIÓN	12
II. MARCO TEÓRICO	21
2.1. Bases teóricas relacionadas al estudio	21
A. Fundamento lingüístico de Estrategia de hipótesis de contenido	21
B. Fundamento psicológico de Estrategia hipótesis de contenido	25
C. Modelo de lectura integral de Linuesa	26
D. Teoría de acción e interacción del texto	28
E. Estrategia de hipótesis de contenido	30
F. Comprensión de textos de textos escritos narrativos	38
2.2. Hipótesis	49
A. Hipótesis general	49
B. Hipótesis específicas	50
2.3. Variables	51
A. Variable independiente	51
B. Variable dependiente	51
III. METODOLOGÍA	52
3.1. Tipo y nivel de investigación	52
3.2. Diseño de la investigación	52
3.3. Población y muestra de la investigación	54
3.4. Definición y operacionalización de variables e indicadores	55
3.5. Técnicas e instrumentos	56

3.6. Plan de análisis	59
3.7. Matriz de consistencia	60
IV. RESULTADOS	61
4.1. Resultados	61
4.2. Análisis de resultados	74
V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	76
Conclusiones	76
Recomendaciones	77
Aspectos complementarios	78
Referencias bibliográficas	79
Anexos	82

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Distribución de los estudiantes de sexto grado de primaria.	54
Tabla 2: Distribución de la muestra de estudio del segundo grado de primaria.	54
Tabla 3: Niveles de comprensión de textos escritos narrativos del pretest y postest	61
Tabla 4 : Niveles literal del pretest y postest	63
Tabla 5 : Niveles inferencial del pretest y postest	65
Tabla 6 : Niveles crítico del pretest y postest	67
Tabla 7 : Medias aritméticas del Pretest y postest	69
Tabla 8 : Valoración “t” del pretest	71
Tabla 9 : Valoración “t” del postest	72
Tabla 10 : Medidas del pretest y postest	73

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Niveles de comprensión de textos escritos narrativos del pretest y postest	62
Gráfico 2 : Niveles literal del pretest y postest	64
Gráfico 3 : Niveles inferencial del pretest y postest	66
Gráfico 4 : Niveles crítico del pretest y postest	68
Gráfico 5 : Medias aritméticas del Pretest y postest	70

I. INTRODUCCIÓN

Actualmente, en la segunda década del siglo XXI, la comprensión de textos es un reto y compromiso de las sociedades de todo el mundo. Una evidencia es la política educativa, reflejada en los currículos de Europa y América latina, a partir de los resultados de la prueba PISA (2001, 2003, 2009 y Martínez, 2011). Estas decisiones se originan de las interpretaciones estadísticas de las ubicaciones de los diferentes países. En el caso del Perú, existen amplias diferencias entre los países en los conocimientos y destrezas de los jóvenes menores a 15 años en la aptitud para la lectura.

El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, (PISA plus, 2001) es considerado como el esfuerzo más completo y riguroso realizado hasta la fecha para evaluar el desempeño estudiantil y recabar datos sobre el estudiante, su familia y los factores institucionales que pueden contribuir a explicar las diferencias de dicho desempeño. El primer estudio de PISA, que se realizó en el año 2000, en 32 países del mundo desarrollado y en desarrollo, analizó las aptitudes para la lectura, matemáticas y para las ciencias en 250 mil estudiantes de 15 años de edad. En ese primer estudio participaron dos países latinoamericanos: Brasil y México. Los alumnos peruanos ocuparon el antepenúltimo lugar en las pruebas de comprensión lectora. Un segundo estudio, en donde intervienen además de esos dos países, Argentina, Chile y Perú, entre más de 40 países, muestran desempeños muy desalentadores entre los estudiantes de países latinoamericanos (PISA, 2003). Al respecto, los alumnos peruanos ocupan el último lugar de la lista, con un 26% de alumnos clasificados en el penúltimo nivel de puntuación, y con 54% de alumnos ubicados el más bajo nivel de puntuación. Las dificultades para utilizar la lectura

como instrumento que les permita progresar e incrementar sus conocimientos y competencias en otros ámbitos son enormes, destaca el informe.

Asimismo, los resultados de la prueba PISA 2009, con respecto a la comprensión lectora, donde participaron 75 países, de los cuales ocho fueron latinoamericanos; los países o economías de alto desempeño en alfabetismo lector, fueron Hong Kong-China (con un puntaje promedio de 533), Singapur (526), Canadá (524), Nueva Zelanda (521), Japón (520) y Australia (515); sin embargo, los tres últimos países con menor desempeño fueron Perú (370), Azerbaiyán (362) y Kirziguistán (314; estos no difieren mucho del PISA plus, 2001, último, (Montané, Llanos y Tapia, 2004).

En la Evaluación Nacional 2004, el 15,1% de los estudiantes de segundo grado de primaria se ubica en el nivel de logro esperado en comprensión de textos; esto significa que demuestran un manejo suficiente, necesario y aceptable de las capacidades evaluadas, considerando los propósitos del área de Comunicación. Asimismo, en su mayoría, estos estudiantes no son lectores avanzados; en consecuencia, “el nivel de logro de aprendizaje no esperado de los estudiantes al terminar el segundo grado es un 84,9% de los estudiantes de la población nacional”, (Tapia et al, 2005).

En la Evaluación Censal de Estudiantes [ECE] (2009) en comprensión de textos escritos, correspondiente a segundo grado, el 23.3% de los estudiantes se ubicó debajo del nivel 1(no logran los aprendizaje esperados y tiene dificultad para responder a las preguntas más sencillas de la prueba) y el 23,1%, en el nivel 2 (ejecuta tareas esperadas para el grado); estos resultados significaron un avance con respecto a los años anteriores, pero no lo suficiente. Sin embargo, en la ECE (2010),

en comprensión de textos escritos, correspondiente al mismo grado, el 47,6% de los estudiantes se ubicó en el nivel 1 y el 23,1%, el nivel <1; mientras en el (ECE, 2011), 29,8% se ubicó en el nivel 2; 47,1% nivel 1 y 23,2% nivel 0.

En la Región La Libertad, según la Secretaría de Planificación Estratégica del Ministerio de Educación: “cinco de cada 30 alumnos de una aula, comprenden lo que leen” (Urquiaga, 2012); estos resultados ubican a la región en condición de desaprobada en comprensión de textos; las cuales obligan el replanteamiento del Programa Especial de Logros de Aprendizaje (PELA, 2011). Asimismo, en La Libertad, un 27.6% de puntaje en comprensión de textos se ubica en el nivel 2: los estudiantes logran los aprendizajes esperados para el grado; 72,4% se ubica en el nivel 1 y 0; es decir, logran las habilidades básicas de comprensión, pero tienen dificultades con las preguntas más sencillas (ECE, 2011). Esta situación coincide y se refleja, con características similares en el perfil lector de los estudiantes de la Institución Educativa “José Abelardo Quiñones Gonzales”, del distrito de El Porvenir, 2013.

Así, las investigaciones de Pérez (2009) en niños de cuarto grado de Educación Primaria manifiestan evidencias significativas en el desarrollo de las habilidades inferencial de textos cortos y largos, cuando se incluye un modelado del parafraseo, en las tareas complementarias. Por otro lado, Neyra (2011) sostiene que una de las formas de traspaso de la información lo constituye el parafraseo; el cual articulado a manera de estrategia permite un avance en la comprensión lectora de los niños de tercer grado. Finalmente, Inga (2007) expresa que la predicción como estrategia cognitiva es eficaz en expertos amateurs o principiantes.

Los estudios realizados anteriormente referidos permiten suponer una investigación necesaria de efectos sobre la estrategia de hipótesis de contenido en la comprensión de textos de los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa “Túpac Amaru” del Distrito Florencia de Mora, 2015.

En la Institución educativa “Túpac Amaru” del distrito Florencia de Mora, los estudiantes de sexto grado de Educación Primaria tienen dificultades en la comprensión de textos. En el nivel literal, no discriminan adecuadamente las secuencias temporales y espaciales de personajes y situaciones. En el nivel inferencial, la identificación del tema, ideas, hechos o situaciones implícitas es nula; sólo algunos niños logran realizar hipótesis de contenido. En el nivel crítico, los niños son capaces de elaborar una opinión, o comentario, pero descontextualizado del contenido del texto. Así mismo asumen una postura frente al texto, pero no la fundamenta con la información explícita o con sus conocimientos previos.

En función al contexto anterior, se formuló el siguiente problema:

¿En qué medida la Estrategia de hipótesis de contenido mejora la comprensión de textos escritos narrativos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa “Túpac Amaru” del distrito de Florencia de Mora-Trujillo-2015?

Este estudio se fundamentó en la Teoría de la acción e interacción del texto Van Dijk (1996), con respecto a la Estrategia de hipótesis de contenido; el cual permitió organizar los tópicos adecuados y necesarios para explicar, enseñar, modelar la inferencia de textos sencillos a partir de su contexto, a los estudiantes investigados en forma grupal e individual. Asimismo, para concebir la comprensión de textos narrativos escritos, se asumió como referente la taxonomía de los niveles de comprensión Pinzás (2006) y psicológico en la Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1989).

Desde el punto de vista práctico, la Estrategia de hipótesis de contenido incidió en la mejora de la inferencia de los textos de su grado, a partir del entorno lingüístico y no lingüístico de los estudiantes o uso de los conocimientos del mundo y conocimientos del tema; los cuales desarrollaron sus habilidades en la construcción de hipótesis de contenido, así como en la predicción y verificación de dichas hipótesis.

Metodológicamente, la Estrategia de hipótesis de contenido se constituyó en una alternativa didáctica para los profesores y los estudiantes de sexto grado de Educación Primaria, en el área de Comunicación.

Asimismo, tiene una relevancia social, pues desarrolló en los estudiantes mejores condiciones para relacionarse con su entorno familiar y comunitario, como para procesar información en otras áreas de aprendizaje.

Después de efectuar una búsqueda de estudios relacionados con las variables: Estrategia de hipótesis de contenido y comprensión de textos escritos narrativos, en las principales Escuelas de postgrado en forma física y virtual, se ha encontrado las siguientes investigaciones:

En el panorama internacional, así, Strasser, Larraín, López y Lissi (2010) en su tesis: Comprensión narrativa en edad preescolar, en niños de los Jardines de “La Florida” de Santiago de Chile, sustentada en la Universidad Católica, emplearon el diseño correlacional en una muestra de 171 niños. El instrumento para su Medición fue la Prueba de Comprensión Narrativa Preescolar; el tratamiento de los datos se organizó en tablas y gráficas; mientras la hipótesis se realizó con la prueba “Chi-cuadrada”. Asimismo, este estudio, arribó a las siguientes conclusiones: a). La aplicación de la prueba resultó simple y breve, y los niños respondieron al instrumento con entusiasmo e interés, y b) El aumento significativo entre la primera y la segunda aplicación de la prueba revela un progreso en la comprensión narrativa en los estudiantes investigados.

Asimismo, Borzone (2013) en su investigación sobre la comprensión de cuentos como resolución de problemas, en niños de sectores urbano- marginales de Buenos Aires-Argentina, se sustentó en la Universidad de Buenos Aires-Argentina, con la finalidad de obtener el grado de Maestría en educación, llegó a la conclusión que las dificultades encontradas en los niños en este proceso, puede constituir el eslabón que explique la construcción entre lo que el niño ya sabe y los nuevos conocimientos, propios de estructura cognitiva.

De la misma manera, Pérez (2009) aplicó un programa de actividades de destrezas y habilidades comprensivas a 18 alumnos de sexto grado de primaria, sustentada en la Universidad Nacional de Venezuela. El instrumento estuvo conformado por tres reactivos de lectura: ejercicios de anticipación, palabras desconocidas, responder preguntas intercaladas y el parafraseo. Se realizaron 10 sesiones con 45 minutos de duración, durante un día por semana con la finalidad de desarrollar léxico y parafraseo. En este estudio se concluye: el uso escaso de estrategias de comprensión lectora influyen directamente en el desarrollo de la misma; pues los alumnos pocas veces obtienen la comprensión de las ideas de un texto, adecuadamente.

En el contexto nacional, Canales (2008), en su tesis: Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva: diseño y ejecución del programa experimental en niños con problemas de aprendizaje, sustentada en la Universidad de San Marcos, empleó el diseño cuasiexperimental; el tratamiento de los datos se realizó mediante el análisis de tablas y gráficas. La muestra considerada fue de 48 niños, seleccionada en forma intencionada; el instrumento fue el test Clozé. Llegó a las siguientes conclusiones: a). Los alumnos del 4º de primaria, que fueron evaluados con el 3er. Nivel de lectura de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP), luego de la aplicación del Programa, mostraron también un avance importante pasando de un percentil 17.7 a percentil

34.4; esto significó un avance en su habilidad para comprender frases de mayor complejidad y textos simples, avanzando en la captación del sentido del párrafo, así como en su capacidad inferencial para la comprensión de textos con variedad de situaciones y personajes; b). Los alumnos del 4° de primaria, que fueron evaluados con el 4er. Nivel de lectura del CLP, luego de la aplicación del Programa, no mostraron avances en sus niveles de comprensión lectora; posiblemente por la propia complejización de la prueba – y por otro lado, las dificultades serias para procesar información, distinguir entre hechos y opiniones, categorizar y establecer relaciones causales entre los hechos.

En el entono local, Lujan (2013) estudio la influencia de la dramatización en la comprensión de textos, en los alumnos de primer grado de Educación primaria de la I.E. N° 81014”Pedro M Ureña” del distrito de Trujillo. Esta tesis fue sustentada en la Universidad Nacional de Trujillo, con la finalidad de obtener el título de Licenciada en Educación primaria. Llega a las siguientes conclusiones: Los alumnos del grupo experimental y grupo de control de acuerdo a los resultados del pre-test tuvieron un bajo nivel de comprensión de textos. Los niños del grupo experimental de acuerdo a los resultados del post-test lograron mejorar significativamente su aprendizaje en la comprensión de textos. El programa logro mejorar significativamente, su creatividad, iniciativa y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes, siendo capaces de poder analizar, comprender y responder a todas las interrogantes; asimismo se estimularon áreas como la autoestima en los alumnos.

López y Quispe (2013), en su Tesis: Programa de cuentos con enfoque conceptual para la comprensión de textos en niños de segundo grado, sustentada en la Universidad César Vallejo, con la finalidad de obtener el grado de magíster en

educación con mención en problemas de aprendizaje. Llegaron a las siguientes conclusiones: a) La comprensión de textos del grupo control y experimental antes de la aplicación del Programa de lectura de cuentos con enfoque conceptual, en los estudiantes investigados fue de inicio; b) Las dimensiones de las comprensión de textos del grupo control y experimental, antes de la aplicación del Programa de lectura de cuentos con enfoque conceptual, en los estudiantes investigados con respecto a la dimensión literal se ubicaron en el nivel de inicio; en la dimensión inferencial, el grupo control el nivel de proceso y el grupo experimental, nivel de inicio; y en la dimensión crítica, alcanzaron el nivel de inicio, c) La comprensión de textos del grupo control después de la aplicación del Programa de lectura de cuentos con enfoque conceptual, en los estudiantes investigados fue de proceso y logro destacado en el grupo experimental.

Asimismo, Goicochea y Flores (2010) en su tesis: Influencia de la aplicación de imágenes para el mejoramiento de la comprensión lectora en los alumnos del segundo grado de Educación primaria de la Institución Educativa “El Indoamericano” del distrito de El Porvenir – Río - Seco, llegaron a las siguientes conclusiones: a) Los educandos del grupo control según el pretest que se aplica de los cinco aspectos obtuvieron menor rendimiento; b) Los alumnos del grupo control mantuvieron su puntaje referido variando sólo en un porcentaje mínimo de 1.2%; y los resultados comparativos del pretest y postest del grupo experimental demuestran que después de aplicado el programa a los alumnos, lograron un aprendizaje significativo del 43.54%.

Este estudio ha previsto como objetivo general: Determinar si la estrategia de hipótesis de contenido mejora la comprensión de textos escritos narrativos en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa “Túpac Amaru” del distrito de Florencia de Mora-Trujillo-2015.

Así mismo se consideró los siguientes objetivos específicos:

- Identificar el nivel de la comprensión de textos escritos narrativos de los estudiantes de la Institución Educativa “Túpac Amaru” del distrito de Florencia de Mora-Trujillo-2015, antes de la aplicación de la estrategia de hipótesis de contenido.
- Comprobar si la estrategia de hipótesis de contenido mejora la dimensión literal de comprensión de textos escritos narrativos en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa “Túpac Amaru” del distrito de Florencia de Mora-Trujillo-2015.
- Comprobar si la estrategia de hipótesis de contenido mejora la dimensión inferencial de comprensión de textos escritos narrativos, en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa “Túpac Amaru” del distrito de Florencia de Mora-Trujillo-2015.
- Comprobar si la estrategia de hipótesis de contenido mejora la dimensión crítico de comprensión de textos escritos narrativos, en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa “Túpac Amaru” del distrito de Florencia de Mora-Trujillo-2015.
- Evaluar el nivel de la comprensión de textos escritos narrativos de los estudiantes de la Institución Educativa “Túpac Amaru” del distrito de Florencia de Mora-Trujillo-2015, después de la aplicación de la estrategia de hipótesis de contenido.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Bases teóricas relacionadas al estudio

Las bases teóricas están centradas en las dos variables de estudio: La primera, la estrategia de hipótesis de contenido, como una propuesta para mejorar la comprensión de textos, se fundamenta en el modelo transaccional psicolingüístico de Goodman (2010), la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1989) y la propuesta de Solé (2000). La segunda, comprensión de textos escritos narrativos tiene como sustento en el modelo de lectura integral de Linuesa (2005) y la teoría de la acción e interacción del texto de Van Dijk (1996); las cuales son expuestas.

A. Fundamento lingüístico de Estrategia de hipótesis de contenido

Goodman (2010) concibe al lector como un explorador en un proceso de búsqueda de significado, equipado con algunas herramientas clave, las más productivas.

En la perspectiva transaccional, el escritor construye un texto a través de un proceso que va más allá de la interacción, con el desarrollo del texto y el significado que ha sido expresado. El texto es transformado en el proceso, y así se constituye en los esquemas del escritor (formas de organizar el conocimiento). El lector también construye un texto durante la lectura a través de negociaciones con el texto publicado, y los esquemas del lector también son transformados en el proceso a través de la asimilación y acomodación en el sentido de Piaget (1994).

En consecuencia, la lectura parece que es una recepción del lenguaje escrito, o de los cuatro procesos de lenguaje en las sociedades alfabetizadas. En los

procesos generativos productivos (el habla o la escritura), un texto es generado (construido) para representar el significado. En los procesos perceptivos (escuchar y leer), el significado es construido a través de una negociación con el texto e indirectamente a través del texto con el escritor. Ambos procesos son constructivos, activos y negociados.

Los procesos del lenguaje escrito parecen variar la forma como se usan en el amplio rango de sus funciones y contextos para los que sirven, la lectura y la escritura son procesos considerados unitarios. En el lenguaje generativo, el pensamiento representa un punto de vista de la realidad y ésta es representada por el lenguaje. Con la contracción del cerebro, la realidad es representada, los esquemas del hablante o escritor, la sintaxis o el léxico del lenguaje y todos los contextos situacionales y contextuales forman los procesos. Ninguna contracción puede ser ignorada o evitada para crear un texto que es representativo de un significado de un autor, y sólo hay una forma de construir significado de un texto. Esos procesos unitarios son flexibles, variarán con un propósito, con audiencia, con lenguaje, con ortografía, pero no dejan de ser universales. “Hay, hasta aquí, diversidad dentro de la unidad en la escritura y la lectura”, (Sánchez, 2010, p.29)

El significado no es una característica de los textos, más bien, los textos son construidos por los autores para ser comprendidos por los lectores. El significado está en el escritor y en el lector. El texto tiene un potencial que evoca al significado, pero no el significado en sí mismo. De la manera como el escritor construya el texto y su significado, influirá en la comprensión, pero el significado no pasa entre el escritor y el lector; es representado por un escritor

en un texto y construido por el lector. Las características del escritor, del texto y el lector influirán en el significado resultante. La comprensión, en algún nivel, es siempre el producto final de cualquier acto de lectura. Durante la lectura, el lector es comprometido con la comprensión, tratando de darle sentido al texto. La distinción entre la comprensión como proceso y como producto, es importante y usual. Los intentos por evaluar y estudiar la lectura se han enfocado generalmente en la comprensión como producto medido por algún tipo de prueba de conocimiento después de la lectura. Esto puede tomar la forma de un hecho explícito, texto basado en preguntas, de volver a contar al lector lo que sigue leyendo, o alguna combinación de todo. Eso viene después de la lectura. Está limitado por lo que el lector decida, reporte o haya comprendido. La comprensión es un proceso constructivo, en el cual el lector le da sentido al texto, se realiza durante la lectura y después de que reconsidere y reconstruya lo que ha sido comprendido, es decir, la comprensión puede ser cambiada en el curso de su prueba. El lector puede cambiar lo que él o ella entendieron, con base en las preguntas de la prueba, las cuales parece que requieren respuestas muy particulares.

Las relaciones entre comprender y comprensión no son simples e isomórficas. Lo que uno sabe después de la lectura es el producto de lo que sabía antes de leer el texto. Así que, comprender es esencial en la comprensión efectiva, pero no suficiente. Cada lector usa estrategias cognitivas generales, como la inferencia en la lectura. Esas estrategias toman particular significación en la construcción del significado en eventos de alfabetización. Esas estrategias son:

tareas de reconocimiento, muestreo y selección, inferencia, predicción, confirmación, disconfirmación, corrección y, finalmente, terminación. Estas estrategias operan en una búsqueda dinámica del significado, a efecto de darle sentido al texto. Aunque están continuamente disponibles, algunas están más a la mano según el particular punto en que esté el lector.

En suma, Goodman (2010) sugiere que el lector utilice estas estrategias o alguna de ellas, prediciendo o anticipando el significado de lo que lee, utilizando las claves que puede encontrar en los sistemas grafo-fonológico, sintácticos y semánticos, y haciendo uso de la redundancia del lenguaje escrito. Por redundancia se entiende una propiedad del lenguaje que se refiere a la información disponible para el lector, proveniente de varias fuentes (ortografía, sintaxis, semántica, etcétera). Según ese autor, la comprensión depende del uso de todas las claves que tenga a su disposición.

En el momento de la lectura, el lector realiza por lo menos cinco procesos si no es que todos: 1. Reconocimiento –iniciación: el cerebro reconoce una muestra gráfica en el campo visual como lenguaje escrito, e inicia la lectura; 2. Predicción: el cerebro anticipa y predice, al tratar de poner orden y darle significado a la información sensorial; 3. Confirmación: el cerebro busca verificar las predicciones que hace, y se autosupervisa para confirmar o desconfirmar las expectativas formadas sobre la base de los datos sensoriales; 4. Corrección: el cerebro reprocessa cuando encuentra inconsistencias o no confirma sus predicciones; y 5. Terminación: el cerebro da por concluida la lectura.

Así concebida, la lectura involucra una selección de los datos de entrada o los símbolos gráficos. Dicha selección se realiza fundamentando lo que espera el lector. Una vez procesada la primera selección de claves, comienza la secuencia de los procesos ya mencionados. Bajo esta perspectiva, los errores o desviaciones de los datos sensoriales no son el resultado de una identificación imprecisa o descuidada, sino el resultado de un proceso selectivo y tentativo, mediante el cual el lector anticipa lo que vendrá. Entonces, el proceso de lectura, de acuerdo con Goodman, no consiste en la identificación precisa y secuencial letra por letra, palabra por palabra del texto, sino que es, “un juego psicolingüístico de adivinanzas” (Goodman, 2010). Un punto importante es que este modelo, supone la existencia de una interacción entre pensamiento y lectura, aspecto que revela la naturaleza psicolingüística de Goodman. El lector pasa sus ojos sobre lo impreso, pero además, al procesar la información despliega su conocimiento del lenguaje y sus experiencias previas, lo que le permite crearse expectativas.

B. Fundamento psicológico de Estrategia hipótesis de contenido

Esta teoría es planteada por Ausubel y sostiene: “el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información; debe entenderse por estructura cognitiva al conjunto de conceptos o ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización”, (Ausubel, Novak y Hanesian, 1989, p. 70).

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuáles son los conceptos y proposiciones que

maneja así como de su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con "mentes en blanco" o que "el aprendizaje de los alumnos comience de "cero", pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio", (Ausubel, Novak y Hanesian, 1989, p. 21). Ausubel resume este hecho en el epígrafe de su obra de la siguiente manera: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente". (Ausubel, Novak y Hanesian, 1989, p. 54).

C. Modelo de lectura integral de Linuesa (2005)

Una enseñanza integral de la lectura debe considerar al menos cuatro dimensiones: captar el sistema simbólico de la escritura, valorar sus funciones específicas, apropiarse del código alfabético y comprender textos (Linuesa, 2005).

La primera dimensión, captar el sistema simbólico de la escritura, supone que la escritura es un sistema de representación. Requiere hacer ver al sujeto que puede comunicarse por gestos, a través de dibujos y, desde luego, utilizando la lengua oral, y que la escritura le brinda un medio todavía más preciso. Y es la transición por esos otros sistemas lo que permitirá al niño, según Vigotsky

(2005), entender su sentido, por lo que asumiendo este punto de vista proponemos que, antes de enseñar a leer y escribir, se utilicen esas formas de representación, sus procedimientos son: a) Juego simbólico b) Dibujo y c) Lenguaje oral.

La segunda dimensión, valorar sus funciones específicas, hace referencia a los aspectos que dan sentido al por qué y para qué leemos, al interés que tiene esta actividad humana. Supone la realización de actividades para intentar motivar al pequeño aprendiz ante el hecho de aprender la lengua escrita, donde se le hace comprender que el dominio de ésta le va permitir comunicarse con otros, obtener información, divertirse leyendo y otros más. Sus procedimientos en esta etapa son: comunicarse con otros, leer por placer, y obtener conocimiento e información.

La tercera dimensión, aprendizaje del código, comprende enseñar los componentes y la estructura de la escritura alfabética. Incluso las unidades mínimas, los grafemas y su relación con los fonemas de la lengua oral. Este asunto, profundamente investigado por la teoría psicolingüística, ha puesto de manifiesto la necesidad de que los niños automaticen estas estrategias que denominamos de bajo nivel, para que ante los textos no estén pendientes del desciframiento, sino del significado (Sánchez, 2010). Sus indicadores son: Habilidades metalingüísticas y enseñanza explícita del código.

La cuarta dimensión, la comprensión lectora, es entendida por algunos como una etapa posterior a la enseñanza del código, sin embargo, otros pensamos que debe integrarse desde el comienzo del proceso de la enseñanza. Evidentemente las estrategias apropiadas para trabajar la comprensión en estos

niveles iniciales se realizarán a través de las lecturas oralizadas por los adultos y también haciendo comprender textos orales. Esta categoría se plasma en los indicadores: Activar conocimientos previos, Interpretación del texto y Procesos de autorregulación.

D. Teoría de acción e interacción del texto

La teoría de la acción e interacción del texto es una propuesta de Van Dijk (1996), cuya concepción se basa en una premisa central: el texto no sólo es un hecho lingüístico sino social. Así, si expresamos: "entrega el libro a la profesora". Estamos no sólo ante una oración gramatical correcta en su construcción sintáctica y semántica sino simultáneamente a implicancias de carácter social. Es decir "se ha mandado hacer algo". La expresión de un texto contiene diferentes acciones llevadas a cabo. Por ejemplo: ordenar, invitar, sostener, preguntar, defender, denunciar, reprender, felicitar, y otras más.

Asimismo, esta teoría sostiene: el texto es un producto dinámico en su concreción, en dos sentidos. Primero, la acción, determinada por el propósito del enunciador; y segundo, la interacción, la modificación del comportamiento del interpretante como reacción. Para ello, el enunciador maneja hipótesis de las acciones; los cuales representan un determinado tipo de suceso. Vamos a exponer sencillamente un ejemplo: "Voy a ir a Huanchaco" o "Voy a ir a Huanchaco el domingo próximo". Ésta será la macro-acción que determine la secuencia real de las acciones. Las macro-acciones se relacionan con los propósitos: puedo pensar ir a Huanchaco y visitar a mi amiga Elba. Dada las hipótesis de acciones, se puede proceder a ejecutar en algún punto en el tiempo y el espacio. Esto significa que las macro-acciones deben ser traducidas a

estructuras de acciones de menor nivel. Así, "ir / marcha a Huanchaco" activará el campo de acción **bus/ marcha**, que contiene "asientos vacíos", "pasaje", "ir al paradero del bus", como acciones preparatorias, "subir al bus", "elegir asiento", "recordar la dirección". Los sucesos representados son todos los anteriores. (Van Dijk, 1996).

La acción, en el uso del texto, es un hacer consciente, controlable e intencionado. Consciente, pues es un estado mental o cognitivo; controlable porque domina las modificaciones del inicio, transcurso y final; e intencionado porque persigue un propósito e intención. (Van Dijk, 1996).

Un elemento fundamental de las acciones son los propósitos. Cuando llevamos a cabo una acción perseguimos una determinada finalidad, tenemos fijado un objetivo o determinado propósito. Una intención se refiere únicamente a la ejecución de un hacer, mientras que un propósito se refiere a la función de hacer o lo que esta acción pueda tener. Puedo llevar a cabo conscientemente la acción de "guiñar los ojos" aun cuando no pretendo hacerle ninguna señal a otra persona. La acción de "abrir una puerta"; la realizo para entrar o salir. Por eso, la mayoría de nuestras acciones está conectada con un propósito. Un propósito de este tipo se refiere, al estado o suceso que queremos o deseamos causar, con o a través de nuestra acción. Un estado o un suceso que nos proponemos debe ser causado por nuestra acción.

"Las acciones pueden tener un éxito o fracaso en la enunciación de los textos. Se tiene un logro de las acciones cuando el estado final del hacer coincide con el estado final intencionado. Y un fracaso cuando no coincide", (Van Dijk,

1996, pp. 85-93). Por ejemplo si un vendedor de autos, después de conversar con un cliente, logra realizar la venta, entonces las acciones habrán sido un éxito; si no logra convencerlo, un fracaso.

E. Estrategia de hipótesis de contenido

Para tener la idea precisa en este estudio sobre la estrategia de hipótesis de contenido se revisó categorías relacionadas con esta variable; las cuales son analizadas a continuación.

a. Estrategia didáctica

Las estrategias didácticas son procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos. Estos procesos ejecutivos posibilitan la elección, coordinación y aplicación de las habilidades. Además sirven de base para la realización de tareas intelectuales, se trata pues, de una secuencia de actividades planificadas para conseguir un aprendizaje.

Las ayudas proporcionadas al aprendiz a través de estrategias pretenden facilitar intencionalmente un procesamiento más profundo de la información nueva y son planeadas por el docente por eso se constituyen en una estrategia de enseñanza, (Díaz, 2008).

Díaz (2008) considera dos tipos de estrategia, según el proceso didáctico: la Estrategia de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Las estrategias de enseñanzas son procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos. “Las estrategias de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para

aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas” (Díaz, 2008, p.53).

Sostiene Ferreiro (2004) que los docentes pueden adecuar o confeccionar en equipos de maestros, nuestras propias estrategias, para lo cual nos presenta las siguientes sugerencias para construir estrategias didácticas: Tener bien clara la intención o el propósito; plantear sólo una intención por estrategia; reflexionar sobre el contenido de enseñanza que aprenderá el alumno con esa estrategia; pensar cómo debe aprender el alumno el contenido de manera activa, vivencial y cooperativamente; desglosar en secciones o pasos la actividad y comunicación de los alumnos para aprender ese contenido; analizar los recursos y las condiciones necesarias; calcular el tiempo aproximado; poner un nombre breve a la estrategia; pruébela observando las reacciones de sus alumnos; y reflexione y escriba sobre los procesos y resultados. Perfecciónela continuamente.

b. Estrategia de lectura según Solé:

“La lectura es un procedimiento y puede usarse de manera estratégica o de manera técnica según la circunstancia” (Solé, 2000, p.26). No se pueden resolver tareas relacionadas con la lectura de un texto sin "releer", sin "escribir". Para incrementar la comprensión de los textos debemos desarrollar estrategias. Saber "para qué" se lee, estar interesado por el texto que leemos y tener expectativas de éxito en el desarrollo del proceso son aspectos fundamentales para conseguir los objetivos de la lectura.

La comprensión exige dirección, planificación y supervisión, todo ello nos lleva a hablar de lectura estratégica. Según, Solé (2000), existen tres tipos de

estrategias de lectura: las estrategias de prelectura, durante la lectura y poslectura.

En las estrategias de prelectura, el alumno debe saber por qué lee un texto determinado y no otro. También debemos recuperar y ampliar los conocimientos previos necesarios para el texto; identificar el proceso de lectura más adecuado es otro aspecto que hemos de tener en cuenta de forma previa a proponer una lectura en el aula. A este grupo pertenece: la Estrategia de propósitos, estrategia de anticipación; estrategia de predicción y verificación.

En las estrategias durante la lectura, Solé (2000), plantea: Identificar qué es lo relevante en el texto (relevancia textual, relevancia en el currículo). Relacionar conceptos e ideas del texto (elaborar, conectar, escribir). En este tipo de estrategias se encuentran: Estrategia de hipótesis de contenidos estrategia de identificación del tema y subtemas; y la estrategia de la idea principal e idea general.

En las estrategias después de la lectura, Solé (2000) sostiene que después de leer es importante fijar la información para la reflexión y el análisis del texto: también es fundamental mejorar nuestra competencia combinando estrategias de forma híbrida. En ella se encuentran: Estrategia del síntesis: subrayado y sumillado, Estrategia de relecturas por párrafos, Estrategia del Resumen y Estrategia de resolución de preguntas del nivel literal, inferencial y crítico.

c. Estrategia de lectura

Desde una concepción de lectura como proceso interactivo se entiende que el lector pone en juego diversas estrategias cognitivas. Marín (2008) afirma que las estrategias lectoras son: los procesos mentales que el lector pone en acción

para interactuar con el texto. Dicho de otro modo: son los modos de utilización de sus conocimientos previos y de los datos que el texto le proporciona. Esta interacción es constante.

Las estrategias son, entonces, procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos y la planificación de las acciones para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. Abarcan dimensiones cognitivas y metacognitivas, por lo que no pueden ser tratadas como técnicas precisas o recetas, sino más bien como formas flexibles de representación y de análisis. Desde del modelo de Goodman: “Una perspectiva transaccional socio psicolingüística” entiende: “Leer es un proceso de dar significado al lenguaje escrito. La lectura es la búsqueda de significado, tentativa, selectiva y constructiva. Se recalca la importancia de la inferencia y predicción de la lectura.” (Goodman, 2010, p.97)

Según Solé, (2000), las estrategias tienen ciertas características: 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. Están relacionadas con la metacognición, la capacidad de reflexionar y de regular sobre las vías por las cuales se produce el propio conocimiento.

Los aportes de Goodman, (2010) distingue las siguientes estrategias lectoras:

- a) Anticipación, es anterior a la lectura e implica la activación de los conocimientos previos sobre un tema para poder relacionarlos con el contenido del texto;
- b) Predicción, Implica la formulación de hipótesis en el comienzo del acto de leer, y durante toda la lectura;
- c) Inferencia, suposiciones y

deducciones lógicas que el lector realiza a partir de datos concretos; d) Verificación de hipótesis; e) automonitoreo que el lector realiza acerca de sus predicciones e inferencias. Por ejemplo, se pueden verificar las predicciones realizadas acerca de lo que estaba escrito, en la medida en que avanza la lectura; Corrección, incluye reestructuraciones en la información ya procesada debido a que se toman en cuenta un mayor número de datos o se elaboran nuevas predicciones e inferencias, mejorando, pues, la comprensión.

d. Estrategias de lectura según la posición interactiva

El subrayado es la estrategia de lectura que consiste, en trazar líneas para destacar las ideas principales o relevantes cuando están explícitas en el texto. “El subrayado permite la elaboración de esquemas y resúmenes de una manera más sencilla. También se consigue favorecer la comprensión de un texto” (solé, 2000, p.21).

Los tipos de subrayado son tres: el subrayado lineal, consiste en dibujar líneas debajo de las palabras que resultan importantes porque son las ideas principales, secundarias o explicativas. Este tipo suele ir acompañado de notas en los márgenes que pretenden explicar aquello que ha sido subrayado. De este tipo de subrayado surge el resumen y la síntesis; Subrayado lateral, predomina la raya vertical en vez de la horizontal. Resalta un párrafo entero y no sólo palabras sueltas. Por eso se coloca una raya vertical, bien en el margen derecho o izquierdo del párrafo o en las frases que se consideren importantes; Subrayado estructural; el cual se acompaña al subrayado de notas en el margen que buscan explicar el porqué del subrayado, este tipo de subrayado es el más indicado para la posterior confección de esquemas.

El sumillado es la estrategia de inferencia para anotar en pocas palabras las ideas principales de los párrafos en forma sostenida en la lectura total de libro; o “la técnica, si la empleamos en los párrafos de una sección o en solo un artículo de revista” (Díaz, 2010, p.46). El sumillado ayuda a recordar lo esencial; muestra la relación entre ideas principales y secundarias. Es conveniente realizar estas anotaciones conforme avanzas en la lectura. Se pueden hacer al margen del texto o en fichas de cartulina pequeña o papel. En estas circunstancias, la técnica también se le conoce con el nombre de interpolación.

El resumen es una exposición abreviada en la que se identifican los elementos esenciales y relevantes del material estudiado y se dejan de lado los materiales complementarios (Van Dijk, 1996). Por lo común se estructuran a partir de un conjunto de preguntas acerca del contenido que se intenta aprender: ¿De qué se trata? ¿De qué trata exactamente? ¿Por qué se ha escrito? ¿Qué quiere explicarme el autor? y ¿Qué pone de relieve? ¿En qué consiste?

Los pasos que se debe seguir para resumir un texto son: lee todo el texto; Enumera los párrafos, Identifica o redacta las ideas relevantes o principales y secundarias y elabora el resumen.

El organizador visual es una representación gráfico de conocimientos que presenta información rescatando aspectos importantes de un concepto o materia dentro de un esquema usando etiquetas. Se le denomina de variadas formas, como: mapa semántico, mapa conceptual, organizador visual, mapa mental y otros más. Los organizadores visuales se enmarcan en cómo trabajar en el aula de acuerdo con el modelo constructivista del aprendizaje. Moore,

Readence y Rickelman (1989) describen a los Organizadores como el suministro de una estructura verbal y visual para obtener un nuevo vocabulario, identificando, clasificando las principales relaciones de concepto y vocabulario dentro de una unidad de estudio.

El mapa conceptual es una técnica, creada por Novak y Gowin, 1988), quien lo presenta como estrategia, método y recurso esquemático. Como estrategia, ayuda a los estudiantes a aprender y para ayudar a los educadores a organizar los materiales objeto de este aprendizaje»; como Método: .La construcción de los mapas conceptuales es un método para ayudar a estudiantes y educadores a captar el significado de los materiales que se van a aprender. Y como recurso un mapa conceptual es un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones.

Los mapas mentales son una manera de representar mejor las ideas relacionadas con símbolos que con palabras complicadas. Es decir aprovechando que la mente forma asociaciones e inmediatamente y mediante el mapa, son posibles graficarlas. Los mapas mentales suelen valorarse como un sistema revolucionario de organización de las ideas, pues es un recurso gráfico que integra el uso de los dos hemisferios posibilitando al individuo una mayor capacidad de comprensión, aprendizaje y memorización. Por eso se le considera como la técnica que se adapta mejor a la forma de funcionar el cerebro, consiguiendo por tanto, mayor rendimiento intelectual y mayor nivel de comprensión. En este sentido el mapa mental se convierte en una poderosa técnica gráfica que facilita la utilización del potencial cerebral. «El mapa mental moviliza toda la gama de habilidades corticales, incluyendo palabras.

Imagen, número, lógica, ritmo y percepción espacial en una técnica única y especialmente poderosa», (Buzan, 1996, p.57). La estructura del mapa mental intenta ser expresión del funcionamiento del cerebro global con sus mecanismos asociativos que favorecen el pensamiento irradiante en el ámbito concreto de la recepción, retención, análisis, evocación y control de la información. La estimulación de dicho pensamiento se potencia con el uso del color de imágenes y de símbolos. A todo ello contribuye la creatividad y la imaginación. El mapa mental, pues, potencia la capacidad de memorización de organización de análisis y síntesis. Es útil para toda actividad en la que intervenga el pensamiento, y que requiera plantear alternativas y tomar decisiones.

El término “Sinóptico” proviene de la palabra “sinopsis” que significa “resumen”. “Es un esquema que depende del código verbal y sirve para clarificar la estructura de un tema o de un texto leído a través de corchetes o llaves (Preciado, 2014, p.259) El cuadro sinóptico tiene un valor estratégico de presentar el contenido de un tema de manera estructurada, sucinta y en forma desagregada redactándose las ideas de manera muy concreta y precisa.

e. Propuesta de la Estrategia de hipótesis de contenido

La Estrategia de hipótesis de contenido es la estrategia de lectura orientada a identificar el significado de textos mediante la predicción y verificación de hipótesis de contenido (Goodman, 2010, Ausubel, 1989, Solé, 2001, Van Dijk, 1996)

Las dimensiones de la Estrategia hipótesis de contenido son dos. Primera, formulación de hipótesis es la “fase donde se desarrolla la habilidad lectora por la cual somos capaces de adelantarnos o suponer lo que ocurrirá en el texto: cómo será, cómo continuará, cómo terminará, etc., haciendo uso de pistas o claves gramaticales, lógicas o culturales”, (Goodman, 2010, p.154). Está constituido por los siguientes procedimientos: lee el título de un texto propuesto por la profesora; escucha preguntas sobre el contenido del texto; identifica las pistas tipográficas y las claves semióticas y lo relacionan con el posible contenido del texto; determina el propósito del texto con las siguientes interrogantes: ¿De qué tratará el texto? ¿Cuáles son los personajes o hechos?; predice el tema del contenido del texto.

La segunda dimensión, comprobación de hipótesis, La comprobación de hipótesis es la fase donde se verifica o rechaza la hipótesis formulada en la medida que se avanza de la lectura. Implica los siguientes procedimientos: lectura global del texto, repasa los puntos esenciales de la lectura realizada; lee nuevamente los encabezados, pistas tipográficas y claves semióticas; encuentra respuestas a las anticipaciones y predicciones; y verifica el texto con la información recopilada.

F. Comprensión de textos de textos escritos narrativos

a. Definición de comprensión de textos:

La comprensión de textos es un proceso de representación textual y representación situacional del texto (Hernández y Quintero, 2007). La representación textual es la identificación del significado proposicional del texto. Proceso que implica: Identificación de microestructura: subtemas e ideas

principales; identificación de macroestructura: tema e idea central e identificación de superestructura: organización física. La representación situacional del texto hace “referencia a la imagen mental que el lector elabora a partir de lo expresado en el texto, bien actualizando o reformulando sus esquemas de conocimiento sobre el tema o situación, bien construyendo uno nuevo que incorpora a su esquema de conocimiento”, (Hernández y Quintero 2007, p.27).

b. Tema, ideas y subtemas

En este sentido, los conceptos tema e idea principal, que defenderemos en este estudio coinciden con (Hernández y Quintero, 2007, p.30). De acuerdo con este autor, el tema indica al lector cuál es el sujeto del discurso, y puede expresarse a través de una palabra o un sintagma. Se indicará a los alumnos, normalmente, cuando se preguntan de qué trata un párrafo, texto o película, se está pidiendo que identifiquen el sujeto o tema principal del discurso.

La idea principal será el enunciado más importante que el escritor presenta para explicar el tema. Este enunciado, al que harían referencias la mayoría de las frases, puede expresarse a través de una oración simple o de frases coordinadas. Pueden presentarse en texto de manera explícita o puede estar implícita, en cuyo caso sería necesario deducirla y generarla. Cuando se pregunta acerca de cuál es la idea más importante que el escritor intenta decir o explicar con relación al tema, se está solicitando expresar la idea principal. Ésta se diferenciaría del tema al abarcar más información que la contenida en la palabra o sintagma seleccionado para expresar el tema.

Si bien la definición de idea principal propuesta por Aulls, citado por Hernández y Quintero (2007), evidencia de forma clara las relaciones que existen entre ésta y el tema y, por tanto, la necesidad de diferenciar y secuenciar durante la instrucción ambos conceptos, no refleja claramente, sin embargo, la dependencia que la idea principal va a mantener con la estructura del texto y la conveniencia, a veces, a efectos de la instrucción, de identificarla previamente, al ser una característica del pasaje que influiría en la determinación de lo que es importante.

Un papel esencial ocupa también en este estudio la determinación de las ideas secundarias como enunciados que sustenten o confirman la idea principal o enunciados a partir de los cuales los alumnos tendrán que inferir la idea principal si ésta no se encuentra explícita en el texto. El reconocimiento de las ideas secundarias, de su relación con el tema y la idea principal, así como la identificación de sus distintos niveles de importancias (jerarquización), constituyen también un objetivo de enseñanza al considerar la comprensión como un proceso que requiere el establecimiento de asociaciones adecuadas entre las ideas y la integración de sus significados en un todo coherente.

c. Subtemas e ideas temáticas de párrafo :

En el contexto de pasajes más extensos en los que el autor presenta varios párrafos, planteamos la noción de subtema para referirnos al tema concreto que se esté tratando en un párrafo determinado del texto con el que estemos trabajando; es decir, se trata del asunto central del párrafo. Con este término pretendemos básicamente distinguir entre el tema general tratado en el pasaje

completo y los diferentes temas subordinados a éste, subtemas, a los que el autor pueda referirse en los distintos párrafos.

Para la identificación de los subtemas, los alumnos tendrán que emplear una estrategia similar a la que han aprendido a utilizar en la extracción del tema general de párrafos o textos breves, es decir, debe autopreguntarse: ¿De qué trata este párrafo?, ¿Se sigue hablando del asunto que se planteaba en el párrafo anterior o ahora el autor está introduciendo otro tema? La respuesta a estas cuestiones se dará a partir del análisis de las distintas oraciones del párrafo para determinar qué es lo que tienen en común todas ellas. Los alumnos deben tener en cuenta las recomendaciones dadas con anterioridad para asegurarse de que el tema escogido es el más adecuado, por ejemplo: es algo de lo que se habla en todas las oraciones y debe ser breve.

Denominamos idea principal o temática de un párrafo al enunciado más importante que el autor presenta para explicar el subtema del párrafo concreto. Empleamos esa terminología por el mismo motivo anteriormente apuntado cuando justificamos el empleo de la noción de subtema, esto es, para que los alumnos distingan, desde el principio, entre las ideas temáticas o principales de cada párrafo y la idea principal de todo texto. Esta distinción nos parece de gran importancia por cuanto que las ideas temáticas en pasajes más extensos van a desempeñar la misma función que asumían las ideas secundarias en pasajes más breves. Es decir, van a ayudar a los alumnos a diferenciar la idea más importante del todo el texto entre las ideas temáticas de cada párrafo o bien van a tener que apoyarse en dichas ideas para construir o generar una idea que resuman la información más importante del texto si ésta no se encuentra

explícita. Esta última idea podríamos denominarla idea general del texto, puesto que incluye una abstracción o generalización de las distintas ideas temáticas.

Las estrategias que se trabajan para extraer las ideas temáticas serán similares a las desarrolladas en las ideas principales de todo el texto, si bien variará ligeramente la pregunta que tienen que formularse los alumnos, tal como ocurrir con el subtema: ¿Qué es lo más importante que el autor me dice en este párrafo sobre el subtema? Para la identificación de cada uno de las ideas temáticas, los alumnos deberán poner en práctica las macrorreglas aprendidas anteriormente.

d. Texto

Hay una diversidad de definiciones; pero en este estudio se va a recoger a los más convergentes. Bernárdez (2005), afirma que el texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental producto de la actividad verbal humana que posee siempre carácter social. Está caracterizado por un cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: los propios del nivel textual y los del sistema de la lengua. Cassany, Luna y Sanz (2008) sostiene que el texto es cualquier manifestación verbal y completa en una comunicación.

Un texto (oral o escrito) es un acto de hablar o una serie conexas de actos de hablar de un individuo en una situación determinada. La determinación del texto depende, sencillamente, de la intención comunicativa del hablante, de lo

que él concibe y quiera comunicar como conjunto de unidades lingüísticas, vinculados en un conglomerado de intención comunicativa.

Isenberg: El texto es la forma primaria de organización en la que se manifiesta el lenguaje humano. Cuando se produce una comunicación entre seres humanos es en forma de textos como la comunicación humana es siempre una acción social, el texto es al mismo tiempo comunicativo. Un texto es una consecuencia, una unidad comunicativa, o sea una unidad en la que se organiza la comunicación lingüística.

Van Dijk (1996) sostiene que el cuento es un constructo teórico y abstracto que se realiza en el discurso (...) es una estructura superior a la simple secuencia de oraciones que satisfacen las conexiones de conexión y coherencia.

Todas las definiciones anteriores delimitan al texto desde un enfoque comunicativo; mientras los restantes señalan una característica lingüística. Estos dos rasgos nos permiten concebir al texto como: una secuencia de oraciones desarrolladas en relación a una idea o tema central, con cohesión y coherencia, e intención comunicativa.

Para este estudio, se ha considerado la clasificación de Beaugrande citado por Bernárdez, (2005). Según este lingüista, las propiedades del texto comunicativo son:

Las propiedades constitutivas se centran en el texto como unidad comunicativa, es decir, para el intercambio entre emisor y receptor.

La cohesión es una propiedad externa del texto que señala la conexión o relación sintáctica de las oraciones, a través de conectores; los cuales marcan los distintos vínculos lógicos, temporales, causales y otros más. La coherencia

es la propiedad interna del texto y está centrado en el plano semántico o profundo. Establece una relación lineal y lógica de las proposiciones existentes de las oraciones dentro del texto, (García, 2009). La construcción de la coherencia está en función a las condiciones necesarias, suficientes y pertinentes para la decodificación y comprensión por un interpretante. Por medio de la coherencia podemos determinar o seleccionar la información adecuada. “Hace referencia al dominio del procesamiento de la información establece cuál es la información que se ha de comunicar y cómo se ha de hacer (en qué orden, con qué grado de precisión o detalle, con qué estructura, etc.)”. Cassany, Luna y Sanz (2008, p. 318). Si el autor logra construir una macroestructura donde haya continuidad separe las ideas principales de las secundarias, indique su orden de aparición, formule argumentos que sostengan una tesis o informe objetivamente, entonces elabora un texto coherente.

La Intencionalidad se manifiesta cuando un escritor redacta un texto se preocupa sobre su objetivo trazado, busca inducir al lector a un determinado comportamiento o criterio que él ha planeado. En resumen, la intencionalidad apunta en lo que el autor quiera transmitir realmente, es decir, el autor elaborará su texto en forma clara para lograr su cometido.

La aceptabilidad está a cargo del lector y tiene la potestad de aceptar o no un texto, en función del tema, estilo, u otro elemento. El receptor percibe un texto, claro y coherente, elaborado con una intención determinada, en un contexto sociocultural concreto, sino sucede así la comunicación resulta afectada. La

aceptabilidad se basa en la satisfacción que tiene el lector por un texto que responda a sus intereses.

La Informatividad de todo texto nos da a conocer algo, ya sea sobre contextos reales o irreales, pero tiene como fin la expresión de conocimientos o la adquisición de aprendizajes en los lectores. Los textos con mayor carga informativa requieren una atención que los textos fácilmente predecibles. La elaboración de un texto rico en información nueva exige mayor esfuerzo y resulta más interesante. En sí, la informatividad es la riqueza del contenido que se transmite en un determinado texto.

La situacionalidad en todo texto se escribe de acuerdo a un espacio y tiempo determinado o dentro de un contexto histórico, social, cultural o personal en el que se elabora para transmitir un mensaje. Los textos se encuentran condicionados por una situación extraverbal concreta, es decir, por las circunstancias que rodean el acto comunicativo. La intertextualidad se denomina así a la relación que se establece entre el texto con otros textos.

Los textos lingüísticos son los textos que en su forma se organizan en secuencias oracionales. Para Van Dijk (1996), la superestructura determina el tipo de texto. Ella condiciona el estilo, organización y enfoque del tema. Cada tipo de texto tiene una particular organización esquemática. De acuerdo a esta superestructura o estructura esquemática, podemos clasificar los textos escritos en: expositivos, argumentativos, narrativos y descriptivos.

Los textos expositivos son aquellos textos en los cuales el propósito central es informar, describir o explicar algo de manera lógica, clara y ordenada.

Cumplen una función referencial porque aluden en forma directa a una realidad o a un tema.

Los textos expositivos están vinculados con la difusión del conocimiento en los campos de la ciencia, de la tecnología o del arte. Hacen parte de ellos los textos científicos, las obras de divulgación, los manuales y muchos artículos periodísticos. Su principal característica es la objetividad. La mayoría de los textos expositivos están organizados de acuerdo con las siguientes categorías (superestructura): presentación del tema, desarrollo y conclusión. Los procedimientos empleados con frecuencia en la construcción de textos expositivos son la descripción técnica, los ejemplos y el resumen.

Los textos argumentativos son aquellos que formulan de modo claro, ordenado y estratégico una serie de razones con el propósito de convencer y persuadir a un receptor. El objetivo de la argumentación es presentar conceptos que sirvan para sustentar una determinada forma de pensar, a fin de convencer a otros para que acepten unas ideas y se adhieran a ellas o, por el contrario, para disuadirlos y llevarlos a que asuman una nueva actitud, tomen una decisión o ejecuten una acción.

Por lo general, los textos argumentativos desarrollan temas que provocan controversia, siempre dan cabida a la discrepancia. Si todos los argumentos fueran contundentes, no habría necesidad de discutirlos. Por consiguiente, en los textos argumentativos se incluyen todos aquellos escritos que presentan una organización de su contenido en la forma de planteamiento de un problema, formulación de una tesis, exposición de los argumentos de sustentación y

conclusión final. La función lingüística predominante en estos textos es la apelativa o conativa.

Los textos narrativos son aquellos que cuentan o relatan sucesos verídicos o ficticios. La estructura de los textos narrativos se compone de una serie de episodios situados en un lugar y en un tiempo, y en los que participan unos personajes históricos o imaginarios. Los episodios se organizan en una superestructura conformada por las siguientes categorías: un marco, iniciación o exposición, una complicación o trama y una resolución, evaluación o cierre. En muchas ocasiones, la narración incluye la descripción como un recurso. Cuando esto sucede, la descripción pierde su independencia y pasa a ser un procedimiento subordinado al relato de las acciones.

Los textos descriptivos son aquellos cuya intención comunicativa es representar por medio de signos lingüísticos la imagen de una persona, un lugar o un objeto de la realidad (exterior o interior), de un proceso o de un acontecimiento. El propósito de estos escritos varía según la clase de descripción.

En los textos narrativos y descriptivos, predomina la función lingüística, mientras en los textos expositivos la función representativa y para estructurar su información, emplean una serie de técnicas y operaciones intelectuales: definición, clasificación, análisis, síntesis, cuantificación, relaciones de causa-efecto y otros.

Los textos no continuos, llamados discontinuos porque en su forma se organizan con signos no lingüísticos, cuadros, gráficos, figuras, mapas o combinadas con textos continuos.

e. Niveles de Comprensión de textos narrativo:

Este estudio toma como referencia a Pinzas (2006) en el nivel literal, inferencial y crítico.

El nivel literal significa entender la información que el texto presenta explícitamente, quiere decir entender lo que el texto dice. Se debe orientar a reforzar si comprendió que, quien, donde, cuando, con quien, como, para que, etc. Según lo que diga el texto.

El nivel inferencial se refiere a la elaboración de ideas o elementos que no están explícitamente en el texto. La información implícita en el texto puede referirse a causas y consecuencias, semejanzas y diferencias, opiniones y hechos, y otros más. Para un mejor entendimiento las preguntas inferenciales se clasifican en dos grupos: Preguntas inferenciales basadas en el texto, quiere decir que son las que piden al lector que hagan inferencias relacionando las diferentes partes del texto y la información que el maneja. Las preguntas inferenciales basadas en el lector son aquellas que le piden que extienda lo leído a su vida, parcialmente en base a sus ideas sobre las costumbres, sus ideas sobre los personajes y otros más.

En cada texto hay uno o más mensajes o ideas principales. Es importante usar preguntas motivadoras, que hagan pensar sobre el contenido del texto y sobre la manera como se relacionan con las propias ideas y experiencias, estas preguntas deben empezar ¿cómo creen que...? ¿Qué piensan de...? Y otras más. Para Pérez (2009) el proceso de inferencia introduce al lector en un mundo de interpretaciones que va más allá de lo explícito y lo prepara para el pensamiento crítico emitiendo juicios valorativos. Sin embargo esta inferencia

debe ser controlada a partir de los elementos textuales demostrados y de una aplicación estricta que permita la exactitud del pensamiento.

El Nivel crítico implica una formación de juicios propios, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias. Así pues el lector puede deducir, expresar opiniones. Es bueno que el maestro permita a los alumnos expresar sus opiniones enseñando a discutir las con los demás, manteniendo un criterio flexible que permita a los niños ver que los puntos de vista son múltiples y que la diversidad es una riqueza.

2.2. Hipótesis

La investigación ha previsto contrastar las siguientes hipótesis generales y específicas:

A. Hipótesis general:

H_a = La estrategia de hipótesis de contenido mejora la comprensión de textos escritos narrativos en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa “Túpac Amaru” del distrito de Florencia de Mora-Trujillo-2015.

H_o = La estrategia de hipótesis de contenido no mejora la comprensión de textos escritos narrativos en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa “Túpac Amaru” del distrito de Florencia de Mora-Trujillo-2015.

B. Hipótesis específicas:

h_1 = El nivel de la comprensión de textos escritos narrativos está en inicio en los estudiantes de la Institución Educativa “Túpac Amaru” del distrito de Florencia de Mora-Trujillo-2015, deficiente de la aplicación de la estrategia de hipótesis de contenido.

h_2 = La estrategia de hipótesis de contenido mejora la dimensión literal de comprensión de textos escritos narrativos en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa “Túpac Amaru” del distrito de Florencia de Mora-Trujillo-2015.

h_3 = La estrategia de hipótesis de contenido mejora la dimensión inferencial de comprensión de textos escritos narrativos, en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa “Túpac Amaru” del distrito de Florencia de Mora-Trujillo-2015.

h_4 = La estrategia de hipótesis de contenido mejora la dimensión crítico de comprensión de textos escritos narrativos, en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa “Túpac Amaru” del distrito de Florencia de Mora-Trujillo-2015.

h_5 = El nivel de la comprensión de textos escritos narrativos es óptima en los estudiantes de la Institución Educativa “Túpac Amaru” del distrito de Florencia de Mora-Trujillo-2015, después de la aplicación de la estrategia de hipótesis de contenido.

2.3. Variables:

A. Variable independiente: Estrategia de hipótesis de contenido

a. Definición conceptual

Secuencia didáctica para reconstruir el significado del texto, basado en la acción e interacción del contexto en aula, mediante la inferencia y la verificación, para estudiantes de Educación Primaria (Van Dijk, 1996; Hernández y Quintero, 2007).

b. Definición operacional

Conjunto de fases orientadas a identificar el significado de textos en dos fases: formulación hipótesis y comprobación de hipótesis.

B. Variable dependiente: Comprensión de textos escritos narrativos

a. Definición conceptual

Capacidad de identificar el tema, ideas e intención del texto escritos, cuyo relato está centrado en las acciones de un personaje, en tres aspectos: literal, inferencial y crítico. (Van Dijk, 1996; Pinzás, 2011; y Ausubel, Novak y Hanesian, 1989).

b. Definición operacional

Capacidad de identificar el tema, ideas e intención del texto escrito narrativo; el cual fue medido a través con una Prueba de comprensión de textos narrativos, en forma indirecta, con niveles: logro destacado, logro esperado, en proceso e inicio, con una escala total (0-20) en cuatro aspectos: AD (17-20), A (13-16); B (11-12), y C (0-10)

III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo y nivel de investigación

Esta investigación es aplicada porque su finalidad consistió en resolver un problema concreto: mejorar la comprensión de textos escritos narrativos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa “Túpac Amaru” del distrito de Florencia de Mora-Trujillo-2015.

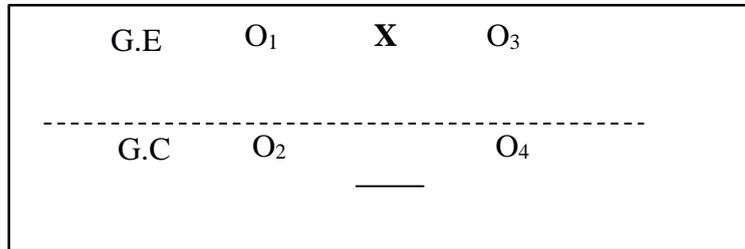
Asimismo, el nivel de investigación es experimental porque controló una variable, la Estrategia de hipótesis de contenido y realizó una medición de la variable, comprensión de textos escritos narrativos, en los estudiantes investigados.

3.2. Diseño de la investigación

Este trabajo de investigación asumió el diseño cuasiexperimental, con pretest y posttest (Sánchez y Reyes, 2008), porque se trabajó con grupos preformados. La ejecución de este diseño implicó tres procedimientos:

- a. Una medición previa de la variable dependiente estudiada:
Comprensión de textos escritos narrativos : Pretest
- b. Aplicación de la variable independiente o experimental:
Estrategia de hipótesis de contenido, en los estudiantes investigados.
- c. Una nueva medición de la variable dependiente estudiada:
Comprensión de textos escritos narrativos: Postest

El ideograma correspondiente de este diseño cuasiexperimental es el siguiente:



Donde:

G.E.: Grupo experimental

G.C.: Grupo control

..... : El control no es total

— : Ausencia de la variable independiente

O₁ = Observación de la comprensión de textos escritos narrativos en el grupo experimental, antes de la Estrategia de hipótesis de contenido: Pretest.

O₂ = Observación de la comprensión de textos escritos narrativos en el grupo control, antes de la Estrategia de hipótesis de contenido: Pretest

X = Estrategia de hipótesis de contenido

O₃ = Observación de la comprensión de textos narrativos en el grupo experimental, después de la comprensión de textos escritos narrativos: Postest

O₄ = Observación de la comprensión de textos escritos narrativos en el grupo control, después de la comprensión de textos escritos narrativos: Postest

3.3. Población y muestra de la investigación

3.3.1. Población

La población estuvo constituida por 98 estudiantes de segundo grado de educación primaria de la Institución educativa “Túpac Amaru II” de Florencia de Mora - Trujillo, en el 2015.

Tabla 1

Distribución de los estudiantes de sexto grado de primaria

Grado y sección		Número de estudiantes		
		H	M	Total
Sexto	A	10	16	26
	B	12	13	25
	C	10	12	22
	D	13	12	25
Total		45	53	98

Fuente: Registro técnico de la Institución educativa “Túpac Amaru II” de Florencia de Mora, 2015.

3.3.2. Muestra

La muestra estuvo integrada por 51 estudiantes. Distribuidos en el 6° “A” (26), grupo experimental y 6° “B” (25), grupo control. El muestreo fue no probabilístico e intencional.

Tabla 2

Distribución de la muestra de estudio del segundo grado de primaria

Grado Sección	SEXO		Total	%
	Hombres	Mujeres		
6 “A”	10	16	26	51
6 “B”	12	13	25	49
Total	22	29	51	100

Fuente: Registro técnico de la Institución educativa “Túpac Amaru II” de Florencia de Mora, 2015.

El muestreo fue no probabilístico e intencional por criterio de juicio, porque las condiciones para realizar este estudio, solo permitió escoger

dos grupos; el cual definió el tamaño de la muestra y el carácter no probabilístico (García, 2013). Los criterios de inclusión previstos en la muestra fueron dos: a) Asistencia regular en el área de Comunicación; y b) Participar en la Estrategia de hipótesis de contenido. Asimismo, los criterios de exclusión fueron: a) Manifestó no participar en la Estrategia de hipótesis de contenido; y b) Treinta por ciento de inasistencia al área de Comunicación.

3.4. Definición y operacionalización de variables e indicadores

Variable	Definición Conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores (procedimientos)	Instru-mento
Estrategia de hipótesis de contenido	Es la estrategia de lectura orientada a reconstruir el significado de textos basada en la acción e interacción del contexto en aula, mediante la inferencia y la verificación, en los estudiantes de Educación Primaria (Goodman, 2008, Ausubel, 1989, Solé, 2001, Van Dijk, 1996)	Conjunto de fases orientadas a identificar el significado de textos en dos fases: formulación hipótesis y comprobación de hipótesis.	Formulación de hipótesis (Predicción)	<ul style="list-style-type: none"> - Lee el título de un texto propuesto por la profesora. - Escucha preguntas sobre el contenido del texto. - Identifica las pistas tipográficas y las claves semióticas y lo relacionan con el posible contenido del texto. - Determina el propósito del texto con las siguientes interrogantes: ¿De qué tratará el texto? ¿Cuáles son los personajes o hechos? - Predice el tema del contenido del texto. 	GUÍA DE OBSERVACIÓN (0-20)
		Esta variable fue controlada a través de una guía de observación	Comprobación de Hipótesis (Verificación)	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura global del texto. - Repasa los puntos esenciales de la lectura realizada. - Lee nuevamente los encabezados, pistas tipográficas y claves semióticas. - Encuentra respuestas a las anticipaciones y predicciones. - Verifica el texto con la información recopilada. 	

Variable	Definición Conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento
Comprensión de textos escritos narrativos	Capacidad de identificar el tema, ideas e intención del texto escritos, cuyo relato está centrado en las acciones de un personaje, en tres aspectos: literal, inferencial y crítico. (Van Dijk, 1996; Pinzás, 2011; y Ausubel, Novak y Hanesian, 1989).	Capacidad de identificar el tema, ideas e intención del texto escrito narrativo; el cual fue medido a través con una Prueba de comprensión de textos narrativos, en forma indirecta, con niveles: logro destacado, logro esperado, en proceso e inicio, con una escala total (0-20) en cuatro aspectos: AD (17-20), A (13-16); B (11-12), y C (0-10)	Literal	<ul style="list-style-type: none"> - Distingue información esencial - Reconoce situaciones o hechos. - Reconoce los personajes. 	Prueba de comprensión de textos escritos narrativos
			Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> - Infiere el significado de palabras claves, a partir de datos explícitos. - Identifica el tema implícito - Identifica la idea general e ideas principales implícitas - Deduce la enseñanza del texto. 	
			Crítico	<ul style="list-style-type: none"> - Opina acerca de los personajes, hechos o ideas. - Juzga el contenido de un texto. - Emite su posición frente a un dilema. 	

3.5. Técnicas e instrumentos

3.5.1. Técnicas:

a. Observación directa

Esta técnica fue seleccionada para realizar un control de la Estrategia hipótesis de contenido, en el desarrollo de la secuencia didáctica en cada una de la sesiones del grupo experimental (6° “A”).

b. Experimentación

Esta técnica sirvió para determinar el nivel de comprensión de textos escritos narrativos de los estudiantes de sexto grado de primaria, antes y después de la Estrategia hipótesis de contenido. La técnica de

experimentación fue empleada para seguir el protocolo de emplear un estudio experimental procedimientos estandarizados.

3.5.2. Instrumentos

a. Guía de observación

Esta Guía de observación fue empleada para controlar la Estrategia de hipótesis de contenido (Anexo 1) porque fue necesario que en el grupo experimental, la intervención haya sido planificada, ejecutada, evaluada, la secuencia didáctica de dicha propuesta, (Anexo 3). La Guía de observación fue empleada porque permitió registrar el desarrollo de esta Estrategia.

b. Test de comprensión de textos narrativos:

Está constituida por una prueba estandarizada que sirvió para medir las comprensión de textos escritos narrativos de los estudiantes del sexto grado de primaria, antes y después de la Estrategia hipótesis de contenido (Anexo 2). Este tipo de prueba estandarizada o test fue elaborado con rigurosidad los avances del desarrollo de comprensión de textos escritos narrativos en forma apropiada.

Esta Prueba estandarizada, fue elaborada para fines de investigación, se dirigió a los estudiantes con el propósito de medir la comprensión de textos narrativos de los estudiantes investigados, mediante una administración colectiva. El tiempo de duración promedio es de 60 minutos y se aplicó como pretest y postest.

Esta prueba estandarizada tuvo 10 indicadores, 20 ítems, para su evaluación se utilizó la escala total de 0 a 20 con un puntaje deseado y

los intervalos: acertado: (1) y errado (0); para cada ítem. La prueba de comprensión de textos narrativos, la cual fue aplicada en forma indirecta, y utilizó con niveles: logro destacado, logro esperado, en proceso e inicio, con una escala total (0-20) en cuatro aspectos: AD (17-20), A (13-16); B (11-12), y C (0-10). Asimismo, la ficha de validez se calificó a los ítems con la siguiente escala (1) necesario; y (0) no necesario.

La Prueba piloto se realizó en una muestra aleatoria de dieciséis estudiantes de sexto de la Institución Educativa “Jorge Basadre” de Florencia de Mora-Trujillo, 2014-Turno mañana. (Anexo 3).

La prueba de comprensión de textos escritos narrativos se validó empleando la técnica de juicios de expertos mediante el Coeficiente de Validez V de Aiken; realizando la consulta a tres expertos de la especialidad de Lengua y literatura y Educación Primaria, resultando los ítems de 5 y 11 observados; pero luego se levantaron las observaciones, obteniéndose un p-valor en todos ellos, Válido [$p \leq 0,05$]. Los expertos que participaron como jueces fueron tres docentes: Isabel Trujillo Zavaleta, Doctora en Educación, Especialidad de Educación Primaria. Universidad Nacional de Trujillo (UNT); Regina Murillo Huacacolqui, Doctor en Educación, Especialidad de Lengua y literatura. Universidad Nacional de Trujillo (UNT); Walter Tomas Chavarry Carahuatay, Doctor en Educación, Especialidad de Educación Primaria, Universidad César Vallejo (UCV). En la consulta a los tres expertos, mencionados en la especialidad de Lengua y literatura y Educación

Primaria, resultaron los ítemes de 5 y 11 observados; pues el ítem 5 alcanzó 0,67 según la validez de Aiken, con p-valor asociado de 0,071, donde el $[p \geq 0,05]$; en consecuencia no es válido; asimismo, el ítem 11 alcanzó 0,33 según la validez de Aiken, con p-valor asociado de 0,3154, donde el $[p \geq 0,05]$; pero luego se levantaron las observaciones, obteniéndose un p-valor de 0,0001 en todos ellos, Válido, pues el p-valor es menor $[p \leq 0,05]$.

Asimismo, la confiabilidad, a través de la técnica del método de consistencia interna, mediante alfa de Cronbach; es decir, verificar si la proporción de la varianza de los resultados es verdadera. Obteniéndose, un alfa de 0.84 en la primera, luego 0,91.

3.6. Plan de análisis

El análisis de datos comprendió la estadística descriptiva y estadística inferencial, cuyos procedimientos se ejecutaron bajo el enfoque cuantitativo. La estadística descriptiva fue utilizada para calcular media aritmética y la desviación estándar. En cambio, la estadística inferencial se utilizó cuando se aplicó la prueba “t” del estudiante, en dos momentos: en el pretest y postest, bajo un diseño cuasiexperimental, con dos grupos no aleatorizados, con pretest y postest. Es necesario acotar la fórmula para la prueba estadística se empleó fue para muestra pequeñas; es decir, menor a 30 elementos, como el casos de esta investigación, con cola a la derecha y un nivel de significancia, menor a 0,05.

3.7. Matriz de consistencia

ESTRATEGIA DE HIPÓTESIS DE CONTENIDO PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS NARRATIVOS DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “TÚPAC AMARU” DEL DISTRITO DE FLORENCIA DE MORA-TRUJILLO-2015.

Problema	Objetivo	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Indicadores	Escalas			
¿De qué manera la Estrategia de hipótesis de contenido mejora la comprensión de textos escritos narrativos de los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa “Túpac Amaru” del distrito de Florencia de Mora-Trujillo-2015?	<p>Objetivo general: Determinar si la estrategia de hipótesis de contenido mejora la comprensión de textos escritos narrativos en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa “Túpac Amaru” del distrito de Florencia de Mora-Trujillo-2015.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar el nivel de la comprensión de textos escritos narrativos de los estudiantes de la Institución Educativa “Túpac Amaru” del distrito de Florencia de Mora-Trujillo-2015, antes de la aplicación de la estrategia de hipótesis de contenido. Comprobar si la estrategia de hipótesis de contenido mejora la dimensión literal de comprensión de textos escritos narrativos en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa “Túpac Amaru” del distrito de Florencia de Mora-Trujillo-2015. Comprobar si la estrategia de hipótesis de contenido mejora la dimensión inferencial de comprensión de textos escritos narrativos, en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa “Túpac Amaru” del distrito de Florencia de Mora-Trujillo-2015. Comprobar si la estrategia de hipótesis de contenido mejora la dimensión crítico de comprensión de textos escritos narrativos, en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa “Túpac Amaru” del distrito de Florencia de Mora-Trujillo-2015. Evaluar el nivel de la comprensión de textos escritos narrativos de los estudiantes de la Institución Educativa “Túpac Amaru” del distrito de Florencia de Mora-Trujillo-2015, después de la aplicación de la estrategia de hipótesis de contenido. 	<p>Hipótesis general: H_a= La estrategia de hipótesis de contenido mejora la comprensión de textos escritos narrativos en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa “Túpac Amaru” del distrito de Florencia de Mora-Trujillo-2015.</p> <p>Hipótesis específicas: h₁= El nivel de la comprensión de textos escritos narrativos en los estudiantes de la Institución Educativa “Túpac Amaru” del distrito de Florencia de Mora-Trujillo-2015, se ubica en inicio, antes de la aplicación de la estrategia de hipótesis de contenido. h₂= La estrategia de hipótesis de contenido mejora la dimensión literal de comprensión de textos escritos narrativos en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa “Túpac Amaru” del distrito de Florencia de Mora-Trujillo-2015. h₃= La estrategia de hipótesis de contenido mejora la dimensión inferencial de comprensión de textos escritos narrativos, en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa “Túpac Amaru” del distrito de Florencia de Mora-Trujillo-2015. h₄= La estrategia de hipótesis de contenido mejora la dimensión crítico de comprensión de textos escritos narrativos, en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa “Túpac Amaru” del distrito de Florencia de Mora-Trujillo-2015. h₅= El nivel de la comprensión de textos escritos narrativos en los estudiantes de la Institución Educativa “Túpac Amaru” del distrito de Florencia de Mora-Trujillo-2015, se ubica en el logro destacado, después de la aplicación de la estrategia de hipótesis de contenido.</p>	Estrategia de hipótesis de contenido	Formulación de hipótesis (Predicción)	<ul style="list-style-type: none"> Lee el título de un texto propuesto por la profesora. Escucha preguntas sobre el contenido del texto. Identifica las pistas tipográficas y las claves semióticas y lo relacionan con el posible contenido del texto. Determina el propósito del texto con las siguientes interrogantes: ¿De qué tratará el texto? ¿Cuáles son los personajes o hechos? ¿Predice el tema del contenido del texto. 	Ordinal			
				Comprobación de Hipótesis (Verificación)	<ul style="list-style-type: none"> Lectura global del texto. Revisa los puntos esenciales de la lectura realizada. Lee nuevamente los encabezados, pistas tipográficas y claves semióticas. Encuentra respuestas a las anticipaciones y predicciones. Verifica el texto con la información recopilada. 				
			Comprobación de textos escritos narrativos				Literal	<ul style="list-style-type: none"> Distingue información esencial Reconoce situaciones o hechos. Reconoce los personajes. 	Intervalo
							Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> Infiere el significado de palabras claves, a partir de datos explícitos. Identifica el tema implícito Identifica la idea general e ideas principales implícitas Deduca la enseñanza del texto. 	
							Crítico	<ul style="list-style-type: none"> Opina acerca de los personajes, hechos o ideas. Juzga el contenido de un texto. Emite su posición frente a un dilema. 	

IV. RESULTADOS

4.1. Resultados

4.1.1. Presentación de resultados

Tabla 3

Niveles de comprensión de textos escritos narrativos del pretest y postest del grupo control y grupo experimental, en los estudiantes del sexto grado de primaria, I.E. “Túpac Amaru II”, Florencia de Mora – 2015.

Niveles	Pretest				Postest			
	Grupo control		Grupo Experimental		Grupo Control		Grupo experimental	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Inicio [00-10]	3	12	10	38.46	7	28	0	0
Proceso [11-12]	20	80	16	61.54	14	56	0	0
Logro esperado [13-16]	2	8	0	0	4	16	14	53.85
Logro destacado [17-20]	0	0	0	0	0	0	12	46.15
Total	25	100	26	100	25	100	26	100

Fuente: Test de comprensión de textos escritos narrativos, 2015.

Interpretación

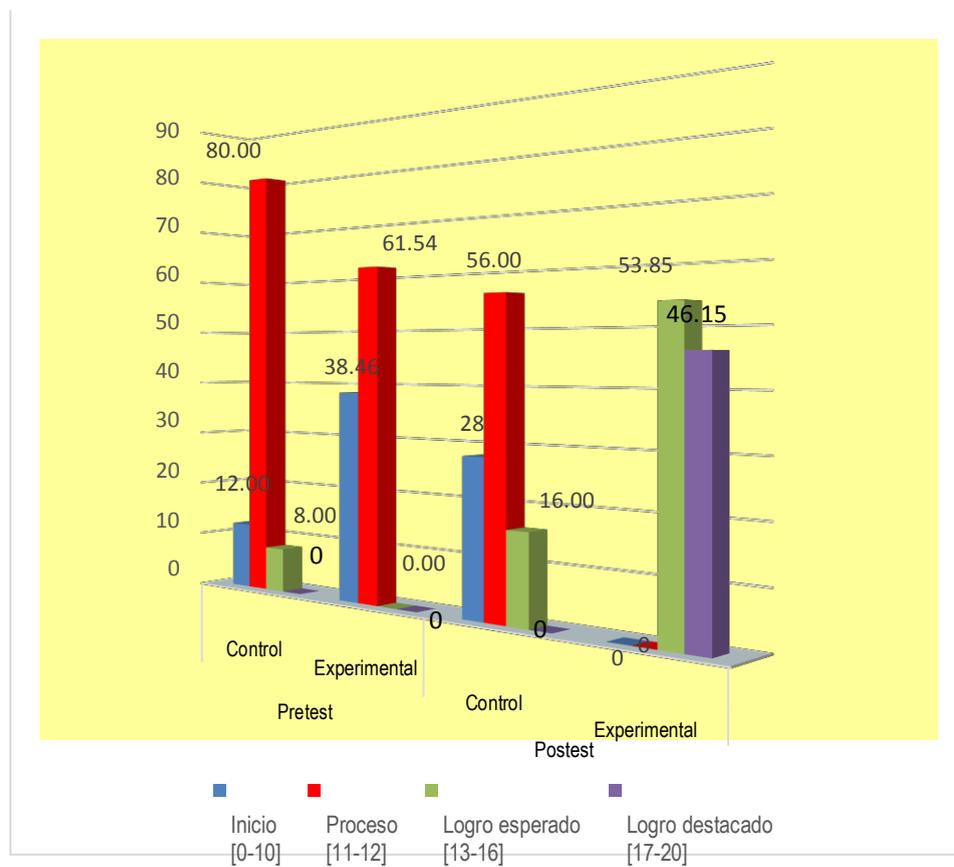
En la Tabla 3 del pretest y postest, con respecto a la comprensión de textos escritos narrativos, se observa lo siguiente:

En el pretest: el 80 % (20) de un total 25 estudiantes del grupo control alcanzó el nivel proceso y sólo 8% (2) estudiantes, el logro esperado. Mientras, el 61.54%(16) de un total 26 estudiantes del grupo experimental alcanzó el nivel proceso y sólo 38.46% (10) estudiantes se ubican en el inicio. Esto significa que la tendencia del grupo experimental y control es mantenerse en ambos casos el nivel de proceso.

En el postest: el 56% (14) de un total 24 estudiantes del grupo control alcanzó el nivel de proceso y sólo 16% (4) estudiantes, el logro esperado. Mientras, el 53.85%(14) de un total 26 estudiantes del grupo experimental alcanzó el nivel logro esperado y sólo 46.15% (12) estudiantes se ubican en el logro destacado. Esto significa que la tendencia del grupo experimental y control es mantenerse en el nivel logro esperado y proceso.

Gráfico 1

Niveles de comprensión de textos escritos narrativos del pretest y postest del grupo control y grupo experimental, en los estudiantes del sexto grado de primaria, I.E. "Túpac Amaru II", Florencia de Mora – 2015.



Fuente: Tabla 3

Tabla 4

Niveles literal en el pretest y postest del grupo control y grupo experimental, en los estudiantes del sexto grado de primaria, I.E. "Túpac Amaru II", Florencia de Mora - 2015

Niveles	Pretest				Postest			
	Grupo control		Grupo experimental		Grupo control		Grupo Experimental	
	F	%	F	%	f	%	f	%
Inicio [0-3]	5	20	2	7.69	3	12	0	0
Proceso [4]	14	56	24	92.31	21	84	4	15.38
Logro esperado [5]	6	24	0	0	1	4	16	61.54
Logro destacado [6]	0	0	0	0	0	0	6	23.08
Total	25	100	26	100	25	100	26	100

Fuente: Test de comprensión de textos escritos narrativos, 2015.

Interpretación

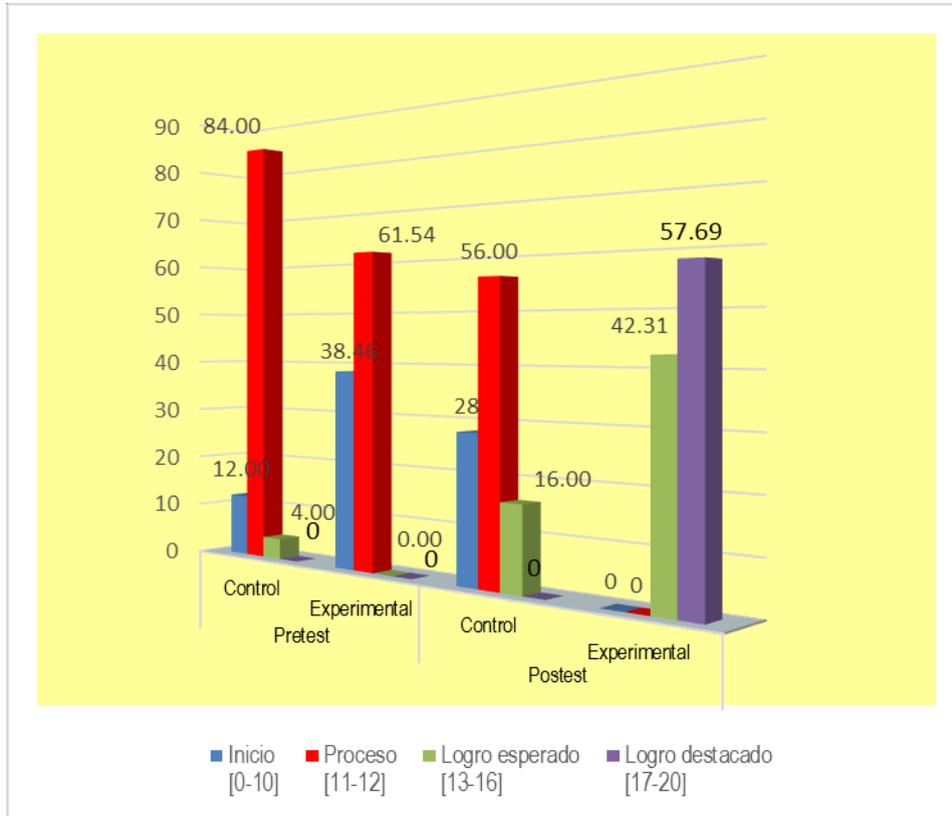
En la Tabla 4 del pretest y postest, con respecto al nivel literal de comprensión de textos escritos narrativos, se observa lo siguiente:

En el pretest: el 56% (14) de un total 25 estudiantes del grupo control alcanzó el nivel de proceso y 20% (5) inicio. Mientras, el 92,31 % (24) de un total 26 estudiantes del grupo experimental alcanzó el nivel proceso y sólo 7,69% (2) estudiantes se ubican en el inicio. Esto significa que la tendencia del grupo experimental y control es mantenerse en el nivel proceso.

En el postest: el 84% (21) de un total 25 estudiantes del grupo control alcanzó el nivel de proceso y 12% (3) estudiantes, inicio. Mientras, el 61,54 % (16) de un total 26 estudiantes del grupo experimental alcanzó el nivel logro esperado y sólo 23,08% (6) estudiantes se ubican en el logro destacado. Esto significa que la tendencia del grupo experimental y control es mantenerse en el nivel logro esperado y proceso, respectivamente.

Gráfico 2

Niveles literal en el pretest y postest del grupo control y grupo experimental, en los estudiantes del sexto grado de primaria, I.E. "Túpac Amaru II", Florencia de Mora - 2015



Fuente: Tabla 4

Tabla 5

Niveles inferencial en el pretest y postest del grupo control y grupo experimental, en los estudiantes del sexto grado de primaria, I.E. "Túpac Amaru II", Florencia de Mora - 2015

Niveles	Pretest				Postest			
	Grupo control		Grupo experimental		Grupo Control		Grupo experimental	
	F	%	F	%	f	%	f	%
Inicio [0-4]	10	40	19	73.08	11	44.0	0	0
Proceso [5-6]	14	56	7	26.92	14	56.0	5	19.23
Logro esperado [7]	1	4	0	0	0	0	18	69.23
Logro destacado [8]	0	0	0	0	0	0	3	11.54
Total	25	100	26	100	25	100	26	100

Fuente: Test de comprensión de textos narrativos, 2015.

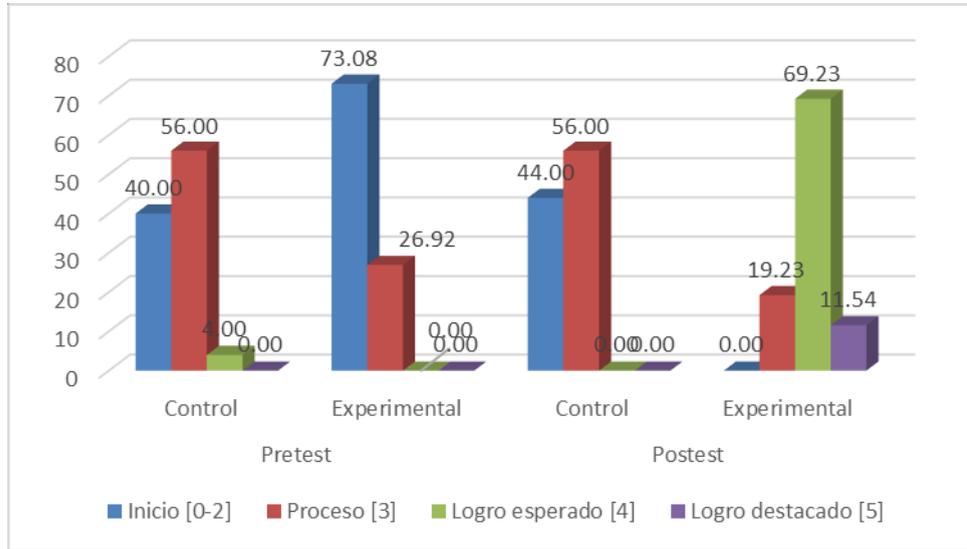
En la Tabla 5 del pretest y postest, con respecto al nivel inferencial de comprensión de textos escritos narrativos, se observa lo siguiente:

En el pretest: el 56% (14) de un total 25 estudiantes del grupo control alcanzó el nivel de proceso y 4% (1) estudiantes, logro esperado. Mientras, el 73,08 % (19) de un total 26 estudiantes del grupo experimental alcanzó el nivel inicio y sólo 26,92% (7) estudiantes se ubican en el proceso. Esto significa que la tendencia del grupo experimental y control es mantenerse en el nivel logro esperado.

En el postest: el 56% (14) de un total 25 estudiantes del grupo control alcanzó el nivel de proceso y 44% (11) estudiantes, inicio. Mientras, el 69,23 % (18) de un total 26 estudiantes del grupo experimental alcanzó el nivel logro esperado y sólo 11,54% (3) estudiantes se ubican en el logro destacado. Esto significa que la tendencia del grupo experimental y control es mantenerse en el nivel logro esperado y proceso, respectivamente.

Gráfico 3

Niveles inferencial en el pretest y postest del grupo control y grupo experimental, en los estudiantes del sexto grado de primaria, I.E. "Túpac Amaru II", Florencia de Mora - 2015



Fuente: Tabla 5

Tabla 6

Niveles crítico en el pretest y postest del grupo control y grupo experimental, en los estudiantes del sexto grado de primaria, I.E. "Túpac Amaru II", Florencia de Mora – 2015

Niveles	Pretest				Postest			
	Grupo control	Grupo control	Grupo Experimental	Grupo Experimental	Grupo Control	Grupo Control	Grupo Experimental	Grupo Experimental
	F	%	f	%	f	%	f	%
Inicio [0-3]	19	76	23	88.46	18	72	0	0
Proceso [4]	6	24	3	11.54	7	28	11	42.31
Logro esperado [5]	0	0	0	0	0	0	12	46.15
Logro destacado [6]	0	0	0	0	0	0	3	11.54
Total	25	100	26	100	25	100	26	100

Fuente: Test de comprensión de textos narrativos, 2015.

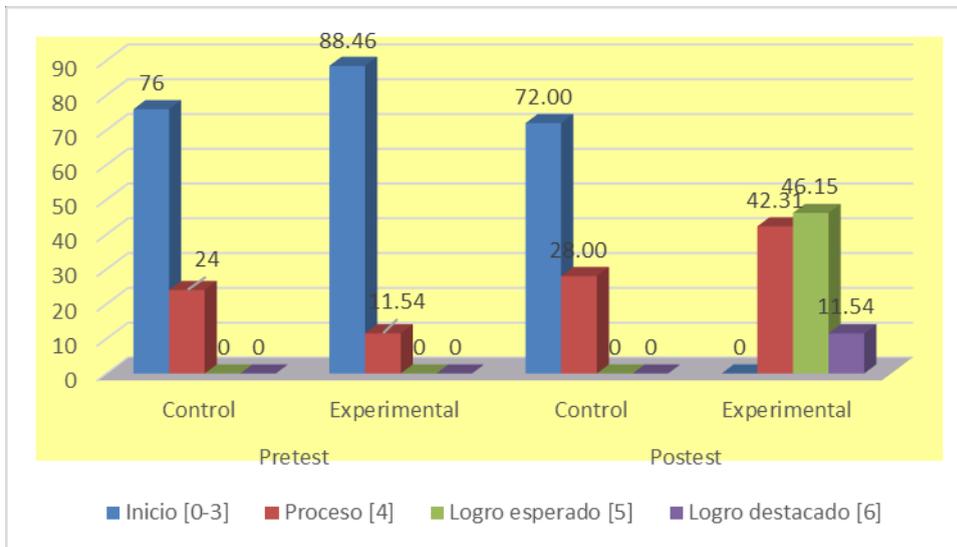
En la Tabla 6 del pretest y postest, con respecto al nivel crítico de comprensión de textos escritos narrativos, se observa lo siguiente:

En el pretest: el 76% (19) de un total 25 estudiantes del grupo control alcanzó el nivel de proceso y 24% (6) inicio. Mientras, el 88,46 % (23) de un total 26 estudiantes del grupo experimental alcanzó el nivel inicio y sólo 11,54% (3) estudiantes se ubican en el proceso. Esto significa que la tendencia del grupo experimental y control es mantenerse en el nivel proceso.

En el postest: el 72% (18) de un total 25 estudiantes del grupo control alcanzó el nivel de inicio y 28% (7) estudiantes, proceso. Mientras, el 46,15 % (12) de un total 26 estudiantes del grupo experimental alcanzó el nivel logro esperado y sólo 11,54% (3) estudiantes se ubican en el logro destacado. Esto significa que la tendencia del grupo experimental y control es mantenerse en el nivel logro esperado y proceso, respectivamente.

Gráfico 4

Niveles crítico en el pretest y postest del grupo control y grupo experimental, en los estudiantes del sexto grado de primaria, I.E. "Túpac Amaru II", Florencia de Mora – 2015



Fuente: Tabla 6

Tabla 7

Medias aritméticas de ambos grupos de estudio en el Pretest y postest de comprensión de textos escritos narrativos de los estudiantes del sexto grado de primaria, I.E. "Túpac Amaru II", Florencia de Mora - 2015

	Pretest		Postest	
	Grupo Control	Grupo experimental	Grupo control	Grupo experimental
Promedio	11,88	10,65	11,08	16,35
VALORACIÓN	Proceso	Inicio	proceso	Logro destacado

Fuente: Pretest y postest de comprensión de textos narrativos, 2015.

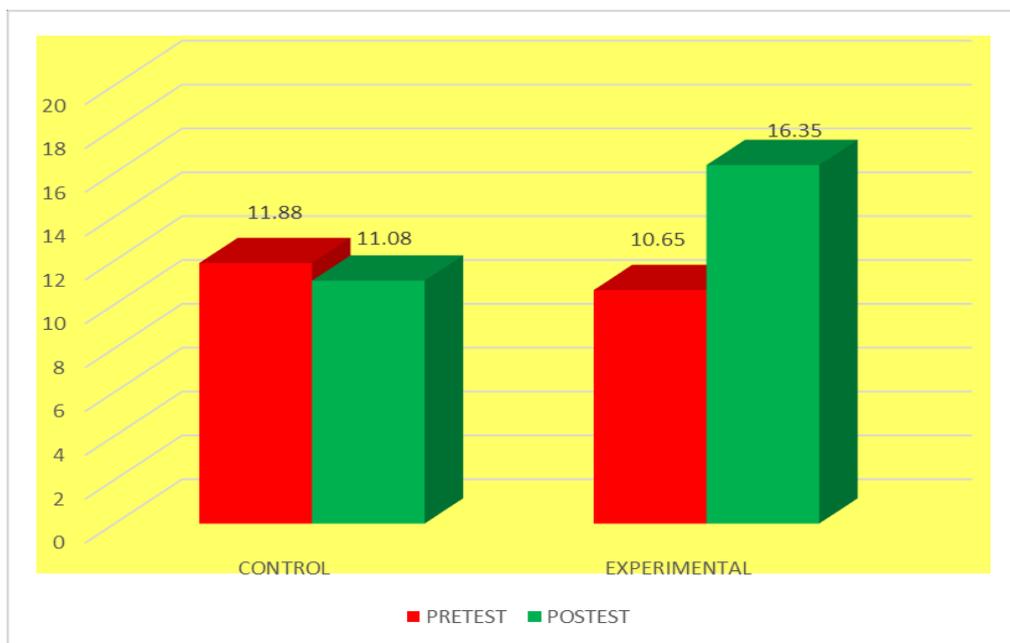
Interpretación

En la tabla 7, con respecto a la media aritmética (M) del pretest, se obtuvieron los siguientes puntajes: el grupo control 11,88 y experimental 10,65, respectivamente, el avance fue negativo (-1,23); pero no fue significativo; pues no superó el nivel de proceso de la comprensión de textos narrativos.

En el postest, el grupo control alcanzó 11,08; mientras el experimental 16,35; el avance fue positivo y significativo (5,27); pues se alcanzó el nivel de logro destacado.

Gráfico 5

Medias aritméticas de ambos grupos de estudio en el Pretest y postest de comprensión de textos escritos narrativos de los estudiantes del sexto grado de primaria, I.E. “Túpac Amaru II”, Florencia de Mora – 2015



Fuente: Tabla 7

4.1.2. Prueba de hipótesis

A. Prueba de hipótesis general del pretest del grupo control y experimental

1° Paso: Planteamiento de la hipótesis

$$H_0 = \bar{x}_e \leq \bar{x}_c$$

$$H_a = \bar{x}_e > \bar{x}_c$$

2° Paso: Determinación del nivel de significancia = 0,05

3° Paso: Determinación del estadístico de prueba $n < 30$

Prueba "t"

$$t_e = \frac{\bar{x}_e - \bar{x}_c}{\sqrt{\frac{(n_e - 1)s_e^2 + (n_c - 1)s_c^2}{n_e + n_c - 2} \left(\frac{1}{n_e} + \frac{1}{n_c} \right)}}$$

$$t_e = \frac{10,65 - 11,88}{\sqrt{\frac{(26 - 1)0,98^2 + (25 - 1)0,77^2}{26 + 25 - 2} \left(\frac{1}{26} + \frac{1}{25} \right)}}$$

4° Paso: Determinación de las regiones críticas:

$$g.l = n_1 + n_2 - 2 = 26 + 25 - 2 = 49 = 1,6766$$

$$t_\alpha = t_{0,05} = 1,6766 = 1,68$$

Se rechaza H_0 ; sí y solo sí $t_e > t_t$

$$-3,51 < 1,68$$

5° Paso: Decisión de aceptación o rechazo

$$t_\alpha = t_{0,05} = 1,68$$

Se rechaza H_0 ; sí y solo sí

$$T_e > T_t$$

$$-3,51 < 1,68$$

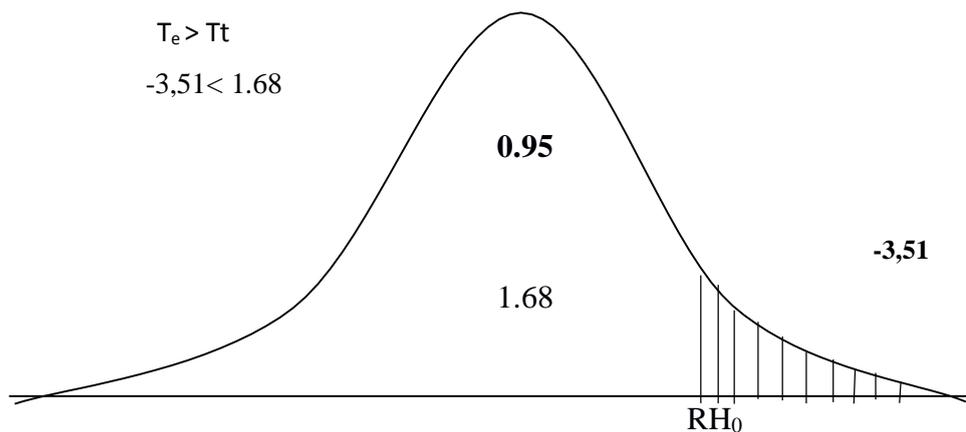


Tabla 8 Valoración "t" de pretest

Valor de la Distribución	Grados de libertad	t_e	Decisión
$T_t = 1,68$	$n_1 + n_2 - 2 = 51 - 2 = 49^\circ$	-3,51	Aceptar

Fuente: Pretest y postest de comprensión de textos narrativos, 2015.

B. Prueba de hipótesis general del postest del grupo control y experimental

1° Paso: Planteamiento de la hipótesis

$$H_0 = \bar{x}_e \leq \bar{x}_c$$

$$H_a = \bar{x}_e > \bar{x}_c$$

2° Paso: Determinación del nivel de significancia= 0,05

3° Paso: Determinación del estadístico de prueba $n < 30$

Prueba “t”

$$t_e = \frac{\bar{x}_e - \bar{x}_c}{\sqrt{\frac{(n_e - 1)s_e^2 + (n_c - 1)s_c^2}{n_e + n_c - 2} \left(\frac{1}{n_e} + \frac{1}{n_c} \right)}}$$

$$t_e = \frac{16,35 - 11,08}{\sqrt{\frac{(26 - 1)2,16^2 + (24 - 1)1,47^2}{26 + 25 - 2} \left(\frac{1}{26} + \frac{1}{25} \right)}}$$

4° Paso: Determinación de las regiones críticas:

$$g.l = n_1 + n_2 - 2 = 26 + 25 - 2 = 49 = 1,6766$$

$$t_\alpha = t_{0,05} = 1,6766 = 1,68$$

Se rechaza H_0 ; sí y solo sí $t_e > t_t$

$$15,36 > 1,68$$

5° Paso: Decisión de aceptación o rechazo

$$t_\alpha = t_{0,05} = 1,68$$

Se rechaza H_0 ; sí y solo sí

$$T_e > T_t$$

$$15,36 > 1,68$$

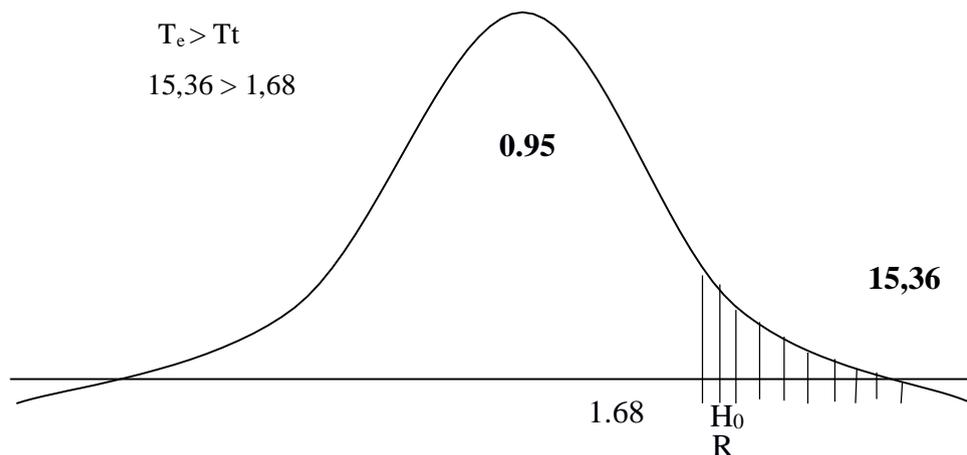


Tabla 9 Valoración “t” del postest

Valor de la Distribución	Grados de libertad	t_e	Decisión
$T_t = 1.68$	$n_1 + n_2 - 2 = 51 - 2 = 49^\circ$	15,36	Rechazar

Fuente: Pretest y postest de comprensión de textos narrativos, 2015.

4.1.3. Valoración de las medidas de la comprensión de textos y sus dimensiones

Tabla 10

Comparación de medidas del pretest y postest del grupo control y experimental de la comprensión de textos escritos narrativos y sus dimensiones en los estudiantes de sexto grado de Educación primaria de la Institución educativa “Túpac Amaru II” de Florencia de Moral-2014.

Variable/ Dimensión	Medidas	Pretest		Postest	
		G.C.	G.E.	G.C.	G.E.
Comprensión de textos escritos narrativos	\bar{x}	11,88	10,65	11,08	16,35
	S	0,77	0,98	1,47	2,16
	n	25	26	25	26
	t_e	-3,51		15,36	
	t_t	1,68		1,68	
	<i>p-valor</i>	0,08		0,000**	
Literal	\bar{x}	4,32	3,92	3,91	5,07
	S	0,68	0,27	0,40	0,68
	n	25	26	25	26
	t_e	-0,82		7,82	
	t_t	1,68		1,68	
	<i>p-valor</i>	0,280		0,000**	
Inferencial	\bar{x}	4,60	4,08	4,32	6,58
	S	0,74	1,04	0,90	0,81
	n	25	26	25	26
	t_e	-2,07		12,45	
	t_t	1,68		1,68	
	<i>p-valor</i>	0,384		0,000**	
Crítico	\bar{x}	2,88	2,65	2,84	4,69
	S	0,78	0,61	0,94	0,68
	n	25	26	25	26
	t_e	-1,10		8,10	
	t_t	1,68		1,68	
	<i>p-valor</i>	0,487		0,000**	

$p > 0,05$ (n.s.); ** $p < 0,01$ (Altamente significativo)

En el pretest, los promedios de la comprensión de textos escritos narrativos del grupo control y experimental, 11,88 y 10,65 como en sus dimensiones: literal, 4,32 y 3,92; inferencia, 4,60 y 4,08, y crítico, 2,88 y 2,65; no tuvieron diferencias significativas, corroborándose esto en la prueba de hipótesis. Asimismo, en el postest, los promedios de la comprensión de textos escritos narrativos del grupo experimental y control, 16,35 y 11,08 como en sus dimensiones: literal, 5,07 y 3,91; inferencial, 6,58 y 4,32, y crítico, 4,69 y 2,84; no obtuvieron diferencias significativas, corroborándose esto en la prueba.

4.2. Análisis de los resultados

Los estudiantes antes de la Estrategia de hipótesis de contenido alcanzaron el nivel de inicio de la comprensión de textos escritos narrativos, con un nivel de significancia (p -valor $> 0,05$). En relación a la dimensión literal, se observó que sus habilidades no fueron suficientes y necesarias en los niños en estudio; aun cuando identifica los personajes, hechos y tipo, no alcanzan a discriminar cuál de los personajes o hechos son principales o clasificar los textos por su contenido o macroestructura; o por su forma u organización física del texto. Estos resultados iniciales son corroborados con lo expresado por Strasser, Larraín, López y Lissi (2014): la información literal no es suficiente para establecer relaciones significativas entre distintos elementos de una historia, sin embargo, es indispensable. Este hecho en particular, permitió seleccionar estrategias y conocimientos la estrategia de hipótesis de contenido, orientados a la conducción y estimulación de la inferencia. Asimismo, la dimensión crítica también se manifestó como una de las dificultades más agudas de los estudiantes, como evidencia, lo constituye los problemas para expresar en forma escrita, ordenada y coherente sus opiniones con respecto a las acciones de los personajes o señalar la identificación con uno de ellos, explicitados argumentos o razones básicas. Al respecto, según Strasser, Larraín, López y Lissi (2014): se puede decir, entonces, que la comprensión narrativa es un tipo de pensamiento verbal que se moviliza para construir una organización significativa y una actitud asumida por el lector, a favor o en contra; la cual se consigue con la reflexión del texto desde el punto de vista de su experiencia personal. Probablemente, entonces los estudiantes en esta, carecieron de un espacio para generar no sólo la inferencia; sino la exteriorización de su opiniones, ser escuchados, dialogar y compartir o declararse en contra.

Sin embargo, después de la Estrategia de hipótesis de contenido alcanzaron el nivel de inicio de la comprensión de textos escritos narrativos, con un nivel de significancia (p -valor $< 0,05$). Así, los estudiantes del grupo experimental logran desarrollar habilidades inferenciales como predecir y verificar hechos o acciones, en situaciones o contextos supuestos, manejando los

antecedentes y consecuentes en forma lógica y consistente en sus explicaciones o deducciones, especialmente, cuando se refieren a los personajes, ideas principales, historia y en algunos casos, la reconstrucción de significados contextuales. Estos resultados son similares a los hallados por Asmad, Vilchez e Ybáñez (2009), con la diferencia que abarcaron dos habilidades nuevas: responder a preguntas, cuyas respuestas se recuperan relacionando secciones cortas y elaborar resúmenes personales o novedosos del texto, considerando que estos niños fueron de la zona andina de La Libertad, y cursaban cuarto, quinto y sexto grado de primaria; y estuvieron expuestos a una secuencia didáctica de enfoque metacognitivo, basado en el aprendizaje significativo y socio cultural, en cuatro fases: metacognición, inferencias, hipótesis y predicción. Este resultado explica y corrobora el desarrollo de la comprensión de textos escritos narrativos en este estudio, confirmándose la hipótesis propuesta.

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

- La estrategia de hipótesis de contenido mejoró la comprensión de textos escritos narrativos en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa “Túpac Amaru” del distrito de Florencia de Mora-Trujillo-2015, como lo evidencia la prueba “t” ($t_e > t_i$; $15,36 > 1,68$).
- El nivel de comprensión de textos escritos narrativos del pretest en el grupo experimental fue proceso, llegando alcanzar el 61,54%; mientras 80% en el grupo control, alcanzó el mismo nivel, (Tabla 3), en los estudiantes de sexto grado de primaria, investigados.
- La estrategia de hipótesis de contenido mejora la dimensión literal de comprensión de textos escritos narrativos en los estudiantes de sexto grado de primaria, investigados, como lo evidencia la prueba “t” ($t_e > t_i$; $7,82 > 1,68$).
- La estrategia de hipótesis de contenido mejora la dimensión inferencial de comprensión de textos escritos narrativos en los estudiantes de sexto grado de primaria, investigados, como lo evidencia la prueba “t” ($t_e > t_i$; $12,45 > 1,68$).
- La estrategia de hipótesis de contenido mejora la dimensión crítico de comprensión de textos escritos narrativos en los estudiantes de sexto grado de primaria, investigados, como lo evidencia la prueba “t” ($t_e > t_i$; $8,10 > 1,68$).
- El nivel de comprensión de textos escritos narrativos del pretest en el grupo experimental fue el logro destacado, llegando alcanzar el 46,15%; mientras 56% en el grupo control, alcanzó el mismo nivel proceso, (Tabla 3), en los estudiantes de sexto grado de primaria, investigados.

Recomendaciones

- La Institución educativa debe asumir las conclusiones del estudio como una referencia para la diversificación curricular del área de Comunicación y tomar decisiones con respecto a esta metodología, necesarios para la planificación de los programas anuales y unidades didácticas del V ciclo de Educación Básica Regular, esencialmente en la selección de las estrategias y técnicas de comprensión de textos escritos narrativos.
- Los profesores que ensayen la Estrategia de hipótesis contenido, en sus sesiones de desarrollo de aprendizajes, los deben realizar en función al contexto de su comunidad.
- Los investigadores que quieran logra sostenibilidad deben mantener con suspenso los textos narrativos escritos, empleándose la estrategia de hipótesis de contenido como un recurso de inferencia.

Aspectos complementarios

En el presente trabajo se ha asumido los principios éticos de objetividad y respeto de los participantes de la investigación en la hipótesis de contenido como estrategia didáctica y en la mejora de la comprensión de textos narrativos.

Considerando que se trata de estudiantes de sexto grado de educación primaria, se obtuvo el consentimiento informado de sus padres, mediante una carta, donde autorizaron que sus hijos sean parte de una muestra de estudio; perteneciendo al grupo experimental o control de los estudiantes considerados y señalando que los resultados se publicarán en una tesis y artículo científico, sin ser publicado la identidad de los estudiantes. Así mismo, se les hizo conocer el beneficio de ser parte del estudio en beneficio de la mejora de la educación. (Anexo 4).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (1989). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Asmad, C., Vilchez, E. Ybañez, O. (2009). Tesis. *Estrategia MIHPRENEP para mejorar el nivel de comprensión lectora en los niños del 4º, 5º Y 6º grados de las Instituciones Educativas “El milagro y la manzana” del distrito de Huaranchal*.
- Borzone, N. (2013). Tesis. *La comprensión de cuentos como resolución de problemas, en niños de sectores urbano- marginales*. Universidad de Buenos Aires-Argentina.
- Buzan, T. (1996). *El libro de los mapas Mentales*. Barcelona, Urano.
- Canales, R. C. (2008). Tesis. *Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva: diseño y ejecución de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona, Edit. Graó, 4ª.ed.
- Díaz, F. (2008). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje significativo*. México. Mc. Graw Hill Interamericana Editores, S.A. de C.U.
- Evaluación Censal de Estudiantes (2009). *Resultados Nacionales y Regionales censales de estudiantes*. Lima, Edit. Firmart.
- Evaluación Censal de Estudiantes (2010). *Resultados Nacionales y Regionales censales de estudiantes*. Lima, Edit. Firmart.
- Evaluación Censal de Estudiantes (2011). *Resultados Nacionales y Regionales censales de estudiantes*. Lima, Edit. Firmart
- Ferreiro, R. (2004). *Estrategias Didácticas del Aprendizaje Cooperativo*. México: Trillas.
- García, V. (2009). *Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Modernas*. Madrid: Rialp.
- García, B. (2013). *Métodos de investigación para las ciencias sociales*. México: Manual moderno.
- Goicochea, M. y Flores, R (2010). Tesis. *Influencia de la aplicación de imágenes para el mejoramiento de la comprensión lectora en los alumnos del segundo grado de Educación primaria de la Institución educativa “El indoamericano” del distrito El Porvenir – Río – Seco*. Universidad César Vallejo. Trujillo.
- Goodman, K. (2010). *Modelo Transaccional psicolingüística*. En: H. Singer y RB

Hernández, A. y Quintero, A. (2007). *Comprensión y composición escrita: estrategia de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Linuesa, M. C. (2005). *Evaluación de materiales multimedia para la enseñanza de la lengua escrita*. Buenos Aires. Edit. Panamericana.

López, M. I. y Quispe Cruz, Y. E. (2013). Tesis. *Programa de cuentos con enfoque conceptual para la comprensión de textos en niños de segundo grado*. Trujillo: Universidad César Vallejo.

Luján, A. (2013). Tesis. Influencia de la dramatización en la comprensión de textos, en los alumnos de primer grado de Educación primaria de la I.E. N° 81014 “Pedro M Ureña” del distrito de Trujillo.

Manrique, M y Borzone, A. (2013). *La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en niños pequeños: Diferencias socioculturales*. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Marín, M. (2008). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique. Buenos Aires.

Moore, D., Readence, J. y Rickelman, R. (1989). *Actividades de prelectura para el área de contenido la lectura y el aprendizaje*. Newark, de: asociación internacional de lectura.

Martínez, J. (2011). *La lectura y la sociedad del conocimiento*. Federación de Gremios de Editores de España. Madrid. Disponible en: <http://jamillan.com/lecsoco.htm>. Recuperado: 14-02-2014.

Novak, J. y Gowin, D. (1988) *Aprendiendo a aprender*. Editores Martínez Roca. Barcelona.

Pérez, H. (2009). *Comprensión de textos narrativos: Talleres*, Bogotá: Cooperativa Magisterio.

Pérez, Y. (2009). *Uso de estrategias para mejorar el nivel de comprensión lectora en niños de cuarto grado de E.B.* Tesis para optar el grado de Maestro en Educación en la Universidad Nacional Abierta, Venezuela.

Piaget, J. (1994). *Seis estudio de Psicología*. Madrid. Morata.

Pinzás, J. (2011). *Metacognición y lectura*. Lima: Fondo editorial Pontificia Universidad Católica de Perú.

Pinzás, J. (2007). *Leer pensando*. Lima: Asociación de Investigación Aplicada y Extensión Pedagógico.

PISA (2001). *Programa For Internacional Student Assessment. La Medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: la evaluación de la lectura, las matemáticas*

y las ciencias en el proyecto PISA 2000/OCDE. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y deportes, INCE.

PISA. (2003). *Programa Internacional de Evaluación de los Aprendizajes*. Lima.

PISA. (2009). *Programa Internacional de Evaluación de los Aprendizajes*. Lima.

PELA (2011). *Programa Especial de Logros de Aprendizaje*. GRELL.

Sánchez, J.R. (2010). *Los estudiantes y la lectura de comprensión de la educación básica a superior*. Jalisco, 3ª.ed. Edit. D'alabra.

Sánchez, H. y Reyes, C. (2009). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Mantaro.

Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.

Strasser, K., Larraín, A., López, S. y Lissi, M. (2014). *Comprensión Narrativa en Edad Preescolar: un instrumento de medición*. (Tesis). Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.

Urquiaga, M. (2014). *Estadística de comprensión de textos*. Libertad: Gerencia Regional de Educación.

Van Dijk, T. (1996). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Buenos Aires: Paidós.

Vigostky, L. S. (2005). *Pensamiento y lenguaje*. Traducción Margarita Rotger. Madrid: Fausto.

Anexos

Anexo N°01

**GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA CONTROLAR LA
ESTRATEGIA DE HIPÓTESIS DE CONTENIDO**

I. Datos básicos:

1.1. Tesista: _____

1.2. Institución educativa: _____

1.3. Participante: _____ hora: _____

II. Variable independiente: Estrategia de hipótesis de contenido

Actividades secuenciadas	SI	NO
1. Formulación de hipótesis		
1.1. Lee el título de un texto propuesto por la profesora.		
1.2. Escucha preguntas sobre el contenido del texto.		
1.3. Identifica las pistas tipográficas y las claves semióticas y lo relacionan con el posible contenido del texto.		
1.4. Determina el propósito del texto con las siguientes interrogantes: ¿De qué tratará el texto? ¿Cuáles son los personajes o hechos?		
1.5. Predice el tema del contenido del texto.		
2. Comprobación de Hipótesis		
2.1. Lectura global del texto.		
2.2. Repasa los puntos esenciales de la lectura realizada.		
2.3. Lee nuevamente los encabezados, pistas tipográficas y claves semióticas.		
2.4. Encuentra respuestas a las anticipaciones y predicciones.		
2.5. Verifica el texto con la información recopilada.		
Total parcial		
Total general		

ESCALA

Control de Estrategia de hipótesis de contenido RANGO/ TOTAL	Valoración cuantitativa
Bajo	(0-10)
Regular	(11-12)
Alto	(13-20)

RANGO/ Formulación de hipótesis	Valoración cuantitativa
Bajo	(0-5)
Regular	(6-7)
Alto	(8-10)

RANGO/ Comprobación de hipótesis	Valoración cuantitativa
Bajo	(0-5)
Regular	(6-7)
Alto	(8-10)

PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS NARRATIVOS

APELLIDOS Y NOMBRES:

GRADO: ___ SECCIÓN: ___ N° DE ORDEN: ___ TURNO: _____

TIEMPO: FECHA: ___/___/___

ESTIMADA ALUMNA(O):

La prueba de comprensión de textos escritos narrativos tiene el propósito de medir tus destrezas y habilidades en tres dimensiones: literal, inferencial y crítico.

TEXTO: 01

Luego de haber recortado el césped en su jardín interior, Nancy Norabuena Meneces almorzaba con su empleada en la cocina de su inmueble ubicado en la manzana 70 lote 2 del sector Las Lomas de Huanchaco. Eran las 2:15 de una tarde grisácea, cuando un estruendo macabro, proveniente de su corral, obligó a doña Nancy a dejar sus alimentos enfriando.

Al salir en busca de la causa del remezón, la propietaria de la casa encontró una imagen espeluznante. Un hombre vestido de militar, que llevaba una mochila en la espalda, estaba tirado boca abajo junto al jardín que minutos antes había recortado. “Sonó como si hubiera caído una roca. Fue un golpe seco que se escuchó en casi toda la manzana”, declaró Nancy Norabuena a La Industria, siete horas después de ocurrido el hecho que la dejó perturbada y nerviosa.

El cuerpo que doña Nancy encontró en su patio pertenecía al Director de la Escuela de Paracaidistas del Ejército del Perú, coronel EP Jorge Herrera Yataco (55), quien se había arrojado al vacío desde un avión Antonov, para demostrarle a los soldados novatos cómo se debe realizar un lanzamiento exitoso. Junto con él habían saltado otros tres comandos y todos tenían previsto caer en la pista de aterrizaje del aeropuerto de Huanchaco.

Aunque se desconoce la causa exacta, lo concreto es que el paracaídas no se activó y el coronel Herrera se precipitó a tierra huanchaquera a una velocidad de 350 kilómetros por hora, desde una altura de dos mil metros. Ni siquiera el sistema de activación automática funcionó, el mismo que –pase lo que pase- se debe accionar a una distancia mínima de doscientos metros.

“El cuerpo estaba destrozado y la sangre, esparcida en todo el corral. Yo salí corriendo asustada y en la calle vi a mi vecino José en su techo que buscaba también qué se había caído. Grité que un hombre estaba en mi casa y él entró con su revólver, pensando que era un ladrón”, prosiguió con su relato Nancy Norabuena, quien colocó en su mesa de comedor dos velas, para solidarizarse con la familia del occiso.

Al cabo de cinco minutos, los demás oficiales del Ejército que se lanzaron en paracaídas y otros que participaban en el curso de instrucción, llegaron en busca del cuerpo. Posteriormente, en presencia de un representante del Ministerio Público, levantaron los restos mortales y los trasladaron a bordo de una carroza funeraria a la Morgue Central de Trujillo, para someterlos a la autopsia.

Todo el polvoriento barrio de Las Lomas se alborotó al conocer la noticia. Las calles se llenaron de curiosos, pero los miembros de las fuerzas del orden rodearon el inmueble y evitaron la presencia de intrusos. Toda la diligencia se realizó bajo estricta reserva.

(Industria, Trujillo, 13 de enero del 2015)

I. INSTRUCCIONES: A continuación contesta las siguientes preguntas según el texto anterior.

1. Si en lugar de un paracaidista, la señora hubiese encontrado *un ladrón* tratando de esconderse. ¿Qué hubiera hecho ella?
 - A. Hubiera cogido una piedra y se la tiraba.
 - B. Hubiera gritado y llamado al vecino desesperada.
 - C. Corría a sacar un revolver para matarlo.
 - D. Se desmayaría de la impresión.
2. ¿Cuál es la intención del Coronel Herrera al tirarse del avión en el que iba con sus soldados?
 - A. Alardear.
 - B. Asustar.
 - C. Obligar.
 - D. Enseñar.
3. En la expresión: “*la propietaria de la casa encontró una imagen espeluznante*”. ¿Cuál es el significado similar de la palabra subrayada?
 - A. Aterrador
 - B. placentero
 - C. extraño
 - D. pacífico
4. ¿Qué enseñanza se rescata en el texto?
 - A. Curiosidad impertinente.
 - B. Allanamiento de morada.
 - C. Negligencia técnica aérea
 - D. Volar es peligroso.
5. ¿Cuál es el tema principal del texto?
 - A. Un susto repentino de Meneces
 - B. Muerte del instructor Herrera
 - C. Descuido del Ejército
 - D. La enseñanza de paracaidismo.
6. ¿Cuál es el protagonista del texto?
 - A. Nancy Meneces
 - B. Empleada
 - C. Comandos
 - D. Coronel Herrera

TEXTO: 02

Medida de fuerza. Los jugadores de Universitario no soportaron una burla más y se fueron ayer a la huelga, molestos porque una nueva promesa de la directiva no se cumplió con relación a los pagos adeudados.

La historia comenzó el martes, antes de viajar a Tarma, cuando el plantel se resistió a tomar el bus exigiendo que se le cancelaran los dos meses de sueldos atrasados. En vista de ello, el presidente Augusto Lanatta intervino y los convenció de embarcarse con la promesa de que les pagaría a su regreso.

Como eso no sucedió, el plantel se reunió ayer en el Monumental y decidió no entrenar hasta que los directivos cumplan sus obligaciones con ellos. "Lamentablemente, los dirigentes han tomado como mala costumbre no pagar los sueldos. Si no hay mejoras, será difícil volver a jugar", comentó el delantero Piero Alva.

En medio del malestar, el tesorero Reynaldo Moquillaza se reunió con los jugadores -trascendió que en la cita estuvo presente Alfredo González- y llegó a un acuerdo con ellos luego de más de tres horas de conversaciones.

Según el arreglo, los cremas recibirían ayer el pago de una quincena y una suma similar el próximo jueves.

Sin embargo, a medida que los futbolistas fueron acudiendo a cobrar a las oficinas administrativas del club, ubicadas en la calle Bilbao, en San Isidro, la sorpresa y la indignación cundió. No hubo cincuenta por ciento del mes de setiembre, apenas el 20, 15 o 10 por ciento para cada jugador.

Anoche, mientras se anunciaba que el asunto estaba resuelto y que el plantel reanudaría esta mañana las prácticas, los futbolistas se comunicaban telefónicamente y acordaban que la medida continuara hoy.

Se va Lanatta, Aturdido por la candente situación del club, el presidente Augusto Lanatta anunció su alejamiento del cargo. "Asumo mi responsabilidad por la huelga. Les dije a los jugadores que renunciaría si no cumplía mi promesa, y la palabra se honra. Es más, voy a proponer a la directiva el nombre de una persona que me pueda suceder. Me siento una piedra en el chimpún, como que no estoy preparado para este reto", manifestó.

Comercio, Lima, 1 abril del 2005

II. INSTRUCCIONES: A continuación contesta las siguientes preguntas según el texto anterior.

7. En esta expresión: *"Lamentablemente, los dirigentes han tomado como mala costumbre no pagar los sueldos. Si no hay mejoras, será difícil volver a jugar"* ¿Cuál es la analogía adecuada?
- A. Trabajo : eficiencia
 - B. Incumplimiento: protesta
 - C. Responsabilidad: excelencia
 - D. Organización: práctico.
8. Según el autor en la expresión: *"Me siento una piedra en el chimpún, como que no estoy preparado para este reto"* quiere decir:
- A. Incapacidad
 - B. Jugador
 - C. Seguridad
 - D. Indiferencia

9. Dado los siguientes enunciados:

1. Les hicieron la promesa de pagarles al regreso .
2. Se llegó a un acuerdo entre todos.
3. No les pagaron y decidieron no entrenar.
4. Se resistieron viajar a Tarma.
5. Hubo una reunión entre el tesorero , los jugadores y otros.

¿Cuál es el orden temporal de los hechos? :

- A. 2, 5, 1, 3,4
- B. 4, 2, 5, 1,3
- C. 4, 1, 3, 5, 2
- D. 3, 1, 4, 5,2

10. ¿Cuál es la idea explícita del texto?

- A. Los derechos se exigen
- B. Reclamo innecesario
- C. El deporte es alegría
- D. Los jugadores son agresivos

11. Señale el título más adecuado para el texto:

- A. Pasión por el deporte
- B. Problemas económicos
- C. Problemática del arte
- D. El amor al dinero

TEXTO: 03

El periodista venezolano, Fernando Carrero Silva, quien se encuentra en Trujillo cubriendo las incidencias de la Copa América denunció haber sido víctima del robo de su billetera donde tenía sus documentos de identidad así como dinero en efectivo en dólares y soles.

El agraviado señaló en la comisaría de Ayacucho que el jueves a las 11.30 de la mañana cuando se encontraba en la sala de prensa del estadio Mansiche un desconocido le sacó su billetera sin que él pudiera darse cuenta. Luego un testigo que observó el hecho siguió al delincuente quien al verse descubierto la tiró al piso siendo recogida por un tercero que se la entregó a otro, quien resultó, según la versión del denunciante, un conocido periodista trujillano, el mismo que ha negado por todos los medios la imputación. Ante ello, el venezolano se vio obligado a hacer la denuncia respectiva dado a que se ha quedado sin documentos y dinero para solventar sus gastos.

La policía de la comisaría de Ayacucho a través de la sección denuncias realiza las investigaciones para esclarecer el hecho.

(Razón, Lima, 19 agosto del 2015)

III. INSTRUCCIONES: A continuación contesta las siguientes preguntas según el texto anterior.

12. ¿Qué tipo de texto narrativo es?

- A. Cuento.
- B. Crónica.
- C. Noticia
- D. Anécdota.

13. ¿Cuál sería la actitud de Fernando Carrero, cuando cubra el reportaje del Mundial Sub-17, en la Ciudad de Trujillo?
- A. Prever seguridad personal.
 - B. Visitar sitios turísticos.
 - C. Reafirmación de la urbanidad
 - D. Valorar la Hospitalidad Trujillana.
14. Si el robo de Fernando Carrero hubiese sido en Lima, en el Estadio Nacional ¿Cuál sería su conducta como agraviado?
- A. Denunciar el robo a pesar de ser un periodista el autor.
 - B. Corretear al ladrón hasta agarrarlo.
 - C. Dejarlo todo tranquilo por miedo a represalias.
 - D. Regresar a su país.

TEXTO: 04

Un incendio de proporciones arrasó ayer con un departamento ubicado en el quinto piso de un edificio de Miraflores donde vive uno de los hermanos del presidente Alejandro Toledo.

El siniestro se registró en el predio ubicado en la avenida Malecón 28 de Julio 221. Fue justamente Pedro Toledo, hermano del Mandatario, quien habita en el segundo piso del inmueble, el que alertó a los bomberos.

Hasta el lugar llegaron tres vehículos bomberiles, una escalera telescópica, una ambulancia y la policía.

Por más de dos horas los hombres de rojo trabajaron para controlar el fuego, que amenazaba con extenderse a los pisos superiores. Personas que se hallaban en el sexto y séptimo piso fueron rescatadas a través de la escalera telescópica.

Controlado el siniestro, que al parecer se habría originado por un cortocircuito, Dulio Nicolini, jefe de los bomberos de la departamental Lima-Sur, indicó que el edificio no contaba con gabinetes contra incendios ni escalera de emergencia.

Correo, Lima, 25 de mayo del 2015.

IV. INSTRUCCIONES: A continuación contesta las siguientes preguntas según el texto anterior.

15. En esta expresión: “Por más de dos horas los hombres de rojo trabajaron para controlar el fuego” ¿Cuál es el significado de las palabras subrayadas?
- A. Quemados
 - B. Bomberos
 - C. Heridos
 - D. Víctimas
16. ¿Cuál es el hecho principal de la narración?
- A. Concurrencia de tres vehículos bomberiles.
 - B. Control del fuego.
 - C. Rescate de personas atrapadas en el sexto y séptimo piso.
 - D. Incendio en el departamento de los hermanos del presidente.

TEXTO: 01

Un sacerdote murió el sábado en la Catedral Metropolitana de Santiago, tras ser atacado con un arma blanca por un individuo cuando finalizaba misa, informaron fuentes de la policía militarizada de Carabineros.

Testigos indicaron que el atacante, que vestía de negro, se acercó al religioso y lo atacó con un cuchillo, siendo detenido minutos después tras inferirse algunas heridas en el cuello.

El sacerdote fue identificado como el padre Faustino Caicedo, de 63 años.

Su cadáver permanece al interior del templo, mientras se aguarda la llegada de funcionarios de la Brigada del Homicidios de la policía de Investigaciones para los peritajes correspondientes.

I. INSTRUCCIONES: A continuación contesta las siguientes preguntas según el texto anterior.

17. En el texto 01". ¿En qué circunstancias ocurrió el homicidio?
- A. Al finalizar la misa.
 - B. Al inicio de la liturgia
 - C. En plena eucaristía
 - D. Durante el abrazo de la paz
18. En el texto 01 ¿Cuál es la secuencia de espacios, correspondientes al contexto del crimen del sacerdote?
- A. Calle- iglesia- altar - iglesia
 - B. Iglesia- altar- comandancia- iglesia
 - C. Capilla- comandancia- calle
 - D. Comandancia- Morgue- Iglesia

TEXTO: 02

Medida de fuerza. Los jugadores de Universitario no soportaron una burla más y se fueron ayer a la huelga, molestos porque una nueva promesa de la directiva no se cumplió con relación a los pagos adeudados.

La historia comenzó el martes, antes de viajar a Tarma, cuando el plantel se resistió a tomar el bus exigiendo que se le cancelaran los dos meses de sueldos atrasados. En vista de ello, el presidente Augusto Lanatta intervino y los convenció de embarcarse con la promesa de que les pagaría a su regreso.

Como eso no sucedió, el plantel se reunió ayer en el Monumental y decidió no entrenar hasta que los directivos cumplan sus obligaciones con ellos. "Lamentablemente, los dirigentes han tomado como mala costumbre no pagar los sueldos. Si no hay mejoras, será difícil volver a jugar", comentó el delantero Piero Alva.

En medio del malestar, el tesorero Reynaldo Moquillaza se reunió con los jugadores -trascendió que en la cita estuvo presente Alfredo González- y llegó a un acuerdo con ellos luego de más de tres horas de conversaciones.

Según el arreglo, los cremas recibirían ayer el pago de una quincena y una suma similar el próximo jueves.

Sin embargo, a medida que los futbolistas fueron acudiendo a cobrar a las oficinas administrativas del club, ubicadas en la calle Bilbao, en San Isidro, la sorpresa y la indignación cundió. No hubo cincuenta por ciento del mes de setiembre, apenas el 20, 15 o 10 por ciento para cada jugador.

Anoche, mientras se anunciaba que el asunto estaba resuelto y que el plantel reanudaría esta mañana las prácticas, los futbolistas se comunicaban telefónicamente y acordaban que la medida continuara hoy.

Se va Lanatta, Aturdido por la candente situación del club, el presidente Augusto Lanatta anunció su alejamiento del cargo. "Asumo mi responsabilidad por la huelga. Les dije a los jugadores que renunciaría si no cumplía mi promesa, y la palabra se honra. Es más, voy a proponer a la directiva el nombre de una persona que me pueda suceder. Me siento una piedra en el chimpún, como que no estoy preparado para este reto", manifestó.

Comercio, Lima, 1 abril del 2015

19. En el texto 02: ¿Cuál es la actitud de los jugadores ante las promesas incumplidas?

- E. Conformismo
- F. Impotencia
- G. Reclamo
- H. Comodidad

20. En el texto 02: ¿Cuál es el problema que se plantea?

- I. Incomodidad por falta de pagos.
 - J. Satisfacción por expresar sus ideas.
 - K. Falta de optimismo.
 - L. Complot en contra del club.
- ¿Por qué?

ESCALA

Comprensión de textos escritos narrativos RANGO/ TOTAL	Valoración cuantitativa
Inicio	[0-10]
Proceso	[11-12]
Logro esperado	[13-16]
Logro destacado	[17-20]

RANGO/ Dimensión literal	Valoración cuantitativa
Inicio	[0-3]
Proceso	[4]
Logro esperado	[5]
Logro destacado	[6]

RANGO/ Dimensión inferencial	Valoración cuantitativa
Inicio	[0-4]
Proceso	[5-6]
Logro esperado	[7]
Logro destacado	[8]

RANGO/ Dimensión crítico	Valoración cuantitativa
Inicio	[0-3]
Proceso	[4]
Logro esperado	[5]
Logro destacado	[6]

Anexo 3

Validez y confiabilidad

I. Validez y confiabilidad

1.1. Validez

La prueba de comprensión de textos escritos narrativos se validó empleando la técnica de juicios de expertos mediante el Coeficiente de Validez V de Aiken; realizando la consulta a tres expertos de la especialidad de Lengua y literatura y Educación Primaria, resultando los ítems de 5 y 11 observados; pero luego se levantaron las observaciones, obteniéndose un p-valor en todos ellos, Válido [$p \leq 0,05$].

Los expertos que participaron como jueces fueron tres docentes:

- Isabel Trujillo Zavaleta, Doctora en Educación, Especialidad de Educación Primaria. Universidad Nacional de Trujillo (UNT);
- Regina Murillo Huacacolqui, Doctor en Educación, Especialidad de Lengua y literatura. Universidad Nacional de Trujillo (UNT);
- Walter Tomas Chavarry Carahuatay, Doctor en Educación, Especialidad de Educación Primaria, Universidad César Vallejo (UCV);

En la consulta a los tres expertos, mencionados en la especialidad de Lengua y literatura y Educación Primaria, resultaron los ítems de 5 y 11 observados; pues el ítem 5 alcanzó 0,67 según la validez de Aiken, con p-valor asociado de 0,071, donde el [$p \geq 0,05$]; en consecuencia no es válido; asimismo, el ítem 11 alcanzó 0,33 según la validez de Aiken, con p-valor asociado de 0,3154, donde el [$p \geq 0,05$]; pero luego se levantaron las observaciones, obteniéndose un p-valor de 0,0001 en todos ellos, Válido, pues el p-valor es menor [$p \leq 0,05$].

Coeficiente de Validez V de Aiken
Tabla de ítemes observados

JUECES				[n] Número De Jueces	C Numero De Valores de la Escala de Valoración de Jueces	Σ Sumatori a de los Valores	V DE AIKEN	p- valor	Descriptivo
ITEM	1	2	3						
1	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
2	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
3	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
4	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
5	0	1	1	3	2	2	0,67	0,0713	No Valido [p>0,05]
6	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
7	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
8	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
9	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
10	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
11	0	0	1	3	2	1	0,33	0,1354	No Valido [p>0,05]
12	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
13	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
14	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
15	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
16	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
17	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
18	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
19	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
20	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]

$$V = \frac{S}{(n(c-1))}$$

Coeficiente de Validez V de Aiken
Tabla de ítemes corregidos

JUECES				[n] Número De Jueces	C Numero De Valores de la Escala de Valoración de Jueces	Σ Sumatori a de los Valores	V DE AIKEN	p- valor	Descriptivo
ITEM	1	2	3						
1	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
2	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
3	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
4	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
5	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
6	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
7	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
8	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
9	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
10	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
11	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
12	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
13	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
14	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
15	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
16	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
17	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
18	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
19	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]
20	1	1	1	3	2	3	1,00	0,0001	Valido[p≤0,05]

1.2. Confiabilidad

La prueba de comprensión de textos escritos narrativos se confiabilizó, a través de la técnica del método de consistencia interna, mediante alfa de Cronbach; es decir, verificar si la proporción de la varianza de los resultados es verdadera. Obteniéndose, un alfa de 0.84462.

RESULTADOS DE LA PRUEBA PILOTO DEL TEST DE COMPRENSION DE TEXTOS ESCRITOS NARRATIVOS

Items Alumnos	1	2	3	4	5	6	7	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	SUM A
1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	4
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	17
3	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	12
4	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	16
5	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	8
6	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	10
7	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16
8	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	9
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	3
10	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	13
VARP	0,21	0,21	0,21	0,24	0,16	0,24	0,24	0,24	0,25	0,25	0,25	0,16	0,24	0,25	0,21	0,24	0,25	0,24	0,21	21,76
SS²	4,30																			

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

K: El número de ítems : 20
Si²: Sumatoria de Varianzas de los Ítems : 4.30
ST²: Varianza de la suma de los Ítems : 21.76
a: Coeficiente de Alfa de Cronbach

$$\alpha = \frac{20}{20-1} \left[1 - \frac{4.30}{21,76} \right]$$

$$\alpha = 0.84462$$

Anexo 4

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

expreso mediante esta carta mi autorización para que mi menor hijo(a) _____ participe del proyecto de investigación: la estrategia de hipótesis de contenido para mejorar la comprensión de textos escritos narrativos de los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la institución educativa “Túpac Amaru” del distrito de Florencia de Mora-Trujillo-2015 el cual ha sido aprobado en la Universidad Católica Los Angeles de Chimbote. En este documento dejo constancia que mi hijo(a), formará parte de la muestra del estudio, según estime la investigadora, por el periodo de tiempo programado. por otro lado, se me hizo conocer que de formar parte del grupo experimental tendrá la posibilidad de mejorar su capacidad de comprender textos escritos narrativos. así como tener la libertad de desistir a participar en cualquier momento, sin que le ocasione alguna obligación.

Asimismo, las investigadoras proporcionarán información del estudio en cuanto al desarrollo de la comprensión de textos escritos narrativos, de mi menor hijo(a) así como recomendaciones del caso.

Finalmente se me hizo saber que se reservará la identidad de mi hijo(a).

Por lo expuesto, anteriormente:

Acepto que mi hijo(a) sea parte de la presente investigación

Trujillo, octubre del 2015.

(Apellidos y Nombres)
Madre o padre del participante

Lidia Reyes Sandoval
Investigadora

Anexo 5
Taller de Estrategia de hipótesis de contenido

I. Datos generales

- 1.1. I.E. : “Túpac Amaru”
- 1.2. Lugar : Florencia de Mora
- 1.3. Nivel : Educación Primaria
- 1.4. Grado : Sexto grado
- 1.5. Docente responsable:

Mgtr. Lidia Reyes Sandoval

1.6. Duración del programa:

1.6.1. Inicio : 2015-09-11

1.6.2. Término : 2015-12-02

II. FUNDAMENTACIÓN

2.1. Fundamento psicológico

El Taller de la Estrategia de hipótesis de contenido es una propuesta para mejorar la comprensión de textos y se fundamenta en el modelo transaccional psicolingüístico de Goodman (2010) y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1989).

Así, de Goodman (2010) se asume que el lector es un explorador en un proceso de búsqueda de significado, equipado con una herramienta clave: inferencia. En la perspectiva transaccional, el autor construye un texto a través de un proceso que va más de la interacción: el texto es transformado en un proceso, como consecuencia de los conocimientos previos del autor (Ausubel, 1989). El lector tiene la tarea de construir un texto durante la lectura a través de negociaciones con el texto publicado, y reconstruir su significado.

En el momento de la lectura, el lector realiza por lo menos cinco procesos si no es que todos: 1. **Reconocimiento** –iniciación: el cerebro reconoce una muestra gráfica en el campo visual como lenguaje escrito, e inicia la lectura; 2. **Predicción**: el cerebro anticipa y predice, al tratar de poner orden y darle significado a la información sensorial; 3. **Confirmación**: el cerebro busca verificar las predicciones que hace, y se autosupervisa para confirmar o desconfirmar las expectativas formadas sobre la base de los datos sensoriales; 4. **Corrección**: el cerebro reprocessa cuando encuentra inconsistencias o no confirma sus predicciones; y 5. **Terminación**: el cerebro da por concluida la lectura.

2.2. Fundamento lingüístico textual

Este estudio se fundamentó en la Teoría de la acción e interacción del texto Van Dijk (1996), con respecto al Taller de la Estrategia de hipótesis de contenido; el cual permitirá organizar los contenidos adecuados y necesarios para explicar, enseñar, modelar la inferencia de textos sencillos a partir de su contexto, a los estudiantes investigados en forma grupal e individual. Asimismo, para concebir la comprensión de textos se asumirá como referente la taxonomía de los niveles de comprensión Pinzás (2006).

2.3. Fundamento práctico

Desde el punto de vista práctico, la Estrategia de hipótesis de contenido incidirá en la mejora de la inferencia de los textos de su grado, a partir del entorno lingüístico y no lingüístico de los estudiantes, o uso de los conocimientos del mundo y conocimientos del tema; los cuales desarrollarán habilidades en la construcción de hipótesis.

III. OBJETIVOS

3.1. Objetivos general

Comprender textos señalando su macroestructura, superestructura y opinión mediante la Estrategia de hipótesis de contenido.

3.2. Objetivos específicos

- a. Identificar la superestructura del texto, usando la Estrategia de hipótesis de contenido, en forma guiada.
- b. Analizar la macroestructura del texto, empleando la Estrategia de hipótesis de contenido, de manera mediada.
- c. Expresar la opinión del contenido de los textos, aplicando la Estrategia de hipótesis de contenido, autónomamente.

IV. DESCRIPCIÓN DEL TALLER

La Estrategia de hipótesis de contenido, está constituido por las siguientes etapas:

4.1. Formulación de hipótesis

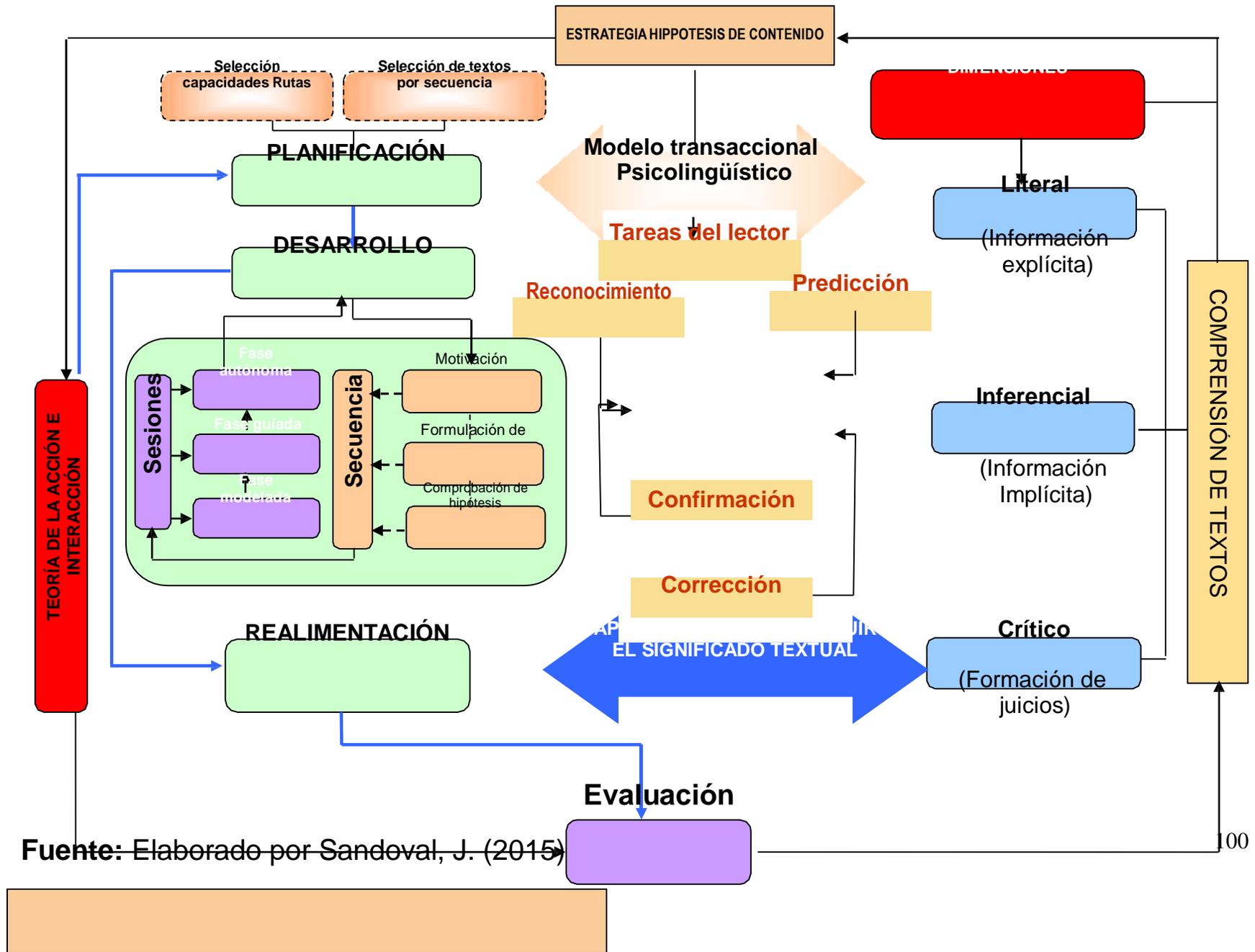
La formulación de hipótesis es la fase donde se desarrolla la habilidad lectora por la cual somos capaces de adelantarnos o suponer lo que ocurrirá en el texto: cómo será, cómo continuará, cómo terminará, etc., haciendo uso de pistas o claves gramaticales, lógicas o culturales. (Goodman, 2010, p.154). Está constituido por los siguientes procedimientos:

- Lee el título de un texto propuesto por la profesora.
- Escucha preguntas sobre el contenido del texto.
- Identifica las pistas tipográficas y las claves semióticas y lo relacionan con el posible contenido del texto.
- Determina el propósito del texto con las siguientes interrogantes: ¿De qué tratará el texto? ¿Cuáles son los personajes o hechos?
- Predice el tema del contenido del texto.

4.2. Comprobación de hipótesis

La comprobación de hipótesis es la fase donde se verifica o rechaza la hipótesis formulada en la medida que se avanza de la lectura. Implica los siguientes procedimientos:

- Lectura global del texto.
- Repasa los puntos esenciales de la lectura realizada.
- Lee nuevamente los encabezados, pistas tipográficas y claves semióticas.
- Encuentra respuestas a las anticipaciones y predicciones.
- Verifica el texto con la información recopilada.



V. OBJETIVOS, CAPACIDADES, SESIONES E INDICADORES

Objetivos	Capacidades	Sesiones	Indicadores
Identificar la superestructura del texto, usando la Estrategia hipótesis de contenido, en forma guiada.	<ul style="list-style-type: none"> Identifica el texto 	<p>Sesión N° 01 Estrategia hipótesis de contenido</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identifica la Estrategia hipótesis de contenido como una actividad de lectura. Discrimina las fases de la Estrategia hipótesis de contenido por sus procedimientos. Analizan el texto empleando la Estrategia hipótesis de contenido
	<ul style="list-style-type: none"> Diferencia los elementos de la superestructura del texto. 	<p>Sesión N° 02 Superestructura del texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> Lee el texto en forma silenciosa. Localiza los elementos de la superestructura del texto. Señala los elementos de la superestructura del texto, usando la Estrategia hipótesis de contenido, en forma guiada.
	<ul style="list-style-type: none"> Discrimina los Tipos de textos por la superestructura 	<p>Sesión N° 03 Tipos de textos por la superestructura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identifica los elementos de la superestructura del texto Clasifica la superestructura del texto Señala el tipo de texto por su organización física, usando la Estrategia hipótesis de contenido , en forma guiada.
Analizar la macroestructura del texto, empleando Estrategia hipótesis de contenido , de manera mediada	<ul style="list-style-type: none"> Diferencia los elementos de la macroestructura del texto. 	<p>Sesión N° 04 Macroestructura del texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> Lee el texto en forma silenciosa. Localiza los elementos de la macroestructura del texto. Señala los elementos de la macroestructura del texto.

	<ul style="list-style-type: none"> • Discrimina los Tipos de textos por la macroestructura. 	<p>Sesión N° 05 Tipos de textos macroestructura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los elementos de la macroestructura del texto • Clasifica la macroestructura del texto • Señala el tipo de texto por su contenido.
	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica el tema, ideas e intención del texto descriptivo. 	<p>Sesión N° 06 Texto descriptivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los elementos de la macroestructura del texto descriptivo • Identifica los elementos de la superestructura del texto descriptivo • Señala el tema, idea e intención del texto descriptivo.
	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica el tema, ideas e intención del texto narrativo. 	<p>Sesión N° 07 Texto narrativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los elementos de la macroestructura del texto narrativo. • Identifica los elementos de la superestructura del texto narrativo. • Señala el tema, idea e intención del texto narrativo.
<p>Expresar la opinión del contenido de los textos, aplicando la Estrategia hipótesis de contenido , autónomamente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica el tema, ideas e intención del texto expositivo corto. 	<p>Sesión N° 08 Texto expositivo corto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los elementos de la macroestructura del texto expositivo corto. • Identifica los elementos de la superestructura del texto expositivo corto • Señala el tema, idea e intención del texto expositivo corto.

	<ul style="list-style-type: none"> Identifica el tema, ideas e intención del texto expositivo largo. 	<p>Sesión N° 09</p> <p>Texto expositivo largo</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identifica los elementos de la macroestructura del texto expositivo largo Identifica los elementos de la superestructura del texto expositivo largo Señala el tema, idea e intención del texto expositivo largo
--	---	--	---

VI. EVALUACION

Capacidades	Indicadores	Instrumento
<ul style="list-style-type: none"> Identifica el texto por su rasgos 	<ul style="list-style-type: none"> Lee el texto en forma silenciosa. Subraya los conectores temporales y espaciales. Señala el tema con sus propias palabras. 	Guía de observación
<ul style="list-style-type: none"> Diferencia los elementos de la superestructura del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Lee el texto en forma silenciosa. Localiza los elementos de la superestructura del texto. Señala los elementos de la superestructura del texto. 	
<ul style="list-style-type: none"> Discrimina los Tipos de textos por la superestructura 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica los elementos de la superestructura del texto Clasifica la superestructura del texto Señala el tipo de texto por su organización física. 	
<ul style="list-style-type: none"> Diferencia los elementos de la macroestructura del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Lee el texto en forma silenciosa. Localiza los elementos de la macroestructura del texto. Señala los elementos de la macroestructura del texto. 	
<ul style="list-style-type: none"> Discrimina los Tipos de textos por la macroestructura. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica los elementos de la macroestructura del texto Clasifica la macroestructura del texto Señala el tipo de texto por su contenido. 	
<ul style="list-style-type: none"> Identifica el tema, ideas e intención del texto descriptivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica los elementos de la macroestructura del texto descriptivo Identifica los elementos de la superestructura del texto descriptivo Señala el tema, idea e intención del texto descriptivo. 	

<ul style="list-style-type: none"> • Identifica el tema, ideas e intención del texto narrativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los elementos de la macroestructura del texto narrativo. • Identifica los elementos de la superestructura del texto narrativo. • Señala el tema, idea e intención del texto narrativo. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica el tema, ideas e intención del texto expositivo corto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los elementos de la macroestructura del texto expositivo corto. • Identifica los elementos de la superestructura del texto expositivo corto • Señala el tema, idea e intención del texto expositivo corto. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica el tema, ideas e intención del texto expositivo largo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los elementos de la macroestructura del texto expositivo largo • Identifica los elementos de la superestructura del texto expositivo largo • Señala el tema, idea e intención del texto expositivo largo 	

Anexo 6

SESIONES

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 01

I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1. Institución Educativa : “Túpac Amaru”
- 1.2. Área : Comunicación
- 1.3. Nivel : Educación Primaria
- 1.4. Unidad de Aprendizaje : III
- 1.5. Tema : Estrategia hipótesis de contenido
- 1.6. Fecha :
- 1.7. Tiempo : 90 minutos Inicio: 11.00 Término:
11.45
- 1.8. Grado : 6°
- 1.9. Sección : “A”
- 1.10. Docente responsable : Lidia Reyes Sandoval

II. ORGANIZACIÓN DE APRENDIZAJES

CAPACIDAD DE ÁREA	Conocimiento diversificado
2.1. Identifica la Estrategia hipótesis de contenido como una actividad de lectura.	<ul style="list-style-type: none">• Estrategia hipótesis de contenido• Fases de la Estrategia hipótesis de contenido• Texto: “El chocolate”
2.2. Discrimina las fases de la Estrategia didáctica “FCH” Estrategia hipótesis de contenido por sus procedimientos.	
2.3. Analizan el texto: “El chocolate”, empleando la Estrategia hipótesis de contenido	

III.SECUENCIA DIDÁCTICA:

Etapas	Actividades/Estrategias	Recursos didácticos	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Leen y observan el título del texto: “El Chocolate”. (Anexo: 01). 	<ul style="list-style-type: none"> - Plumones. 	10’
	<ul style="list-style-type: none"> - Responden a las siguientes interrogantes abiertas: <ul style="list-style-type: none"> a. ¿Cuál creen que sea el contenido del texto? b. ¿En qué nos ayuda la formulación hipótesis en lectura? c. ¿Cómo se llamaría este procedimiento empleado? - Infieren el tema “La Estrategia hipótesis de contenido con ayuda de la profesora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tizas. - Pizarra. - Recurso Verbal. 	10’
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchan la pregunta: ¿Qué debo hacer para formular y comprobar hipótesis de contenidos del texto? - Reciben el módulo, (Anexo N° 02). - Dividen en grupos de Trabajo a través de las técnicas de tarjetas de colores en grupos de trabajo. - Leen y comentan detenidamente el texto - Imagina y conjetura anticipaciones y predicciones de contenidos del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Módulo - Recurso verbal - Tarjetas de colores. - Tizas - Pizarra 	35’
	<ul style="list-style-type: none"> - Prestan atención a la explicación de la profesora de cómo utilizar la estrategia hipótesis de contenido - Elaboran Formulaciones y comprobaciones de hipótesis de contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno de apuntes. - Organizador visual 	

	- Participan de una práctica guiada de Formulación y comprobación de hipótesis de contenido.	- Práctica guiada	25
Salida	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes sustentan la práctica delante de sus compañeros del aula. • Contrastan y corrigen su práctica; y éstos se registran en una ficha de observación grupal, (Anexo N° 03). 	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo • Lapiceros • Recurso verbal 	30'
	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionan sobre el aprendizaje: ¿logramos formular y comprobar hipótesis de contenido?, ¿qué dificultades tuvimos?, ¿Qué procedimientos seguimos? 	Recurso verbal	10'

IV. DISEÑO DE EVALUACIÓN:

6.1. Evaluación de capacidades

CRITERIOS	INDICADORES	INSTRUMENTO
Comprensión de textos	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica la Estrategia hipótesis de contenido como una actividad de lectura. • Discrimina las fases de la Estrategia hipótesis de contenido por sus procedimientos. • Analizan el texto empleando la Estrategia hipótesis de contenido 	Ficha de observación grupal

MÓDULO DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 01

ESTRATEGIA HIPÓTESIS DE CONTENIDO

I. MOTIVACION:

Lee el texto y responde:

DULCE COMPAÑÍA



Un punto más para comer esta tentación. Un nuevo estudio indica que consumir chocolate con leche puede estimular la función del cerebro, la memoria verbal, visual y la capacidad de atención y reacción.

¿Cuál creen que sea el contenido del texto?

¿En qué nos ayuda la formulación hipótesis en lectura?

¿Cómo se llamaría este procedimiento empleado?

II. ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO

ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE FORMULACIÓN Y COMPROBACION DE HIPÓTESIS “FCH”

2.1. Definición

Conjunto de actividades de lectura, orientada a identificar el significado del texto en base a la predicción (Hipótesis de contenido) y verificación (Comprobación de contenido).

2.2. Fases

2.2.1. Hipótesis de contenido

Es la predicción del contenido del texto, mediante anticipaciones a partir del título antes de la lectura o de las oraciones durante la lectura.

A. Lee el título de un texto propuesto por la profesora.

DULCE COMPAÑÍA

B. Escucha preguntas sobre el contenido del texto.

- ¿Cuál creen que sea el contenido del texto?*
- ¿En qué nos ayuda la formulación hipótesis en lectura?*
- ¿Cómo se llamaría este procedimiento empleado?*

Identifica las pistas tipográficas y las claves semióticas.

Un punto más para comer esta tentación. Un nuevo estudio indica que consumir chocolate con leche puede estimular la función del cerebro, la memoria verbal, visual y la capacidad de atención y reacción.

La nueva investigación fue realizada por expertos de la Universidad de Wheeling, Virginia, Estados Unidos, quienes trabajaron con un grupo de voluntarios que luego de consumir diversas clases de chocolate fueron sometidos a una serie de exámenes neuropsicológicos para evaluar su capacidad cognitiva, tiempo de reacción y atención, entre otros aspectos.

"Hemos descubierto que se sienten los efectos estimulantes de sustancias como la teobromina, la cafeína y la fenilamina, que llevan a un aumento de la función cerebral", dijo Bryan Rauden Bush, de la Universidad de Wheeling.

El sabroso chocolate también es recomendado para restablecer la calma porque estimula la secreción de la serotonina, elemento del cerebro que ayuda a mejorar la respuesta ante situaciones tensas. Además, otras investigaciones lo señalan como un excelente aliado para disminuir la tensión arterial sistólica, la presión diastólica, los niveles de colesterol e incluso contribuye a que la insulina funcione de modo más adecuado. Habrá que estar atentos a nuevos estudios.

Selecciones, Mayo 2013

C. Determina el propósito del texto con las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los personajes?

¿Cuáles son los hechos?

¿Cuál es el propósito del texto?

D. Predice el tema del contenido del texto.

¿De qué tratará el texto?

2.2.2. Comprobación de contenido

Es la verificación del contenido del texto a través de la relectura del texto.

A. Lectura global del texto.

- B. Repasa los puntos esenciales de la lectura realizada.
- C. Lee nuevamente los encabezados, pistas tipográficas y claves semióticas.
- D. Encuentra respuestas a las anticipaciones y predicciones.

¿Cuál creen que sea el contenido del texto?

¿En qué nos ayuda la formulación hipótesis en lectura?

¿Cómo se llamaría este procedimiento empleado?

- E. Verifica el texto con la información recopilada.

¿Cuáles son los personajes?

¿Cuáles son los hechos?

¿Cuál es el propósito del texto?

¿De qué tratará el texto?

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 02

I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1. Institución Educativa: “Túpac Amaru”
- 1.2. Área: Comunicación
- 1.3. Nivel: Educación Primaria
- 1.4. Unidad de Aprendizaje: III
- 1.5. Tema: Superestructura
- 1.6. Fecha:
- 1.7. Tiempo: 90 minutos Inicio: 11.00 Término: 11.45
- 1.8. Grado: 6° Sección: A
- 1.9. Docente responsable :

Br. Lidia Reyes Sandoval

II. ORGANIZACIÓN DE APRENDIZAJES

CAPACIDAD DE ÁREA	Conocimiento diversificado
2.4. Diferencia los elementos de la superestructura del texto.	<ul style="list-style-type: none">• Los elementos de la superestructura del texto

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

Etapas	Actividades/Estrategias	Recursos didácticos	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Leen y observan los tipos del texto: “A”, “B” y “C” (Anexo: 01). 	<ul style="list-style-type: none"> - Plumones. 	10’
	<ul style="list-style-type: none"> - Responden a las siguientes interrogantes abiertas: <ul style="list-style-type: none"> a. ¿En qué se diferencian los textos por su forma? b. ¿Qué elementos físicos se observa? c. ¿Cómo se llama la forma? - Infieren el tema “La superestructura” con ayuda de la profesora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tizas. - Pizarra. - Recurso Verbal. 	10’
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchan la pregunta: ¿Qué debo hacer para identificar los elementos de la superestructura? - Reciben el módulo, (Anexo N° 02). - Dividen en grupos de Trabajo a través de las técnicas de tarjetas de colores en grupos de trabajo. - Leen y comentan detenidamente el texto - Imagina y conjetura anticipaciones y predicciones de contenidos del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Módulo - Recurso verbal - Tarjetas de colores. - Tizas - Pizarra 	35’
	<ul style="list-style-type: none"> - Prestan atención a la explicación del formadora de cómo utilizar la estrategia hipótesis de contenido - Elaboran Formulaciones y comprobaciones de hipótesis de contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno de apuntes. - Organizador visual 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Participan de una práctica guiada de Formulación y comprobación de hipótesis de contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica guiada 	25

Salida	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes sustentan la práctica delante de sus compañeros del aula. • Contrastan y corrigen su práctica; y éstos se registran en una ficha de observación grupal, (Anexo N° 03). 	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo • Lapiceros • Recurso verbal 	30'
	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionan sobre el aprendizaje: ¿logramos los elementos de la superestructura?, ¿qué dificultades tuvimos?, ¿Qué procedimientos seguimos? 	Recurso verbal	10'

IV. DISEÑO DE EVALUACIÓN:

5.1. Evaluación de capacidades

CRITERIOS	INDICADORES	INSTRUMENTO
Comprensión de textos	<ul style="list-style-type: none"> • Lee el texto en forma silenciosa. • Localiza los elementos de la superestructura del texto. • Señala los elementos de la superestructura del texto. 	Ficha de observación grupal

Módulo de Aprendizaje N° 02

Capacidades

- 1.1. Lee el texto en forma silenciosa.
- 1.2. Localiza los elementos de la superestructura del texto.
- 1.3. Señala los elementos de la superestructura del texto, usando formulación y comprobación de hipótesis de contenido, en forma guiada.

SUPERESTRUCTURA DEL TEXTO

I. MOTIVACION:

Lee el texto y responde:

Minerva debió nacer de Metis, la más sabia entre los dioses y los hombres. Pero temeroso Júpiter de que sus descendientes le pudieran arrebatarse el poder a causa de su sabiduría, decidió introducir a Metis en su vientre, para que el día a luz a esta descendencia de sabios. Así, llegado el momento del nacimiento de Minerva, Júpiter sintió grandes dolores en su cerebro, entonces pidió ayuda a Vulcano, quien con su broncínea hacha hendió la cabeza de Júpiter y de ella salió Minerva con su edad definitiva y armada como un guerrero. Igualaba en sabiduría a Zeus y sobrepujaba a los

demás dioses.

A

Las leyes o teorías científicas pretenden ser de aplicación universal. No obstante, su naturaleza no es eterna e inmutable: están sometidas a continua revisión, lo que permite su remodelación o sustitución.

En efecto, una clave del método científico es su poder predictivo. Sin embargo, estas predicciones deben ser comprobadas por el experimento. Se suele decir con frecuencia que: "Las teorías nunca son confirmadas, sólo refutadas". Siempre hay la posibilidad de que una nueva observación entre en conflicto con una teoría plenamente establecida.

B

El método científico es necesario para el desarrollo de la ciencia y, además, resulta útil en nuestra vida cotidiana. En efecto, tal y como vimos al hablar del ejemplo del foco que no funcionaba, el proceso que seguimos para solucionar un problema puede involucrar una reflexión científica.

Sin embargo, el método científico no puede aplicarse cuando las hipótesis no puedan ser contrastadas, en modo alguno, mediante la experimentación

C

- a. ¿En qué se diferencian los textos por su forma?
- b. ¿Qué elementos físicos se observa?
- c. ¿Cómo se llama la forma?

II. ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO

SUPERESTRUCTURA DEL TEXTO

2.1. Definición

Superestructura es la forma del texto. Está constituido por la organización física del texto; es decir por la secuencia dominante de los elementos del texto. Entre las más importantes

A. Texto narrativo:

El texto es *narrativo* si relata una sucesión de acciones reales o virtuales ocurridas a un personaje en un tiempo y espacio determinado. Por ejemplo: Texto "A".

B. Texto argumentativo:

El texto argumentativo es una secuencia de oraciones cuyas proposiciones defienden una tesis, con intención persuasiva o de convencimiento explícito. Éste consiste en presentar argumentos creíbles o aceptables finalizando en una determinada conclusión. La estructura del texto argumentativo es la siguiente:

1. Tesis: es la idea nuclear del texto, posición personal del individuo frente al tema tratado. Una tesis es, básicamente, una opinión que se hace necesario explicar a través de argumentos.
2. Argumento: se trata de ideas, hechos, datos, constataciones, relaciones lógicas, que se organizan en torno la tesis y la apoyan.
3. Derivadas:

Por ejemplo: Texto "B".

C. Texto expositivo:

Texto expositivo es el texto cuyo propósito es explicar algún tema e informar al respecto. De ahí que en ocasiones se le denomine texto expositivo-explicativo. La estructura de los textos expositivos es muy simple. Los textos expositivos se suelen dividir en tres partes: *presentación*, *desarrollo* y *conclusión*. La primera parte puede incluir el marco (lugar y tiempo), el tema o asunto, la hipótesis o los objetivos. A continuación se pasa a desarrollar el tema o asunto, lo que puede ocupar varios apartados distribuidos en varios párrafos. A lo largo de estos párrafos se va progresando en la información que recibe el destinatario. Es decir, cada párrafo aporta más información, que es, en cierto modo, una ampliación de la anterior. Por ejemplo: Texto "C".

PRACTICA GUIADA

INSTRUCCIONES: Lee el texto. Luego aplica la Estrategia de Formulación y comprobación de hipótesis.

1. Formulación de hipótesis

A. Lee el título de un texto propuesto por la profesora.

DIRECCIÓN Y SENTIDO

B. Escucha preguntas sobre el contenido del texto.

¿Cuál creen que sea el contenido del texto?

¿En qué nos ayuda la formulación hipótesis en lectura?

¿Cómo se llamaría este procedimiento empleado?

C. Identifica las pistas tipográficas y las claves semióticas.

La dirección y el sentido suelen confundirse en la vida diaria y no siempre se utilizan adecuadamente.

Si alzamos verticalmente una piedra, ésta sigue una dirección vertical, pero el sentido del movimiento ascenderá de si va hacia arriba o hacia abajo. Por consiguiente, para describir el movimiento de la pie-dra debemos indicar la dirección y el sentido que adopta.

La dirección viene dada por la recta sobre la cual se produce el movimiento y el sentido indica hacia qué lado tiene lugar.

En este sentido, si hablamos de un auto que va de una colación a otra, debemos decir que la dirección que sigue es la de la carretera que une ambas poblaciones. Mientras que el sentido lo damos indicando hacia cuál de las dos poblaciones se dirige (y no diciendo que va en dirección a una u otra población).

D. Determina el propósito del texto con las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los personajes?

¿Cuáles son los hechos?

¿Cuál es el propósito del texto?

E. Predice el tema del contenido del texto.

¿De qué tratará el texto?

2. Comprobación de contenido

Es la verificación del contenido del texto a través de la relectura del texto.

A. Lectura global del texto.

B. Repasa los puntos esenciales de la lectura realizada.

C. Lee nuevamente los encabezados, pistas tipográficas y claves semióticas.

D. Encuentra respuestas a las anticipaciones y predicciones.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 03

I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1. Institución Educativa: “Túpac Amaru”
- 1.2. Área: Comunicación
- 1.3. Nivel: Educación Primaria
- 1.4. Unidad de Aprendizaje: III
- 1.5. Tema: Superestructura
- 1.6. Fecha:
- 1.7. Tiempo: 90 minutos Inicio: 11.00 Término: 12.30
- 1.8. Grado: 6° Sección: A
- 1.9. Docente responsable : Br. Lidia Reyes Sandoval

II. ORGANIZACIÓN DE APRENDIZAJES

CAPACIDAD DE ÁREA	Conocimiento diversificado
Discrimina los tipos de textos por la superestructura.	<ul style="list-style-type: none">• Los tipos de textos por la superestructura.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

Etapas	Actividades/Estrategias	Recursos didácticos	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Leen y observan los tipos del texto por la superestructura: “A”, “B”, “C” “D” Y “E! (Anexo: 01). 	<ul style="list-style-type: none"> - Plumones. 	10’
	<ul style="list-style-type: none"> - Responden a las siguientes interrogantes abiertas: <ul style="list-style-type: none"> a. ¿En qué se diferencian los textos por su forma? b. ¿Qué elementos físicos se observa? c. ¿Cómo se llama la forma? - Infieren el tema “Los tipos de texto de superestructura” con ayuda de la profesora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tizas. - Pizarra. - Recurso Verbal. 	10’
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchan la pregunta: ¿Qué debo hacer para identificar los tipos de texto por la superestructura? - Reciben el módulo, (Anexo N° 02). - Dividen en grupos de Trabajo a través de las técnicas de tarjetas de colores en grupos de trabajo. - Leen y comentan detenidamente el texto - Imagina y conjetura anticipaciones y predicciones de contenidos del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Módulo - Recurso verbal - Tarjetas de colores. - Tizas - Pizarra 	35’
	<ul style="list-style-type: none"> - Prestan atención a la explicación del formadora de cómo utilizar la estrategia hipótesis de contenido - Elaboran Formulaciones y comprobaciones de hipótesis de contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno de apuntes. - Organizad or visual 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Participan de una práctica guiada de Formulación y comprobación de hipótesis de contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica guiada 	25

Salida	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes sustentan la práctica delante de sus compañeros del aula. • Contrastan y corrigen su práctica; y éstos se registran en una ficha de observación grupal, (Anexo N° 03). 	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo • Lapiceros • Recurso verbal 	30'
	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionan sobre el aprendizaje: ¿logramos los tipos de texto por la superestructura?, ¿qué dificultades tuvimos?, ¿Qué procedimientos seguimos? 	Recurso verbal	10'

IV. DISEÑO DE EVALUACIÓN:

5.1. Evaluación de capacidades

CRITERIOS	INDICADORES	INSTRUMENTO
Comprensión de textos	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los elementos de la superestructura del texto • Clasifica la superestructura del texto • Señala el tipo de texto por su organización física, usando formulación y comprobación de hipótesis de contenido, en forma guiada. 	Ficha de observación grupal

Módulo de Aprendizaje N° 03

I. MOTIVACION:

Lee el texto y responde:

A

Soy un animal ágil y muy hermoso, el segundo felino más grande de América. No puedo rugir, pero ronroneo igual que mis parientes los gatitos. Tengo unas patas poderosas, soy un gran corredor y experto escalando cerros. Como venaditos, aves y roedores. Mis bigotes funcionan como antenas.



B

El puma atrapó a una llama y después de hartarse enterró el resto para su cena. El zorro que observó desenterró el resto y se lo comió. Al regresar el puma había desaparecido su comida y enterándose que fue el zorro fue en busca de éste; el cual recibió una buena paliza.

C

Para las culturas antiguas el puma era muy importante. Hace más de mil años lo consideraban un Dios, por ser fuerte y temible. Hay quienes dicen que en Machu Picchu, el cerro Huayna Picchu se parece al puma. Está dibujado en muchas piezas de arte..

D

(Conversación)

Grillo: ¡Tú eres el rey de cuatro patas! ¡Pero yo soy rey de los insectos.

Puma: ¡Tengo pena de tí! ¡Eres un rey pequeño que de un zarpazo podría desaparecerte.

E

El puma vive en estas tierras desde hace miles de años y no puedo desaparecer. Su hábitat ha ido disminuyendo pues se construyen carreteras y le dejan sin espacio por dónde caminar. Entonces, no encuentra presas que cazar y puede morir de hambre. Asimismo, a veces, los hombres lo matan para sacar su piel y venderla.

- ¿En qué se diferencian los textos por su forma?
- ¿Qué elementos físicos se observa?
- ¿Cómo se llama la forma?

II. ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO

TIPOS DE TEXTO POR SU SUPERESTRUCTURA

2.1. Definición de tipos de texto

Son un conjunto de textos agrupados por un criterio: forma (estructura) o propósito (función). Por ejemplo el texto "A" por su forma es descriptivo, pero por su función es informativo.

2.2. Textos por su estructura:

A. Texto descriptivo

Es el texto cuya finalidad es representar *de manera objetiva o subjetiva* la imagen de un ser: persona, animal, lugar u objeto de la realidad.

Minina



Minina es una pequeña gata de color gris con blanco. Tiene las patitas aterciopeladas, los bigotes largos y un pelambre muy sedoso. Es una gata cariñosa y juguetona, que le gusta comer atún, es una experta cazando ratones.

B. Texto narrativo:

Es el texto cuya finalidad es relatar una secuencia de acciones reales o imaginarias ocurridas a un personaje en un tiempo y espacio determinado.



Una hormiga estaba bebiendo a la orilla de un río. De pronto, el viento sopló muy fuerte y la hormiga se cayó al agua. Poco después pasó por allí una paloma. Sin perder un instante, la paloma cogió con el pico una hojita y la acercó al lugar donde estaba la hormiga. Con sus fina patitas, la hormiga se agarró a la hoja y así consiguió salvarse.

C. Expositivo:

Es el texto cuya finalidad es explicar algún tema; es decir, establecer una relación de causa-efecto.

PRACTICA GUIADA

INSTRUCCIONES: Lee el texto. Luego aplica la Estrategia de Formulación y comprobación de hipótesis.

A. Conversacional

Son aquellos en los cuales dos o más interlocutores intercambian información. Si el texto es literario, se llama texto dramático.



- Hola, Ciro. ¿Y esto qué es?.
- Una máquina del tiempo. Te sirve para ir al pasado o al futuro.
- ¡Caramba! ¿Y me sirve para ir al año 2500?.
- ¡Claro! ¿Quieres probarla?.
- Eeeeeeeh...Tengo algo que hacer. Ya vuelvo...

B. Argumentativo:

El texto argumentativo es una secuencia de oraciones cuyas proposiciones defienden un punto de vista, cuya finalidad es convencer o persuadir.

Nuestro planeta es el hogar de todos los seres vivos que habitamos en él. Sin embargo, está en peligro de muerte, y debemos hacer algo por salvarlo.

Cada uno de nosotros puede realizar pequeñas acciones a favor de la naturaleza: Cuidemos el agua; no desperdiciemos el papel; evitemos el uso excesivo de plásticos y detergentes.

Si todos ponemos nuestro granito de arena, podemos salvar a la querida Tierra que nos alberga.

PRACTICA GUIADA

INSTRUCCIONES: Lee el texto. Luego aplica la Estrategia de Formulación y comprobación de hipótesis.

1. Formulación de contenido

A. Lee el título de un texto propuesto por la profesora.

EL ESPARRAGO

B. Escucha preguntas sobre el contenido del texto.

¿Cuál creen que sea el contenido del texto?

¿En qué nos ayuda la formulación hipótesis en lectura?

¿Cómo se llamaría este procedimiento empleado?

C. Identifica las pistas tipográficas y las claves semióticas.

El espárrago es una hortaliza cuyo órgano de consumo es el tallo inmaduro llamado turión. El espárrago cuando es verde crece sobre la superficie del suelo, mientras como blanco lo hace a través del mismo. Tiene un 90% de agua, es bajo en calorías.

D. Determina el propósito del texto con las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los personajes?

¿Cuáles son los hechos?

¿Cuál es el propósito del texto?

E. Predice el tema del contenido del texto.

¿De qué tratará el texto?

2. Comprobación de contenido

Es la verificación del contenido del texto a través de la relectura del texto.

A. Lectura global del texto.

B. Repasa los puntos esenciales de la lectura realizada.

C. Lee nuevamente los encabezados, pistas tipográficas y claves semióticas.

D. Encuentra respuestas a las anticipaciones y predicciones.

¿Cuál creen que sea el contenido del texto?

¿En qué nos ayuda la formulación hipótesis en lectura?

¿Cómo se llamaría este procedimiento empleado?

E. Verifica el texto con la información recopilada.

¿Cuáles son los personajes?

¿Cuáles son los hechos?

¿Cuál es el propósito del texto?

¿De qué tratará el texto?

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 04

I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1. Institución Educativa: “Túpac Amaru”
- 1.2. Área: Comunicación
- 1.3. Nivel: Educación Primaria
- 1.4. Unidad de Aprendizaje: III
- 1.5. Tema: Macroestructura
- 1.6. Fecha:
- 1.7. Tiempo: 90 minutos Inicio: 11.00 Término: 12.30
- 1.8. Grado: 6° Sección: A
- 1.9. Docente responsable : Lidia Reyes Sandoval

II. ORGANIZACIÓN DE APRENDIZAJES

CAPACIDAD DE ÁREA	Conocimiento diversificado
2.1.Diferencia los elementos de la macroestructura del texto.	Los elementos de la macroestructura del texto.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

Etapas	Actividades/Estrategias	Recursos didácticos	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Leen y observan el texto: “Machismo” (Anexo: 01). 	<ul style="list-style-type: none"> - Plumones. 	10’
	<ul style="list-style-type: none"> - Responden a las siguientes interrogantes abiertas: <ul style="list-style-type: none"> a. ¿De qué trata el texto? b. ¿Cuál es la idea y la intención del texto? c. ¿Cómo se llama el contenido del texto? - Infieren el tema “La macroestructura” con ayuda de la profesora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tizas. - Pizarra. - Recurso Verbal. 	10’
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchan la pregunta: ¿Qué debo hacer para identificar la macroestructura? - Reciben el módulo, (Anexo N° 02). - Dividen en grupos de Trabajo a través de las técnicas de tarjetas de colores en grupos de trabajo. - Leen y comentan detenidamente el texto - Imagina y conjetura anticipaciones y predicciones de contenidos del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Módulo - Recurso verbal - Tarjetas de colores. - Tizas - Pizarra 	35’
	<ul style="list-style-type: none"> - Prestan atención a la explicación de la profesora de cómo utilizar la estrategia hipótesis de contenido - Elaboran Formulaciones y comprobaciones de hipótesis de contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno de apuntes. - Organizador visual 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Participan de una práctica guiada de Formulación y comprobación de hipótesis de contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica guiada 	25

Salida	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes sustentan la práctica delante de sus compañeros del aula. • Contrastan y corrigen su práctica; y éstos se registran en una ficha de observación grupal, (Anexo N° 03). 	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo • Lapiceros • Recurso verbal 	30'
	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionan sobre el aprendizaje: ¿logramos la macroestructura?, ¿Qué dificultades tuvimos?, ¿Qué procedimientos seguimos? 	Recurso verbal	10'

IV. DISEÑO DE EVALUACIÓN:

5.1. Evaluación de capacidades

CRITERIOS	INDICADORES	INSTRUMENTO
Comprensión de textos	<ul style="list-style-type: none"> • Lee el texto en forma silenciosa. • Localiza los elementos de la macroestructura del texto. • Señala los elementos de la macroestructura del texto. 	Ficha de observación grupal

Módulo de Aprendizaje N° 04

Capacidades

- 1.1. Lee el texto en forma silenciosa.
- 1.2. Localiza los elementos de la macroestructura del texto.
- 1.3. Señala los elementos de la macroestructura del texto.

MACROESTRUCTURA DEL TEXTO

I. MOTIVACION:

Lee el texto y responde:

Un equipo de científicos de la Universidad de Florida ha revelado que los varones que tienen una visión machista sobre los roles de cada sexo ganan más dinero, mientras que las mujeres con visiones igualitarias pueden ganar más que aquellas con concepciones más tradicionales.

- a. ¿De qué trata el texto?
- b. ¿Cuál es la idea y la intención del texto?
- c. ¿Cómo se llama el contenido del texto?

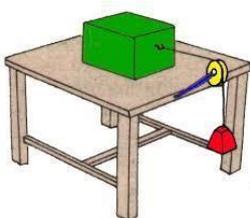
II. ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO

MACROESTRUCTURA DEL TEXTO

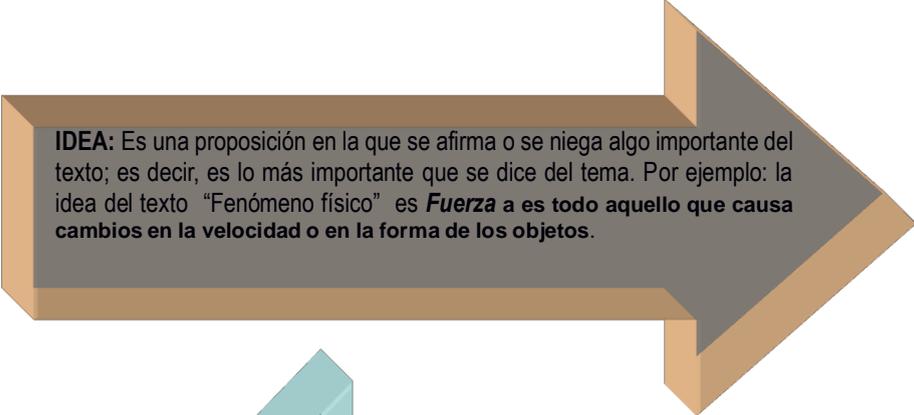
2.1. Definición de macroestructura

Macroestructura es el contenido del texto. Está constituido por el tema, ideas y el propósito comunicativo. (De HERNANDEZ y QUINTERO En: "Comprensión y Composición Escrita")

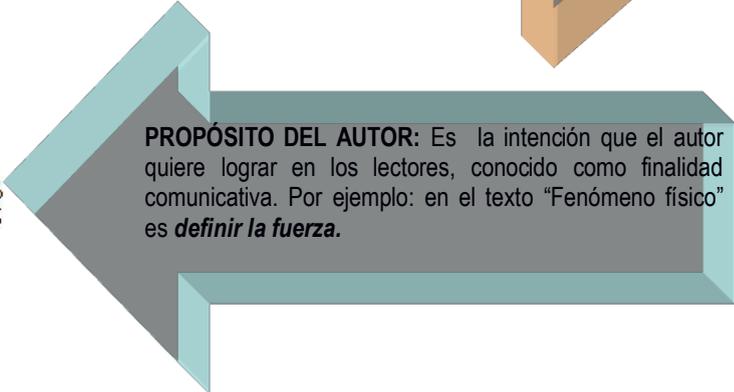
2.2. Elementos de macroestructura



TEMA: Es la información más importante que se habla en el texto. Se puede expresar en una palabra, frase o sintagma. Por ejemplo: el tema del texto "Fenómeno físico" es **La fuerza**



IDEA: Es una proposición en la que se afirma o se niega algo importante del texto; es decir, es lo más importante que se dice del tema. Por ejemplo: la idea del texto "Fenómeno físico" es **Fuerza a es todo aquello que causa cambios en la velocidad o en la forma de los objetos.**



PROPÓSITO DEL AUTOR: Es la intención que el autor quiere lograr en los lectores, conocido como finalidad comunicativa. Por ejemplo: en el texto "Fenómeno físico" es **definir la fuerza.**

PRACTICA GUIADA

INSTRUCCIONES: Lee el texto. Luego aplica la Estrategia de Formulación y comprobación de hipótesis.

1. Formulación de hipótesis

A. Lee el título de un texto propuesto por la profesora.

El Machismo

B. Escucha preguntas sobre el contenido del texto.

¿Cuál creen que sea el contenido del texto?

¿En qué nos ayuda la formulación hipótesis en lectura?

¿Cómo se llamaría este procedimiento empleado?

C. Identifica las pistas tipográficas y las claves semióticas.

(1) Además de la belleza y la dureza, la rareza es un requisito para calificar a un mineral como gema. (2) La escasez o inaccesibilidad (que no es necesariamente lo mismo) determina en última instancia el valor de una piedra. (3) Así, mientras que ciertas piedras duras con características de pureza y colores excelentes como el topacio (dureza, B) cuestan alrededor de 20 dólares el quilate, el diamante cuesta más de 100 veces esta cantidad. (4) Mientras que el topacio es relativamente abundante, el diamante es mucho menos accesible. (5) Entonces, el plomo puede considerarse como piedra preciosa.

D. Determina el propósito del texto con las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los personajes?

¿Cuáles son los hechos?

¿Cuál es el propósito del texto?

E. Predice el tema del contenido del texto.

¿De qué tratará el texto?

2. Comprobación de contenido

Es la verificación del contenido del texto a través de la relectura del texto.

A. Lectura global del texto.

B. Repasa los puntos esenciales de la lectura realizada.

C. Lee nuevamente los encabezados, pistas tipográficas y claves semióticas.

D. Encuentra respuestas a las anticipaciones y predicciones.

¿Cuál creen que sea el contenido del texto?

¿En qué nos ayuda la formulación hipótesis en lectura?

¿Cómo se llamaría este procedimiento empleado?

E. Verifica el texto con la información recopilada.

¿Cuáles son los personajes?

¿Cuáles son los hechos?

¿Cuál es el propósito del texto?

¿De qué tratará el texto?

Ficha de observación de la sesión de aprendizaje n° 04

1.3. Señala los elementos de

N° ORD.	Indicadores Apellidos Y Nombres	1.1. Lee el texto en forma silenciosa.			1.2. Localiza los elementos de la macroestructura del texto.			1.3. Señala los elementos de la superestructura del texto, usando formulación y comprobación de hipótesis de contenido, en forma guiada.			Total												
		Realiza una lectura sostenida.	Identifica elementos tipográficos	Reconoce el autor del texto.	- Diferencia los elementos del contenido del texto.	- Reconoce los elementos de la macroestructura	- Ubica los elementos de la macroestructura en	Lee el título del texto	- Infiere hipótesis de contenido.	- Ubica indicios textuales de la hipótesis de contenido.		- Confirma o rechaza las hipótesis de contenido											
1	Valoración	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	
2																							
3																							
4																							
5																							
6																							
7																							

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 05

I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1. Institución Educativa: “Túpac Amaru”
- 1.2. Área: Comunicación
- 1.3. Nivel: Educación Primaria
- 1.4. Unidad de Aprendizaje: III
- 1.5. Tema: Tipos de textos por la macroestructura
- 1.6. Fecha:
- 1.7. Tiempo: 90 minutos Inicio: 11.00 Término: 12.30
- 1.8. Grado: 6° Sección: A
- 1.9. Docente responsable : Lidia Reyes Sandoval

II. ORGANIZACIÓN DE APRENDIZAJES

CAPACIDAD DE ÁREA	Conocimiento diversificado
Discrimina los tipos de textos por la macroestructura.	<ul style="list-style-type: none">• Los tipos de textos por la macroestructura.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

Etapas	Actividades/Estrategias	Recursos didácticos	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Leen y observan los tipos del texto por la macroestructura: “A”, “B”, “C” “D” Y “E! (Anexo: 01). 	<ul style="list-style-type: none"> - Plumones. 	10’
	<ul style="list-style-type: none"> - Responden a las siguientes interrogantes abiertas: <ul style="list-style-type: none"> a. ¿En qué se diferencian los textos por su contenido? b. ¿Qué elementos del contenido se observa? c. ¿Cómo se llama estos elementos del contenido? - Inferen el tema “Los tipos de texto de macroestructura” con ayuda de la profesora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tizas. - Pizarra. - Recurso Verbal. 	10’
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchan la pregunta: ¿Qué debo hacer para identificar los tipos de texto por la macroestructura? - Reciben el módulo, (Anexo N° 02). - Dividen en grupos de Trabajo a través de las técnicas de tarjetas de colores en grupos de trabajo. - Leen y comentan detenidamente el texto - Imagina y conjetura anticipaciones y predicciones de contenidos del texto. - Prestan atención a la explicación de la formadora de cómo utilizar la estrategia hipótesis de contenido - Elaboran Formulaciones y comprobaciones de hipótesis de contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Módulo - Recurso verbal - Tarjetas de colores. - Tizas - Pizarra - Cuaderno de apuntes. - Organizador visual 	35’

	- Participan de una práctica guiada de Formulación y comprobación de hipótesis de contenido.	- Práctica guiada	25
Salida	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes sustentan la práctica delante de sus compañeros del aula. Contrastan y corrigen su práctica; y éstos se registran en una ficha de observación grupal, (Anexo N° 03). 	<ul style="list-style-type: none"> Módulo Lapiceros Recurso verbal 	30'
	<ul style="list-style-type: none"> Reflexionan sobre el aprendizaje: ¿logramos los tipos de texto por la macroestructura?, ¿qué dificultades tuvimos?, ¿Qué procedimientos seguimos? 	Recurso verbal	10'

IV. DISEÑO DE EVALUACIÓN:

5.1. Evaluación de capacidades

CRITERIOS	INDICADORES	INSTRUMENTO
Comprensión de textos	<ul style="list-style-type: none"> Identifica los elementos de la macroestructura del texto Clasifica la macroestructura del texto Señala el tipo de texto por su organización física, usando formulación y comprobación de hipótesis de contenido, en forma guiada. 	Ficha de observación grupal

Módulo de Aprendizaje N° 05

I. MOTIVACION:

Lee el texto y responde:

A

Un grupo de investigadores han publicado un trabajo en el que constata que los menores que han vivido la separación de sus padres presentan niveles de ansiedad generalizada mayores que los niños cuyos padres permanecen juntos.

B

1. Comprueba que tu dirección de correo electrónico, a la que estás intentando acceder, está escrita correctamente.
2. Revisa el uso de las mayúsculas al escribir tu contraseña.
3. Comprueba que estás escribiendo bien tu contraseña.

C

Hay dramas más aterradores que otros. El de Juan, por ejemplo, que por culpa de su pésima memoria cada tanto optaba por guardar silencio y después se veía en la obligación de hablar y hablar y hablar hasta agotarse porque el silencio no podía recordar dónde lo había metido.

D

“Yo sólo sé que nada sé”

E

Padre nuestro, que estás en el cielo, santificado sea tu Nombre; venga a nosotros tu reino; hágase tu voluntad en la tierra como en el cielo.

- a. ¿En qué se diferencian los textos por su contenido?
- b. ¿Qué elementos del contenido se observa?
- c. ¿Cómo se llama estos elementos del contenido?

II. ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO

TIPOS DE TEXTO POR SU MACROESTRUCTURA

2.1. Definición de tipos de texto

Son un conjunto de textos agrupados por el criterio: contenido. Por ejemplo el texto por su contenido es científico.

2.2. Textos por su estructura:

A. Texto científico

Es el texto cuyo contenido desarrolla ideas relacionadas con la ciencia y la investigación.

B. Texto técnico:

Es el texto cuyo contenido desarrolla ideas relacionadas con la técnica o aplicaciones de la ciencia.

C. Literario:

Es el texto expresa producto de la literatura. Expresados en cuentos, poemas y otros.

D. Filosófico:

Es el texto que nos hace reflexionar sobre la realidad.

E. Religioso

Es el texto cuyo expresa la existencia de un ser superior.

PRACTICA GUIADA

INSTRUCCIONES: Lee el texto. Luego aplica la Estrategia de Formulación y comprobación de hipótesis.

1. Formulación de contenido

A. Lee el título de un texto propuesto por la profesora.

EL INTERNET

B. Escucha preguntas sobre el contenido del texto.

¿Cuál creen que sea el contenido del texto?

¿En qué nos ayuda la formulación hipótesis en lectura?

¿Cómo se llamaría este procedimiento empleado?

C. Identifica las pistas tipográficas y las claves semióticas.

El desarrollo de internet ha traído consigo una nueva visión de las herramientas para participar en la vida política de nuestras comunidades (1). Por un lado, se ha empezado a hablar de la posibilidad de votación a distancia a través del uso de esta red (2). Por otro lado, se prevé también la utilización de internet para informar a los ciudadanos a cerca de los problemas de su comunidad (3). Así mismo, se cree que internet puede convertirse también en el mecanismo más apropiado para promover una mayor participación decimal (4). Así, en los últimos tiempos, las posibilidades que ofrece la red mundial se han convertido en el eje principal de gobierno y ciudadanía (5). Sin duda, el desarrollo de internet es el despliegue tecnológico de programas en diferentes campos de la sociedad: salud, educación, comercio, religión y otros más (6).

D. Determina el propósito del texto con las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los personajes?

¿Cuáles son los hechos?

¿Cuál es el propósito del texto?

E. Predice el tema del contenido del texto.

¿De qué tratará el texto?

2. Comprobación de contenido

Es la verificación del contenido del texto a través de la relectura del texto.

A. Lectura global del texto.

B. Repasa los puntos esenciales de la lectura realizada.

C. Lee nuevamente los encabezados, pistas tipográficas y claves semióticas.

D. Encuentra respuestas a las anticipaciones y predicciones.

¿Cuál creen que sea el contenido del texto?

¿En qué nos ayuda la formulación hipótesis en lectura?

¿Cómo se llamaría este procedimiento empleado?

E. Verifica el texto con la información recopilada.

¿Cuáles son los personajes?

¿Cuáles son los hechos?

¿Cuál es el propósito del texto?

¿De qué tratará el texto?

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 06

I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1. Institución Educativa: “Túpac Amaru”
- 1.2. Área: Comunicación
- 1.3. Nivel: Educación Primaria
- 1.4. Unidad de Aprendizaje: III
- 1.5. Tema: Texto descriptivo
- 1.6. Fecha:
- 1.7. Tiempo: 90 minutos Inicio: 11.00
Término: 12.30
- 1.8. Grado: 6° Sección: A
- 1.9. Docente responsable : Br. Lidia Reyes Sandoval

II. ORGANIZACIÓN DE APRENDIZAJES

CAPACIDAD DE ÁREA	Conocimiento diversificado
Identifica el tema, ideas e intención del texto descriptivo.	Tema, ideas e intención del texto descriptivo.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

Etapas	Actividades/Estrategias	Recursos didácticos	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Leen y observan el texto descriptivo: “El Emiliano”. (Anexo: 01). 	<ul style="list-style-type: none"> - Plumones. 	10’
	<ul style="list-style-type: none"> - Responden a las siguientes interrogantes abiertas: <ul style="list-style-type: none"> a. ¿De qué se habla? b. ¿Cuáles son sus rasgos? c. ¿Cómo se llama este texto? - Infieren el tema “Los tipos de texto de macroestructura” con ayuda de la profesora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tizas. - Pizarra. - Recurso Verbal. 	10’
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchan la pregunta: ¿Qué debo hacer para identificar el texto descriptivo? - Reciben el módulo, (Anexo N° 02). - Dividen en grupos de Trabajo a través de las técnicas de tarjetas de colores en grupos de trabajo. - Leen y comentan detenidamente el texto - Imagina y conjetura anticipaciones y predicciones de contenidos del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Módulo - Recurso verbal - Tarjetas de colores. - Tizas - Pizarra 	15’
	<ul style="list-style-type: none"> - Prestan atención a la explicación de la formadora de cómo utilizar la estrategia hipótesis de contenido - Elaboran formulaciones y comprobaciones de hipótesis de contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno de apuntes. - Organizador visual 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Participan de una práctica guiada de Formulación y comprobación de hipótesis de contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica guiada 	25

Salida	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes sustentan la práctica delante de sus compañeros del aula. • Contrastan y corrigen su práctica; y éstos se registran en una ficha de observación grupal, (Anexo N° 03). 	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo • Lapiceros • Recurso verbal 	20'
	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionan sobre el aprendizaje: ¿Logramos identificar el texto descriptivo?, ¿Qué dificultades tuvimos?, ¿Qué procedimientos seguimos? 	Recurso verbal	10'

IV. DISEÑO DE EVALUACIÓN:

5.1. Evaluación de capacidades

CRITERIOS	INDICADORES	INSTRUMENTO
Comprensión de textos	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los elementos de la macroestructura del texto descriptivo • Identifica los elementos de la superestructura del texto descriptivo. • Señala el tema, idea e intención del texto descriptivo. 	Ficha de observación grupal

Módulo de Aprendizaje N° 06

Capacidades

- Identifica los elementos de la macroestructura del texto descriptivo.
- Identifica los elementos de la superestructura del texto descriptivo.
- Señala el tema, idea e intención del texto descriptivo.

TEXTO DESCRIPTIVO

I. MOTIVACION:

Lee el texto y responde:

Don Emiliano llevaba un trajecillo negro verdoso, cuello duro y pulcro, corbata y puños salientes. Un sombrero de fieltro marrón, cepillado, botines y guantes de lana. Siempre con bastón. Emiliano tenía el rostro pálido y los ojos diminutos y negros. “El abuelo” iba con un viejo abrigo rosado, una hermosa bufanda y una boína negra.

- ¿De qué ser se habla?
- ¿Cuáles son sus rasgos?
- ¿Cómo se llama este texto?

II. ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO

TEXTO DESCRIPTIVO

2.1. Definición de texto descriptivo

Es el texto cuya intención comunicativa es representar *de manera objetiva o subjetiva* la imagen de una persona, un lugar u objeto de la realidad (exterior o interior), de un proceso o de un acontecimiento. Es decir, provocar en el lector una impresión similar a la impresión sensible

2.2. Elementos del texto descriptivo

La estructura del texto descriptivo está determinado por:

- Objeto:** Es la presentación del objeto como un todo. Éste se puede establecer desde el inicio o bien después de enumerar características.
- Rasgos:** Se distinguen las cualidades, las propiedades y las partes del objeto de la descripción.
- Relación con el mundo exterior:** se establece una relación tanto en lo que se refiere al espacio y el tiempo como a las múltiples asociaciones que se pueden activar con otros mundos posibles.

¿Cuándo se describe? Cuando en:

- Un objeto, decimos cuál es su tamaño, color, forma y textura.
- Un animal, indicamos características, forma, color, textura.
- Un ambiente, señalamos los rasgos que lo caracterizan y diferencian de los demás: calidez, luminosidad, temperatura, entre otros.
- Una persona, decimos cómo es, qué hace, cómo viste y otras más

PRACTICA GUIADA

INSTRUCCIONES: Lee el texto. Luego aplica la Estrategia de Formulación y comprobación de hipótesis.

1. Formulación de contenido

- A. Lee el título de un texto propuesto por la profesora.

EL AMIGO

- B. Escucha preguntas sobre el contenido del texto.

¿Cuál creen que sea el contenido del texto?
¿En qué nos ayuda la formulación hipótesis en lectura?
¿Cómo se llamaría este procedimiento empleado?

- C. Identifica las pistas tipográficas y las claves semióticas.

"Es el más alto y fuerte de la clase y el mejor; todo lo que se le pide lo presta. Nunca se ríe ni habla; permanece quieto en su banco, muy estrecho para él, con la espalda encorvada y la cabeza metida entre los hombros. Toda su ropa le queda ajustada. Lleva la cabeza rapada y usa la corbata siempre torcida. Es buenísimo para las matemáticas y lleva sus libros cuidadosamente forrados y sujetos con una correa roja. No se enoja nunca, pero pobre del que le diga que lo que él afirma no es verdad.

Quando lo miro me sonrío con los ojos, como diciendo: "Somos amigos". Yo lo quiero mucho".

- D. Determina el propósito del texto con las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los personajes?

¿Cuáles son los hechos?

¿Cuál es el propósito del texto?

- E. Predice el tema del contenido del texto.

¿De qué tratará el texto?

2. Comprobación de contenido

Es la verificación del contenido del texto a través de la relectura del texto.

- A. Lectura global del texto.

- B. Repasa los puntos esenciales de la lectura realizada.
- C. Lee nuevamente los encabezados, pistas tipográficas y claves semióticas.
- D. Encuentra respuestas a las anticipaciones y predicciones.

¿Cuál creen que sea el contenido del texto?

¿En qué nos ayuda la formulación hipótesis en lectura?

¿Cómo se llamaría este procedimiento empleado?

- E. Verifica el texto con la información recopilada.

¿Cuáles son los personajes?

Ficha de observación de la sesión de aprendizaje n° 06

1.1. Identifica

1.3. Señala los elementos de

N° ORD.	Indicadores	los elementos de la macroestructura del texto descriptivo			1.2. Identifica los elementos de la superestructura del texto			la macroestructura del texto, usando formulación y comprobación de hipótesis de contenido, en forma guiada.			Total	
	Apellidos Y Nombres	Diferencia los elementos del contenido del texto.	Reconoce los elementos de la macroestructura	Ubica los elementos de la macroestructura en	Diferencia los elementos físicos del texto.	Reconoce los elementos de la superestructura	Ubica los elementos de la superestructura en un	Lee el título del texto	Infiere hipótesis de contenido.	Ubica indicios textuales de la hipótesis de contenido.		Confirma o rechaza las hipótesis de contenido
		2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0		2 1 0
1	Valoración											
2												
3												
4												
5												
6												
7												

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 07

I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1. Institución Educativa: “Túpac Amaru”
- 1.2. Área: Comunicación
- 1.3. Nivel: Educación Primaria
- 1.4. Unidad de Aprendizaje: III
- 1.5. Tema: Texto narrativo
- 1.6. Fecha:
- 1.7. Tiempo: 90 minutos Inicio: 11.00 Término: 12.30
- 1.8. Grado: 6° Sección: A
- 1.9. Docente responsable : Br. Lidia Reyes Sandoval

II. ORGANIZACIÓN DE APRENDIZAJES

CAPACIDAD DE ÁREA	Conocimiento diversificado
Identifica el tema, ideas e intención del texto narrativo.	Tema, ideas e intención del texto narrativo.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

Etapas	Actividades/Estrategias	Recursos didácticos	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Leen y observan dos textos: uno narrativo y otro expositivo. (Anexo: 01). 	<ul style="list-style-type: none"> - Plumones. 	10'
	<ul style="list-style-type: none"> - Responden a las siguientes interrogantes abiertas: - Infieren el tema “El texto narrativo” con ayuda de la profesora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tizas. - Pizarra. - Recurso Verbal. 	10'
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchan la pregunta: ¿Qué debo hacer para identificar el texto narrativo? - Reciben el módulo, (Anexo N° 02). - Dividen en grupos de Trabajo a través de las técnicas de tarjetas de colores en grupos de trabajo. - Leen y comentan detenidamente el texto - Imagina y conjetura anticipaciones y predicciones de contenidos del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Módulo - Recurso verbal - Tarjetas de colores. - Tizas - Pizarra 	35'
	<ul style="list-style-type: none"> - Prestan atención a la explicación de la formadora de cómo utilizar la estrategia hipótesis de contenido - Elaboran formulaciones y comprobaciones de hipótesis de contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno de apuntes. - Organizador visual 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Participan de una práctica guiada de Formulación y comprobación de hipótesis de contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica guiada 	25

Salida	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes sustentan la práctica delante de sus compañeros del aula. • Contrastan y corrigen su práctica; y éstos se registran en una ficha de observación grupal, (Anexo N° 03). 	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo • Lapiceros • Recurso verbal 	30'
	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionan sobre el aprendizaje: ¿Logramos identificar el texto narrativo?, ¿Qué dificultades tuvimos?, ¿Qué procedimientos seguimos? 	Recurso verbal	10'

IV. DISEÑO DE EVALUACIÓN:

5.1. Evaluación de capacidades

CRITERIOS	INDICADORES	INSTRUMENTO
Comprensión de textos	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los elementos de la macroestructura del texto narrativo • Identifica los elementos de la superestructura del texto narrativo • Señala el tema, idea e intención del texto narrativo 	Ficha de observación grupal

Módulo de Aprendizaje N° 07

Capacidades

- Identifica los elementos de la macroestructura del texto narrativo.
- Identifica los elementos de la superestructura del texto narrativo.
- Señala el tema, idea e intención del texto narrativo.

TEXTO NARRATIVO

I. MOTIVACION:

Lee el texto y responde:

Lee los dos textos y responde:

<p>Helenita me muero por ti “El salón daba a un jardín lleno de flores. Él bebe un mismo pisco por cuarta vez y ordenó: “levántate y no seas aguado, es por tu bien”. Alberto se había desplomado en un sillón, rendido de fatiga. Pluto y Emilio asistían como espectadores a las lecciones, y todo el tiempo hacían bromas, lanzaban insinuaciones nombraban a helena”.</p> <p>De Mario Vargas Llosa</p>	<p>Acciones de solidaridad</p> <p>“...Estas asociaciones pueden ser de dos tipos: gubernamentales y no gubernamentales. Las principales organizaciones gubernamentales se crearon por iniciativa de los gobiernos hace muchos años para socorrer a los pueblos o a las personas más desfavorecidas.”</p>
---	---

¿Cuál de los dos textos es narrativo? ¿Por qué?

¿Qué características posee un texto narrativo?

¿Qué diferencia al texto narrativo de otros textos?

II. ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO

TEXTO NARRATIVO

2.1. Definición de texto narrativo

El texto es *narrativo* si relata una sucesión de acciones reales o virtuales ocurridas a un personaje en un tiempo y espacio determinado.

2.2. Elementos del texto narrativo

2.2.1. Los acontecimientos: Acciones realizadas por los personajes.

2.2.2. Los Personajes: Son entes creados por el autor que participan en los acontecimientos de la historia.

2.2.3. Espacio: Es el lugar en el que transcurre la acción del relato.

2.2.4. El Tiempo: En un relato adquiere un valor diferente según sea real o imaginario.

2.2.5. Narrador:

- a. **Narrador Protagonista:** (1ª persona), el narrador es también el protagonista de la historia (autobiografía real o ficticia).
- b. **El narrador en 2ª persona:** Crea el efecto de estar contándose la historia a sí mismo o a un yo desdoblado.
- c. **Narrador Omnisciente:** (3ª persona: que todo lo sabe). El narrador omnisciente es aquel cuyo conocimiento de los hechos es total y absoluto. Sabe lo que piensan y sienten los personajes: sus sentimientos, sensaciones, intenciones, planes...

PRACTICA GUIADA

INSTRUCCIONES: Lee el texto. Luego aplica la Estrategia de Formulación y comprobación de hipótesis.

1. Formulación de contenido

- A. Lee el título de un texto propuesto por la profesora.

LA PRIMAVERA

- B. Escucha preguntas sobre el contenido del texto.

¿Cuál creen que sea el contenido del texto?

¿En qué nos ayuda la formulación hipótesis en lectura?

¿Cómo se llamaría este procedimiento empleado?

- C. Identifica las pistas tipográficas y las claves semióticas.

En Europa, hubo un tiempo donde reinaba la eterna primavera. La hierba siempre era verde, espesa y las flores nunca se marchitaban. No existía el invierno, ni tierra desértica, ni el hambre. La artífice de tanta maravilla era Démeter, la cuarta esposa de Zeus. De este matrimonio nació Core, llamada Perséfone. Se trataba de una hermosa joven adorada por su madre. Un día, el terrible Hades con su carro tirado por caballos, la raptó para llevarla al subsuelo. Démeter, al no encontrar a su hija, con una antorcha en cada mano, emprendió una peregrinación de nueve días y nueve noches. Al décimo día, el Sol le confesó quién se había llevado a su hija. Irritada por la ofensa, Démeter decidió abandonar sus funciones y el Olimpo. La tierra se quedó desolada y sin ningún fruto. Ante este desastre, Zeus intervino pero no pudo devolverle la hija a su madre. Pues Perséfone había probado el fruto de los infiernos (la granada), por eso le era imposible abandonar las profundidades y regresar al mundo de los vivos. Sin embargo, se llegó a un acuerdo: una parte del año Perséfone lo pasaría con su esposo y, la otra parte, con su madre.

- D. Determina el propósito del texto con las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los personajes?

¿Cuáles son los hechos?

¿Cuál es el propósito del texto?

E. Predice el tema del contenido del texto.

¿De qué tratará el texto?

2. Comprobación de contenido

Es la verificación del contenido del texto a través de la relectura del texto.

A. Lectura global del texto.

B. Repasa los puntos esenciales de la lectura realizada.

C. Lee nuevamente los encabezados, pistas tipográficas y claves semióticas.

D. Encuentra respuestas a las anticipaciones y predicciones.

¿Cuál creen que sea el contenido del texto?

¿En qué nos ayuda la formulación hipótesis en lectura?

¿Cómo se llamaría este procedimiento empleado?

E. Verifica el texto con la información recopilada.

¿Cuáles son los personajes?

¿Cuáles son los hechos?

¿Cuál es el propósito del texto?

¿De qué tratará el texto?

Ficha de observación de la sesión de aprendizaje n° 07

1.1. Identifica

1.3. Señala los elementos de

N° ORD.	Indicadores	los elementos de la macroestructura del texto narrativo	1.2. Identifica los elementos de la superestructura del texto narrativo	1.3. Señala los elementos de la macroestructura del texto narrativo, usando formulación y comprobación de hipótesis de contenido, en forma guiada.	Total
	Apellidos Y Nombres	Diferencia los elementos del contenido del texto.	Diferencia los elementos físicos del texto.	Lee el título del texto	
		Reconoce los elementos de la macroestructura	Reconoce los elementos de la superestructura	Infiere hipótesis de contenido.	
1	Valoración	Ubica los elementos de la macroestructura en	Ubica los elementos de la superestructura en un	Ubica indicios textuales de la hipótesis de contenido.	Confirma o rechaza las hipótesis de contenido
2					
3					
4					
5					
6					
7					

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 08

I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1. Institución Educativa: “Túpac Amaru”
- 1.2. Área: Comunicación
- 1.3. Nivel: Educación Primaria
- 1.4. Unidad de Aprendizaje: III
- 1.5. Tema: Texto expositivo corto
- 1.6. Fecha:
- 1.7. Tiempo: 90 minutos Inicio: 11.00 Término: 12.30
- 1.8. Grado: 6° Sección: A
- 1.9. Docente responsable : Lidia Reyes Sandoval

II. ORGANIZACIÓN DE APRENDIZAJES

CAPACIDAD DE ÁREA	Conocimiento diversificado
Identifica el tema, ideas e intención del texto expositivo corto	Tema, ideas e intención del texto expositivo corto

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

Etapas	Actividades/Estrategias	Recursos didácticos	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Leen y observan el texto expositivo corto. (Anexo: 01). 	<ul style="list-style-type: none"> - Plumones. 	10'
	<ul style="list-style-type: none"> - Responden a las siguientes interrogantes abiertas: <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué tipo de texto es? ¿Cuántos párrafos tiene el tipo de texto? ¿Cómo se llama el tipo de texto? - Inferen el tema “El texto expositivo corto” con ayuda de la profesora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tizas. - Pizarra. - Recurso Verbal. 	10'
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchan la pregunta: ¿Qué debo hacer para identificar el texto expositivo corto? - Reciben el módulo, (Anexo N° 02). - Dividen en grupos de Trabajo a través de las técnicas de tarjetas de colores en grupos de trabajo. - Leen y comentan detenidamente el texto - Imagina y conjetura anticipaciones y predicciones de contenidos del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Módulo - Recurso verbal - Tarjetas de colores. - Tizas - Pizarra 	15'
	<ul style="list-style-type: none"> - Prestan atención a la explicación de la formadora de cómo utilizar la estrategia hipótesis de contenido - Elaboran formulaciones y comprobaciones de hipótesis de contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno de apuntes. - Organizador visual 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Participan de una práctica guiada de Formulación y comprobación de hipótesis de contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica guiada 	25

Salida	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes sustentan la práctica delante de sus compañeros del aula. • Contrastan y corrigen su práctica; y éstos se registran en una ficha de observación grupal, (Anexo N° 03). 	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo • Lapiceros • Recurso verbal 	20'
	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionan sobre el aprendizaje: ¿Logramos identificar el texto expositivo corto?, ¿Qué dificultades tuvimos?, ¿Qué procedimientos seguimos? 	Recurso verbal	10'

IV. DISEÑO DE EVALUACIÓN:

5.1. Evaluación de capacidades

CRITERIOS	INDICADORES	INSTRUMENTO
Comprensión de textos	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los elementos de la macroestructura del texto expositivo corto. • Identifica los elementos de la superestructura del texto expositivo corto. • Señala el tema, idea e intención del texto expositivo corto. 	Ficha de observación grupal

Módulo de Aprendizaje N° 08

Capacidades

- Identifica los elementos de la macroestructura del texto expositivo corto.
- Identifica los elementos de la superestructura del texto expositivo corto
- Señala el tema, idea e intención del texto expositivo corto.

TEXTO EXPOSITIVO CORTO

I. MOTIVACION:

Lee el texto y responde:

Los petirrojos hacen sus nidos en los árboles. Las águilas construyen los nidos en lugares altos y rocosos. Los faisanes construyen los nidos en campos o praderas. A los gorriones les gusta hacer los nidos en pajareras o en los aleros de las casas. Los pingüinos construyen sus nidos en playas rocosas (Baumann, 2000: 158).

Preguntas proactivas

- ¿Qué tipo de texto es?
- ¿Cuántos párrafos tiene el tipo de texto?
- ¿Cómo se llama el tipo de texto?

II. ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO

TEXTO EXPOSITIVO CORTO

2.3. Definición de texto expositivo

Texto expositivo es el texto cuyo propósito es explicar algún tema e informar al respecto en solo párrafo.

2.4. Elementos del texto expositivo

La estructura de los textos expositivos es muy simple. Los textos expositivos se suelen dividir en tres partes:

Presentación. La primera parte puede incluir el marco (lugar y tiempo), el tema o asunto, la hipótesis o los objetivos.

Desarrollo.

A continuación se pasa a desarrollar el tema o asunto, lo que puede ocupar varios apartados distribuidos en varios párrafos. A lo largo de estos párrafos se va progresando en la información que recibe el destinatario. Es decir, cada párrafo aporta más información, que es, en cierto modo, una ampliación de la anterior.

Conclusión

Es la parte donde el autor explicita su idea a través de inferencia.

PRACTICA GUIADA

INSTRUCCIONES: Lee el texto. Luego aplica la Estrategia de Formulación y comprobación de hipótesis.

1. Formulación de contenido

- A. Lee el título de un texto propuesto por la profesora.

PRESERVACIÓN DE LOS BOSQUES

- B. Escucha preguntas sobre el contenido del texto.

¿Cuál creen que sea el contenido del texto?
¿En qué nos ayuda la formulación hipótesis en lectura?
¿Cómo se llamaría este procedimiento empleado?

- C. Identifica las pistas tipográficas y las claves semióticas.

Con el buen manejo de los bosques, garantizamos su productividad a largo plazo, el mantenimiento de su riqueza forestal -maderable y no maderable- y la conservación de todos sus recursos como fauna, flora, cauces de agua"; dijo Adolfo Moreno, Director a.i. de WWF Bolivia. "Además de los beneficios importantes para el hombre, como la provisión de aire puro, producción y purificación de agua potable, regulación del clima -temperatura, lluvia, radiación solar, humedad".

- D. Determina el propósito del texto con las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los personajes?

¿Cuáles son los hechos?

¿Cuál es el propósito del texto?

- E. Predice el tema del contenido del texto.

¿De qué tratará el texto?

2. Comprobación de contenido

Es la verificación del contenido del texto a través de la relectura del texto.

- A. Lectura global del texto.

- B. Repasa los puntos esenciales de la lectura realizada.

C. Lee nuevamente los encabezados, pistas tipográficas y claves semióticas.

D. Encuentra respuestas a las anticipaciones y predicciones.

¿Cuál creen que sea el contenido del texto?

¿En qué nos ayuda la formulación hipótesis en lectura?

¿Cómo se llamaría este procedimiento empleado?

E. Verifica el texto con la información recopilada.

¿Cuáles son los personajes?

¿Cuáles son los hechos?

¿Cuál es el propósito del texto?

¿De qué tratará el texto?

Ficha de observación de la sesión de aprendizaje n° 08

1.1. Identifica

1.3. Señala los elementos de

N° ORD.	Indicadores	1.1. Identifica los elementos de la macroestructura del texto expositivo corto			1.2. Identifica los elementos de la superestructura del texto expositivo corto.			1.3. Señala los elementos de la macroestructura del texto corto, usando formulación y comprobación de hipótesis de contenido, en forma guiada.			Total	
		- Diferencia los elementos del contenido del texto.	- Reconoce los elementos de la macroestructura	- Ubica los elementos de la macroestructura en	- Diferencia los elementos físicos del texto.	- Reconoce los elementos de la superestructura	- Ubica los elementos de la superestructura en un	- Lee el título del texto	- Infiere hipótesis de contenido.	- Ubica indicios textuales de la hipótesis de contenido.		- Confirma o rechaza las hipótesis de contenido
1	Apellidos Y Nombres	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	2 1 0	
2	Valoración											
3												
4												
5												
6												
7												

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 09

I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1. Institución Educativa: “Túpac Amaru”
- 1.2. Área: Comunicación
- 1.3. Nivel: Educación Primaria
- 1.4. Unidad de Aprendizaje: III
- 1.5. Tema: Texto expositivo corto
- 1.6. Fecha:
- 1.7. Tiempo: 90 minutos Inicio: 11.00 Término: 12.30
- 1.8. Grado: 6° Sección: A
- 1.9. Docente responsable: Br. Lidia Reyes Sandoval

II. ORGANIZACIÓN DE APRENDIZAJES

CAPACIDAD DE ÁREA	Conocimiento diversificado
Identifica el tema, ideas e intención del texto expositivo largo	Tema, ideas e intención del texto expositivo largo.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

Etapas	Actividades/Estrategias	Recursos didácticos	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Leen y observan el texto expositivo largo. (Anexo: 01). 	<ul style="list-style-type: none"> - Plumones. 	10'
	<ul style="list-style-type: none"> - Responden a las siguientes interrogantes abiertas: <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué tipo de texto es? ¿Cuántos párrafos tiene el tipo de texto? ¿Cómo se llama el tipo de texto? - Inferen el tema “El texto expositivo largo” con ayuda de la profesora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tizas. - Pizarra. - Recurso Verbal. 	10'
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchan la pregunta: ¿Qué debo hacer para identificar el texto expositivo largo? - Reciben el módulo, (Anexo N° 02). - Dividen en grupos de Trabajo a través de las técnicas de tarjetas de colores en grupos de trabajo. - Leen y comentan detenidamente el texto - Imagina y conjetura anticipaciones y predicciones de contenidos del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Módulo - Recurso verbal - Tarjetas de colores. - Tizas - Pizarra 	35'
	<ul style="list-style-type: none"> - Prestan atención a la explicación de la formadora de cómo utilizar la estrategia hipótesis de contenido - Elaboran formulaciones y comprobaciones de hipótesis de contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno de apuntes. - Organizador visual 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Participan de una práctica guiada de Formulación y comprobación de hipótesis de contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica guiada 	25

Salida	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes sustentan la práctica delante de sus compañeros del aula. • Contrastan y corrigen su práctica; y éstos se registran en una ficha de observación grupal, (Anexo N° 03). 	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo • Lapiceros • Recurso verbal 	30'
	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionan sobre el aprendizaje: ¿Logramos identificar el texto expositivo largo?, ¿Qué dificultades tuvimos?, ¿Qué procedimientos seguimos? 	Recurso verbal	10'

IV. DISEÑO DE EVALUACIÓN:

5.1. Evaluación de capacidades

CRITERIOS	INDICADORES	INSTRUMENTO
Comprensión de textos	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los elementos de la macroestructura del texto expositivo largo • Identifica los elementos de la superestructura del texto narrativo • Señala el tema, idea e intención del texto expositivo largo 	Ficha de observación grupal

Módulo de Aprendizaje N° 09

Capacidades

- Identifica los elementos de la macroestructura del texto expositivo largo.
- Identifica los elementos de la superestructura del texto expositivo largo
- Señala el tema, idea e intención del texto expositivo corto.

TEXTO EXPOSITIVO LARGO

I. MOTIVACION:

Lee el texto y responde:

Los griegos de la Edad de Oro pensaban que solo el ocio creativo era digno del hombre libre. La esclavitud fue considerada por diversas civilizaciones como la forma natural y más adecuada de relación laboral. Desde mediados del Siglo XIX, la esclavitud deja de ser la forma predominante del trabajo, surge el trabajo asalariado, relacionado a la democracia y el sindicalismo.

En nuestros días se considera que el trabajo debe ser interesante. Este es una modalidad reciente en la historia humana, que habría dejado pasmados a los campesinos y a los obreros de anteriores siglos. Antaño, el trabajo era algo que se hacía porque se tenía que hacer. Ahora se supone que ha de ser interesante.

George Watson.

Preguntas proactivas

- ¿Qué tipo de texto es?
- ¿Cuántos párrafos tiene el tipo de texto?
- ¿Cómo se llama el tipo de texto?

II. ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO

TEXTO EXPOSITIVO CORTO

2.1. Definición de texto expositivo

Texto expositivo es el texto cuyo propósito es explicar algún tema e informar al respecto en dos o más párrafos.

2.2. Elementos del texto expositivo

La estructura de los textos expositivos es muy simple. Los textos expositivos se suelen dividir en tres partes:

Presentación. La primera parte puede incluir el marco (lugar y tiempo), el tema o asunto, la hipótesis o los objetivos.

Desarrollo.

A continuación se pasa a desarrollar el tema o asunto, lo que puede ocupar varios apartados distribuidos en varios párrafos. A lo largo de estos párrafos se va progresando en la información

que recibe el destinatario. Es decir, cada párrafo aporta más información, que es, en cierto modo, una ampliación de la anterior.

Conclusión

Es la parte donde el autor explicita su idea a través de inferencia.

PRACTICA GUIADA

INSTRUCCIONES: Lee el texto. Luego aplica la Estrategia de Formulación y comprobación de hipótesis.

1. Formulación de contenido

A. Lee el título de un texto propuesto por la profesora.

LA HUELGA DE UNIVERSITARIO

B. Escucha preguntas sobre el contenido del texto.

¿Cuál creen que sea el contenido del texto?

¿En qué nos ayuda la formulación hipótesis en lectura?

¿Cómo se llamaría este procedimiento empleado?

C. Identifica las pistas tipográficas y las claves semióticas.

Los jugadores de Universitario no soportaron una burla más y se fueron ayer a la huelga. Molestos porque una nueva promesa de la directiva no se cumplió con relación a los pagos adeudados.

La historia comenzó el martes, antes de viajar a Tarma, cuando el plantel se resistió a tomar el bus exigiendo que se le cancelaran los dos meses de sueldos atrasados. En vista de ello, el presidente Augusto Lanatta intervino y los convenció de embarcarse con la promesa de que les pagaría a su regreso.

D. Determina el propósito del texto con las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los personajes?

¿Cuáles son los hechos?

¿Cuál es el propósito del texto?

E. Predice el tema del contenido del texto.

¿De qué tratará el texto?

2. Comprobación de contenido

Es la verificación del contenido del texto a través de la relectura del texto.

A. Lectura global del texto.

B. Repasa los puntos esenciales de la lectura realizada.

C. Lee nuevamente los encabezados, pistas tipográficas y claves semióticas.

D. Encuentra respuestas a las anticipaciones y predicciones.

¿Cuál creen que sea el contenido del texto?

Ficha de observación de la sesión de aprendizaje n° 09

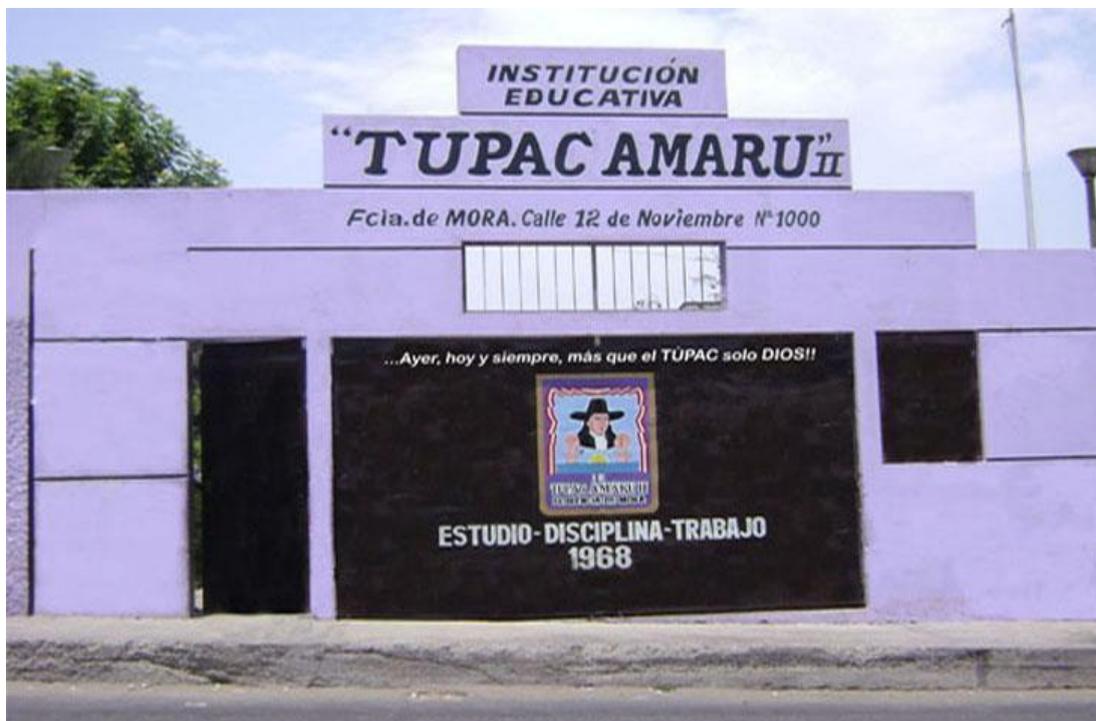
1.1. Identifica

1.3. Señala los elementos de

N° ORD.	Indicadores	1.1. Identifica los elementos de la macroestructura del texto expositivo largo.			1.2. Identifica los elementos de la superestructura del texto expositivo largo.			1.3. Señala los elementos de la macroestructura del texto largo, usando formulación y comprobación de hipótesis de contenido, en forma guiada.			Total									
		- Diferencia los elementos del contenido del texto.	- Reconoce los elementos de la macroestructura	- Ubica los elementos de la macroestructura en	- Diferencia los elementos físicos del texto.	- Reconoce los elementos de la superestructura	- Ubica los elementos de la superestructura en un	- Lee el título del texto	- Infiere hipótesis de contenido.	- Ubica indicios textuales de la hipótesis de contenido.		- Confirma o rechaza las hipótesis de contenido								
1	Apellidos Y Nombres	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	
2	Valoración																			
3																				
4																				
5																				
6																				
7																				

Anexo 6

Evidencia fotográfica de la Estrategia hipótesis de contenido



Institución educativa donde se desarrolló la investigación.



Participantes de la investigación



Participantes durante el proceso de investigación.

