



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSTGRADO

TESIS

SECUENCIA DIDÁCTICA, CENTRADA EN EL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS, PARA ELEVAR LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL I CICLO DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN DE LA FACHSE - UNPRG. LAMBAYEQUE 2015.

PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTIÓN EDUCATIVA

AUTOR:

Br. ELMER LLANOS DÍAZ

ASESORA:

Dra. BERTILA HERNANDEZ FERNANDEZ

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

INNOVACIÓN CURRICULAR

CHICLAYO – PERÚ

2018

PÁGINA DE JURADO

Mgtr. Jackeline Margot Saldaña Millán
Presidente de Jurado

Mgtr. Aurelio Ruiz Pérez
Secretario (a) de Jurado

Dra. Bertila Hernández Fernández
Vocal

DECLARACIÓN JURADA

Yo, ELMER LLANOS DÍAZ, identificado con DNI N° 16677372, egresado del Programa de Maestría en Educación, con mención en Docencia y Gestión Educativa, en la Universidad César Vallejo SAC, Chiclayo.

DOY FE QUE:

Soy autor de la tesis titulada:

SECUENCIA DIDÁCTICA, CENTRADA EN EL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS, PARA ELEVAR LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL I CICLO DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN DE LA FACHSE - UNPRG. LAMBAYEQUE 2015.

1. Presentado para optar el grado de maestro en Educación, con mención en Docencia y gestión Educativa.
2. La presente investigación es auténtica, se hizo el debido proceso investigativo, respetando las normas internacionales de citas y referencias de fuentes.
3. No contraviene los derechos de terceros.
4. No está sometida a plagio ni autoplagio.
5. Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falsificados, ni duplicados, ni copiados.

Por lo expuesto, soy responsable frente a la Universidad y a terceros, del daño que pueda ocasionar por el incumplimiento de lo declarado o que pudiera encontrar causa en la tesis presentada. Asimismo, por la presente asumo todas las cargas pecuniarias que pudieran derivarse para la Universidad en favor de terceros, con motivo de reclamaciones o conflictos derivados del incumplimiento de lo declarado.

De identificarse algún tipo de falsificación o que el trabajo de investigación haya sido publicado anteriormente; asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normativa vigente de la Universidad César Vallejo S.A.C. Chiclayo; por lo que la Universidad podrá suspender el grado y denunciar tal hecho ante las autoridades competentes, ello conforme a la Ley 27444 del Procedimiento Administrativo General

Pimentel, 12 de febrero de 2018



Lic. Elmer Llanos Díaz
DNI 16677372

DEDICATORIA

A mi familia,
por su comprensión y apoyo en toda circunstancia.

Elmer

AGRADECIMIENTO

Mi agradecimiento a todas las personas que con su apoyo y colaboración contribuyeron, en mayor o menor grado, a la realización de la presente investigación.

A la Dra. BERTILA HERNANDEZ FERNANDEZ, por sus acertadas sugerencias y recomendaciones, que permitieron mejorar y enriquecer el informe final de esta investigación.

A mis alumnos del I Ciclo de La Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la FACHSE de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, que con esmero y dedicación, hicieron posible el desarrollo de la tesis.

El Autor

PRESENTACIÓN

SEÑORES MIEMBROS DEL JURADO, Según las directivas técnicas del reglamento de grados y títulos de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, dejo en sus manos la revisión y evaluación del presente trabajo de tesis titulado:

“Secuencia didáctica, centrada en el procesamiento de información de textos argumentativos, para elevar la comprensión lectora de los estudiantes del I Ciclo de Ciencias de la Comunicación de la FACHSE - UNPRG. Lambayeque 2015”.

Realizado para para obtener el grado de Maestro en Educación, con mención en Docencia y Gestión Educativa. La presente, tesis constituye la consolidación y sistematización de una investigación realizada para lograr niveles de mejora en la comprensión lectora, de estudiantes ingresantes a la Carrera profesional de Ciencias de la Comunicación FACHSE-UNPRG. El documento consta de seis capítulos, en el que se espera cubrir y relevar todos los aspectos teóricos y metodológicos de la investigación. Asimismo, recibir sugerencias y opiniones que permitirán mejorar y fortalecer el rigor académico de la misma

El Autor

ÍNDICE

PÁGINA DE JURADO	ii
DECLARACIÓN JURADA	iii
DEDICATORIA	v
AGRADECIMIENTO	vi
PRESENTACIÓN	vii
ÍNDICE	viii
ÍNDICE DE TABLAS	xi
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xii
ÍNDICE DE FIGURAS	xiii
RESUMEN	xiv
ABSTRACT	xv
INTRODUCCIÓN	xvi

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema	19
1.2. Formulación del problema	21
1.3. Justificación	21
1.4. Limitaciones	22
1.5. Antecedentes	22
1.6. Objetivos	26
1.6.1. General	26
1.6.2. Específicos	26

CAPÍTULO II: MARCO TEORICO

2.1. El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua	28
2.2. La competencia comunicativa	29
2.3. La comprensión lectora	30
2.4. Niveles de lectura	37

2.4.1. Lectura comprensiva (Literal)	39
2.4.2. Lectura estructural (Inferencial)	41
2.4.3. Lectura crítica (Analógica o intertextual)	42
2.5. El texto argumentativo	43
2.5.1. La argumentación	43
2.5.2. Estructura del texto argumentativo	46
2.6. La escritura como proceso cognitivo y comunicativo	47
2.6.1. El modelo de proceso de composición cognitivo	49
2.6.1.1. Situación de comunicación	50
2.6.1.2. La memoria a largo plazo del escritor	51
2.6.1.3. El proceso de escritura	52
2.7. El modelo del procesador de textos	54
2.7.1. Coherencia y cohesión	54
2.7.2. Superestructura, macroestructura, microestructura	55
2.7.3. Las macrorreglas	57

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Hipótesis	61
3.2. Variables	61
3.2.1. Definición conceptual	62
3.2.2. Definición operacional	63
3.2.3. Matriz de operacionalización de variables	64
3.3. Tipo de investigación	64
3.4. Diseño de investigación	65
3.5. Población y muestra	65
3.5.1. Población	65
3.5.2. Muestra	66
3.6. Métodos de investigación	66
3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	66
3.8. Técnicas de análisis de datos	67
3.8.1. Medidas de tendencia central	67
3.8.2. Medidas de dispersión	68
3.8.3. Prueba de hipótesis	68

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Análisis de los resultados	70
4.2. Discusión de los resultados	84

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones	89
5.2. Recomendaciones	89

VI. REFERENCIAS	92
------------------------	----

VII. ANEXOS	97
--------------------	----

Anexo 01. Secuencia Didáctica ARC	97
Anexo 02. Test de comprensión de textos	110
Anexo 03. Ficha de evaluación del test de comprensión de textos	117
Anexo 04. Validación del instrumento de investigación	118
Anexo 05. Programación de la secuencia didáctica	122
Anexo 06. Sesiones de aprendizaje	123

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resultados del pretest para el nivel de lectura comprensiva	69
Tabla 2. Resultados del pretest para el nivel de lectura estructural	70
Tabla 3. Resultados del pretest para el nivel de lectura crítica	72
Tabla 4. Resultados del pretest	73
Tabla 5. Resultados del postest para el nivel de lectura comprensiva	75
Tabla 6. Resultados del postest para el nivel de lectura estructural	76
Tabla 7. Resultados del postest para el nivel de lectura crítica	78
Tabla 8. Resultados del postest	79
Tabla 9. Resultados comparativos del pretest y postest	81
Tabla 10. Comparación de resultados del pretest y postest	82
Tabla 11. Prueba de hipótesis (Test Z para diferencias de medias)	82

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Grafico 1. Resultados del pretest para el nivel de lectura comprensiva	69
Grafico 2. Resultados del pretest para el nivel de lectura estructural	71
Grafico 3. Resultados del pretest para el nivel de lectura crítica	72
Gráfico 4. Resultados del pretest	74
Gráfico 5. Resultados del postest para el nivel de lectura comprensiva	75
Gráfico 6. Resultados del postest para el nivel de lectura estructural	77
Gráfico 7. Resultados del postest para el nivel de lectura crítica	78
Gráfico 8. Resultados del postest	80

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Niveles de comprensión lectora	38
Figura 2. La situación argumentativa.	43
Figura 3. El Modelo de Flower y Hayes (1981)	48
Figura 4. El entorno de la tarea o situación de comunicación	49
Figura 5. La estructura textual del texto	55
Figura 6. Actuación de las macrorreglas	56
Figura 7. Las macrorreglas textuales	57
Figura 8. Cuadro de operacionalización de variables	63
Figura 9. Modelo didáctico para la comprensión y producción de textos	102

RESUMEN

El estudio está orientado a demostrar los efectos de la Secuencia Didáctica denominada “Argumentando retórica y científicamente” (ARC) en el incremento de la comprensión lectora, de los estudiantes del I ciclo de estudios (2013-I) de la carrera profesional de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. Como variable independiente se tiene al Programa ARC, el cual toma como base tanto el Modelo de Proceso Cognitivo de Flower y Hayes, como el Modelo de Procesador de Textos de Teun A. Van Dijk. El Programa se desarrolla con un enfoque procesual y de contenido centrado en la lectura de textos argumentativos. La variable dependiente comprensión lectora es asumida desde un enfoque cognitivo, a partir de las teorías que se orientan a procesar la información, y toma como base el “Método de lectura analítico-crítico” de Donna Marie Kabalen y Margarita A. de Sánchez. En este sentido, la comprensión lectora se evalúa, considerando los tres niveles o modos de interpretación: Lectura comprensiva, lectura estructural y lectura crítica. Los resultados han demostrado la eficacia del Programa, en los tres niveles de lectura, y resaltan la importancia de asumir el tema de la comprensión lectora de forma integral, considerando los procesos de lectoescritura de manera conjunta en el desarrollo de las todas las actividades previstas para este fin.

Palabras Claves: Comprensión lectora, Textos argumentativos, Procesamiento de textos, Secuencia didáctica.

ABSTRACT

The study is aimed at demonstrating the effects of the Didactic Sequence denominated "Rhetorical and Scientific Argumentation" (ARC) in the increase of the reading comprehension of the students of the 1st cycle of studies (2013-I) of the professional career of Sciences of The Communication of the Faculty of Historical Social Sciences and Education, Pedro Ruiz Gallo National University of Lambayeque. As an independent variable, the ARC Program is based on both the Flower and Hayes Cognitive Process Model and the Teun A. Van Dijk Text Processing Model. The Program is developed with a processual focus and content focused on the reading of argumentative texts. The dependent variable reading comprehension is assumed from a cognitive approach, based on theories that are oriented to process the information, and is based on the "Analytical-critical reading method" of Donna Marie Kabalen and Margarita A. de Sánchez. In this sense, the reading comprehension is evaluated, considering the three levels or modes of interpretation: Comprehensive reading, structural reading and critical reading. The results have demonstrated the effectiveness of the Program in all three levels of reading and highlight the importance of taking the subject of reading comprehension comprehensively, considering the processes of literacy jointly in the development of all activities planned for this end

Keywords: Reading comprehension, argumentative texts, word processing, didactic sequence.

INTRODUCCIÓN

En nuestro país, muchos alumnos que ingresan a la universidad tienen serias limitaciones para afrontar con éxito el trabajo académico desarrollado en las aulas universitarias. El problema focaliza el bajo nivel de desarrollo de la competencia comunicativa, específicamente, en las capacidades para desarrollar la comprensión y producción de textos escritos. Esto se observa, por ejemplo, en los estudiantes ingresantes a la carrera profesional de Ciencias de la Comunicación de la FACHSE de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. El desconocimiento de estrategias para el procesamiento de información, la carencia de hábitos lectores, las dificultades para procesar inferencias, incluso, determinar la idea principal en textos expositivos y argumentativos; estos son algunos de los problemas que afronta el estudiante universitario en su desempeño académico. Es por esto que la presente investigación está orientada a elaborar y aplicar una programa de Secuencia Didáctica denominada “Argumentando retórica y científicamente” (ARC), que tome como base la comprensión y producción de textos argumentativos (ensayos), además de un conjunto de estrategias que permitan el procesamiento de información, de dichos textos, a fin de lograr el incremento de la competencia comunicativa de nuestros alumnos. En esta perspectiva la investigación está estructurada tal como sigue.

En el capítulo I, titulado Problema de Investigación se consideran las limitaciones estudiantiles para afrontar con éxito su trabajo académico en el inicio de sus estudios universitarios, centrándonos en el desarrollo de la comprensión de textos escritos. Así mismo hacemos referencia a las dificultades con respecto a nuestro objeto de estudio, los antecedentes encontrados. Además se formulan preguntas orientadoras con el fin de responder a los objetivos trazados, considerando el objetivo general de la investigación como los objetivos específicos.

En el capítulo II, Marco teórico, se desarrolló los fundamentos científicos de las variable de esta investigación. Este capítulo se constituye en el sustento pedagógico y disciplinar de nuestro objeto de estudio, posteriormente

analizamos la propuesta teórica, referida a los procesos didácticos y el método como se llevará a cabo nuestra investigación con la finalidad de que a través de dicha secuencia didáctica los alumnos logren obtener niveles de mejora en el incremento de su comprensión lectora.

En el capítulo III titulado Marco Metodológico, se formula la hipótesis, la respectiva operacionalización de las variables, la metodología, población, muestra, método de investigación. Técnicas e instrumentos de recolección de datos. El tipo de investigación es aplicada, con un grupo de estudio, se aplicó una Secuencia Didáctica denominada ARC (Argumentando Retórica y Científicamente), lo que nos llevó a trabajar con dos variables: una variable independiente (Secuencia Didáctica ARC) y una variable dependiente (Comprensión Lectora). La investigación se caracterizó por ser cuasi experimental, porque el grupo de estudio fue asignado al docente para desarrollar el curso de Oratoria, conformado por 44 estudiantes del I Ciclo de la carrera profesional de Ciencias de la Comunicación, durante el semestre académico 2015-I (mayo-agosto de 2015).

En el capítulo IV se indica los resultados: descripción y discusión de los mismos. Se realiza la descripción de los resultados del pre y post test. También se elabora la discusión de los resultados obtenidos en la investigación.

En el capítulo V se indica las conclusiones y sugerencias que se obtienen luego del análisis y discusión de los resultados, posteriormente se incluyen tres anexos

En el capítulo VI se considera las referencias bibliográficas que sustenta el trabajo de investigación y posteriormente en **Anexos** se consideran los instrumentos usados en el trabajo de campo.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el año 2012, se aplicó en el Perú la prueba PISA 2012, (Programme for International Student Assessment) entre 65 países suscritores, indagando la calidad del aprendizaje entre sus estudiantes sus resultados para el Perú son desastrosos, nuevamente ocupa el último lugar entre los países participantes. Según INFOBAE (2013), el Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes - Pisa, analiza el rendimiento de los estudiantes de 15 años en matemáticas, lenguaje y ciencia, a partir de pruebas a las que fueron sometidos los escolares de los 65 países, que representan el 80% de la población mundial, en donde los países latinoamericanos ocupan los últimos lugares en el 2012 en un rango de 65 países evaluados.

En Latinoamérica, Chile es el mejor ubicado al colocarse en el puesto 51 con 423 puntos en matemáticas, por debajo de la media, de 494 puntos, y en lectura presenta 441 puntos y en ciencia 445, luego sigue México en el puesto 53, 413 en matemática, 424 en lectura y 415 en ciencia. Cabe resaltar que el Perú se encuentra ubicado en el último lugar de América Latina.

En el ámbito educativo se viene incursionando en nuevas formas y metodologías innovadoras que comprometen en protagonismo de los estudiantes y orientan el quehacer pedagógico del docente; donde se convierte en el estratega en la construcción del aprendizaje significativo. Para este caso implica la el dominio de competencias comunicativas que le permitan procesar información escrita, oral , audiovisual con la finalidad de hacer un uso efectivo de ello.

Como podemos ver en la actualidad el flujo de información en abundante y variado lo que no permite una codificación por el aceleramiento del flujo se puede decir mayor información, menor asimilación. Muy a pesar que el estado peruano contribuye con material de lectura para superar este problema de ahí que: “Se han entregado, con destacable esfuerzo del Ministerio de Educación, trece millones de textos, 200 mil guías metodológicas para escolares y docentes de primaria y casi tres mil módulos de biblioteca para colegios públicos de secundaria”, (Proyecto Educativo Nacional al 2021.MED, p 65).

Es importante leer; pero este no cobra sentido, si no se comprende lo que se lee, el desarrollo de la competencia lectora es básico en la formación integral de los estudiantes en todos los niveles educativos. Así su carencia afecta significativamente la adquisición y el procesamiento profesional de conocimientos. La demanda, la producción y el uso de la información es un asunto consustancial al género humano en virtud de su ser social. Por ello, el dominio de la lectura es fundamental para interactuar con su medio, tomar decisiones acertadas y enriquecer el proceso formativo de la persona. Algunas líneas de investigación en la formación de hábitos lectores indican que la escuela es responsable en gran medida de que la lectura sea una experiencia aversiva o gustosa.

Si la escuela considera la lectura como una acción eventual o rutinaria, sin considerar la realidad de los estudiantes, probablemente no coadyuve a la formación de lectores. De igual modo, si el docente no muestra actitud positiva por la lectura tampoco podrá persuadir a los estudiantes de las bondades de esta actividad. El lector no nace, se hace. Es el resultado de un largo proceso de intencionalidad docente. Es notorio en nuestro país, que muchos alumnos que ingresan a la universidad tienen serias limitaciones para afrontar con éxito el trabajo académico desarrollado en las aulas universitarias.

El problema se centra en el bajo nivel de la competencia comunicativa, específicamente, en las capacidades para incrementar la comprensión y producción de textos escritos. Podemos darnos cuenta que la educación secundaria no brinda a los estudiantes las herramientas para desenvolverse como lectores y escritores competentes. Este fenómeno es recurrente, por ejemplo, en los alumnos ingresantes a la carrera profesional de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. El desconocimiento de estrategias para el procesamiento de información, la carencia de hábitos lectores, las dificultades para procesar inferencias, incluso, determinar la idea principal en textos expositivos y argumentativos; estos son algunos de los problemas que afronta el estudiante universitario en su desempeño académico.

Es por esto que la presente investigación está orientada a elaborar y aplicar un programa de Secuencia Didáctica denominada “Argumentando retóricamente y científicamente” (ARC), que tome como base la comprensión y producción de textos argumentativos (ensayos), además del conjunto de estrategias que permitan el procesamiento de información, de dichos textos, a fin de lograr un mayor incremento de la competencia comunicativa de los estudiantes.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cuáles son los niveles de mejora que se logran, con la secuencia didáctica ARC, en el incremento de la comprensión lectora, de los alumnos del I Ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque?

1.3 JUSTIFICACIÓN

El desarrollo de la competencia comunicativa forma parte de la formación profesional del estudiante y su inobservancia afecta el manejo de información profesional y sus conocimientos, pues ello es condición para su eficiente y eficaz desempeño profesional. En la lectura, pues, las profesoras y profesores de educación básica tienen una de sus responsabilidades más importantes, ya que su tarea concreta consiste en impulsar el acceso de los alumnos al conocimiento a través del empleo adecuado de la información. En nuestro país, la escuela, en la formación básica regular, no cumple con formar lectores, que comprendan lo que leen, que se habitúen a la lectura y sea su práctica regular dentro y fuera de la escuela. Estos resultados hacen suponer las carencias y limitaciones de la mayoría de los estudiantes cuando llegan a la universidad. Los estudios universitarios están relacionados con un discurso científico que mayormente por su presentación y complejidad se convierte en una dificultad para el estudiante.

De lo dicho, puede colegirse la necesidad de realizar una investigación cuasi experimental, que permita solucionar el problema de la comprensión lectora que enfrentan nuestros estudiantes, a fin de lograr mejores resultados en el desempeño de su formación universitaria. El aporte teórico y la relevancia de

nuestra investigación consisten, por un lado, en trabajar con un modelo teórico que se respalda en disciplinas como: lingüística textual, pragmática, la retórica clásica y la neoretórica; y por otro, el procesamiento de información de textos argumentativos, iniciando desde un enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua. Esto nos permitirá echar nuevas luces en el tratamiento de un problema tan sentido por nuestros jóvenes estudiantes que ingresan a la universidad y no logran adaptarse a las exigencias de las tareas, propias del trabajo académico universitario.

1.4 LIMITACIONES

Una de las limitaciones encontradas en el desarrollo de nuestra investigación es la de no poder contar con un grupo de control, ya que el ingreso a la carrera profesional de Ciencias de la Comunicación es semestral, y es de 40 alumnos por semestre, razón por la cual, no podíamos contar con dos aulas de ingresantes a dicha carrera profesional en el mismo ciclo académico.

De otro lado, debemos mencionar la reprogramación de clases que teníamos que realizar, debido, generalmente, a los paros o suspensión de clases motivados tanto por los trabajadores administrativos así como por los docentes. En algunos casos, por actividades de celebración de aniversario. Sin embargo, pese a ello, pudimos culminar con la programación establecida para la secuencia didáctica propuesta.

1.5 ANTECEDENTES

Existe una vasta bibliografía sobre estudios realizados en esta el área de la comprensión lectora, en los diferentes niveles de enseñanza. Sin embargo, el tema de la comprensión y producción textual, trabajada con textos argumentativos, y con estudiantes universitarios, la bibliografía, respecto a investigaciones realizadas, es muy escasa. En nuestro país, la mayoría de investigaciones sobre comprensión lectora centra su campo de acción, al trabajo con estudiantes del nivel escolar, ya sea del nivel primaria o secundaria. Y en estas investigaciones prima mucho el trabajo con textos descriptivos y narrativos,

las más de las veces, y con textos expositivos, en menor cuantía. En lo que sigue, reseñamos algunas investigaciones realizadas sobre el tema de la comprensión lectora, en el nivel superior. Debemos indicar, sin embargo, que en estas investigaciones, las más de las veces, focalizan o bien, el proceso comprensivo, o bien, la producción de textos. Sin considerar que los procesos de lectoescritura están íntimamente imbricados, que se inician y expanden íntimamente vinculados.

Tamayo (2009), adscrito a la Escuela Normal Superior de Ibagué (Colombia) desarrolló el proyecto escritural “Argumenta y Escribir”, con alumnos del noveno grado (ciclo) de la mencionada Escuela, correspondiente al semestre académico 2007-II. El proyecto de escritura se estructuró considerando tres perspectivas pedagógicas: El trabajo por Proyectos, las Secuencias Didácticas y las actividades de Reflexión Metaverbal. La secuencia didáctica contemplaba los siguientes aspectos:

1. Escritura de la primera versión del texto de acuerdo con una temática de su interés.
2. Análisis de los textos por parte de un compañero (primer lector) y escritura de observaciones.
3. Escritura de una segunda versión.
4. Revisión de la segunda versión del texto por un segundo lector.
5. Análisis colectivo de uno de esos textos, (fotocopiado para cada uno de ellos). teniendo en cuenta conceptos trabajados anteriormente en interpretación textual de artículos de opinión, como: estructura del texto y estrategias argumentativas. Escritura colectiva –en el tablero- de recomendaciones para el autor o autora.
6. Escritura de la tercera versión de textos.
7. Estructuración en colectivo de una rejilla de evaluación de estas terceras versiones y trabajo de coevaluación por pares donde cada uno aplicaba al texto del compañero la rejilla elaborada en colectivo.
8. Reflexión metaverbal colectiva sobre un texto argumentativo de temática similar escrito por un experto.

9. Escritura de la tercera versión del texto y revisión en grupos de a tres compañeros.
10. Escritura de la cuarta versión del texto con los ajustes pertinentes teniendo en cuenta el trabajo anterior.
11. Revisión general de los textos por parte de la docente.
12. Publicación de textos en blog e interacción de los estudiantes a través de comentarios a los distintos textos.

Hablando en términos de niveles de logro finales en lo concerniente a la producción textual, de los cuarenta estudiantes conformantes del grupo de estudio, según la escala de evaluación del plantel, 11 estudiantes tuvieron un juicio valorativo de Excelente, 22 de Sobresaliente y 7 de Aceptable. Respecto a las conclusiones del proyecto realizado, Tamayo (2009) comenta:

Personalmente creo que el trabajo adelantado fue muy bueno y el avance a nivel conceptual de los estudiantes se pudo apreciar de manera muy evidente tanto en las versiones finales como en la calidad de sus argumentaciones en las actividades de reflexión y discusión colectiva. (p. 15)

A nuestro entender, esta investigación, según la secuencia didáctica que presenta, ejercita, básicamente la etapa final del proceso de composición. Situación que no garantiza el incremento de habilidades de producción textual en otros contextos de trabajo educativo. Si bien la reflexión metaverbal, amplía criterios para desarrollar el contenido temático, y, en este caso, la estructura argumentativa del texto; sin embargo, consideramos que está muy a destiempo en la secuencia didáctica, la cual anotamos que se debería reestructurar.

Villasmil y Fuenmayor (2009), realizaron un estudio, basado en el modelo cognitivo-constructivista de Flower y Hayes, y en la propuesta, desde la lingüística textual de Van Dijk. El estudio consistió en un plan de intervención para trabajar las estructuras textuales del texto expositivo y el texto narrativo. La investigación fue desarrollada con alumnos de la Escuela de Educación, en la

cátedra Taller de Lengua, de la Universidad del Zulia (Venezuela). Luego del análisis cualitativo realizado, las autoras llegaron a la conclusión, de que:

El modelo de Flower y Hayes (1981) se convierte en una interesante alternativa o estrategia para el estudiante universitario, debido a que no sólo permite organizar el conocimiento lingüístico, sino también reconocer la estructura interna de cada tipo de texto y así de esta manera establecer las diferencias entre un orden narrativo y expositivo. (p. 131)

Por nuestra parte, consideramos válida la conclusión, a la que arribaron estas autoras. No obstante, debemos señalar, que esta conclusión puede ser desagregada, en términos de las categorías o subprocesos, que trabaja este modelo, a fin de determinar qué aspectos específicos del proceso de composición textual se focalizaron en el plan de intervención.

De otro lado, Ceballos (2003) en su tesis, *Un análisis de producciones escritas de estudiantes del nivel medio superior de una escuela pública (el resumen y el texto argumentativo)*, analizó la redacción de textos escritos en estudiantes de Bachillerato de la Universidad Autónoma de Puebla. El enfoque principal consistió en analizar la coherencia global y la superestructura de dos tipos de textos: el resumen y el texto argumentativo. Dicho análisis textual, sustentado en la teoría de Van Dijk, consistió en tres fases: primero, se analizó la forma en que los alumnos construyeron los tipos de texto; segundo, se analizaron los eventos presentes en los tipos de textos que impedían la coherencia de los mismos; y, al final, se analizó la superestructura de los tipos de textos y la forma en que ésta afecta la coherencia global de los mismos. Ceballos (2003) finaliza señalando que:

En conclusión podemos decir brevemente que los principales eventos que revelaron los resúmenes escritos por los sujetos de esta investigación y que afectaron la coherencia global de los textos conciernen principalmente a la comprensión del texto, a la coherencia

local y cohesión de los textos y a la organización del discurso dentro del mismo texto. (p. 71)

A nuestro entender esta conclusión tiene dos implicancias. Primero, los estudiantes no comprendieron el texto original que leyeron, e interpretaron erróneamente la información. Lo que implica que el desarrollo de habilidades para la producción de textos escritos está íntimamente con el desarrollo de habilidades para la comprensión lectora por lo tanto no deben enseñarse por separado.

1.6 OBJETIVOS

1.6.1 OBJETIVO GENERAL

Demostrar que el Programa de Secuencia Didáctica ARC logra niveles de mejora en el incremento de la comprensión lectora en los estudiantes del I Ciclo de Ciencias de la Comunicación de la FACHSE y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque

1.6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Diagnosticar el nivel de comprensión lectora de los alumnos del I Ciclo de Ciencias de la Comunicación de la FACHSE-UNPRG.
2. Diseñar y aplicar la Secuencia Didáctica ARC, basado en el procesamiento de información de textos argumentativos (ensayos) para mejorar la comprensión lectora en los alumnos del I Ciclo de Ciencias de la Comunicación de la FACHSE-UNPRG.
3. Contrastar los resultados del pretest y el posttest de comprensión lectora, a fin de evaluar la eficacia de la Secuencia Didáctica ARC en el incremento de la comprensión lectora de los alumnos del I Ciclo de Ciencias de la Comunicación.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 El enfoque comunicativo y la enseñanza de la lengua

El enfoque comunicativo busca dar respuesta al enfoque tradicional gramaticalizado, acentuado en la enseñanza de la lengua, considerando la lingüística textual, la pragmática, psicología cognitiva, sociolingüística y otras disciplinas que conforman el llamado enfoque comunicativo. Como señala Cassany (2002):

La palabra clave que define esta nueva visión de la lengua y que se opone a la anterior es “*uso*” (o también comunicación). El uso y la comunicación son el auténtico sentido último de la lengua y el objetivo real de aprendizaje. Según este planteamiento, aprender lengua significa aprender a usarla, a comunicarse, o, si ya se domina algo, aprender a comunicarse mejor y en situaciones más complejas o comprometidas que las que ya se dominaban. (p. 84)

En este sentido, es fundamental, aprovechar las situaciones reales de comunicación, para enseñar lengua de manera contextualizada, empleando textos que subyacen del mismo intercambio comunicativo. Así las clases se tornan más activas y dinámicas, y los estudiantes pueden alcanzar un aprendizaje significativo. Las principales características del enfoque comunicativo son:

- La lengua se enseña y se aprende en funcionamiento pleno.
- La unidad básica de la comunicación es el texto
- La enseñanza de la lengua implica las variedades dialectales y registros de uso lingüístico.
- Los textos responden a las necesidades e intereses de los estudiantes
- El contexto determina el sentido del texto en todo acto comunicativo

2.2 La competencia comunicativa

La competencia comunicativa se define como el uso apropiado del lenguaje en las situaciones sociales diversas. Según Cassany (2002):

El concepto de competencia comunicativa fue propuesto por el etnógrafo Hymes (1967), para explicar que se necesita otro tipo de conocimientos, aparte de la gramática, para poder usar el lenguaje con propiedad, Hay que saber qué registro conviene utilizar en cada situación, qué hay que decir, qué temas son apropiados, cuáles son el momento, el lugar y los interlocutores adecuados, las rutinas comunicativas, etc. (p. 84)

Del concepto dado de competencia comunicativa se puede colegir que somos competentes si hablamos, leemos y escribimos con idoneidad. En este sentido, el uso de la lengua se realiza cuatro formas, según el papel que se cumple en el proceso de la comunicación; o sea, como emisor o como receptor, y según si el mensaje sea oral o escrito. De aquí se desprenden las cuatro habilidades que todo usuario de la lengua debe dominar en todas las situaciones posibles: Hablar, escuchar, leer y escribir. Como afirma Cassany (2002) que:

Por eso también son cuatro habilidades que hay que desarrollar en una clase de lengua con un enfoque comunicativo. Aquí, las llamamos habilidades lingüísticas, pero también reciben otros nombres según los autores: destrezas, capacidades comunicativas o, también, macrohabilidades. (p. 88)

El aprendizaje de la competencia comunicativa es progresiva y lenta y se desarrolla en la medida que se estimula mediante la comprensión y producción de textos. Como afirman Lomas y Osoro (1997), referente a los fines del área de Comunicación:

Estos fines no son otros que el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices, entendida como conocimiento del

sistema lingüístico y de los códigos no verbales y de las condiciones de uso en función de los contextos y situaciones de comunicación y del diverso grado de planificación y formalización de esos usos concretos. (*El enfoque comunicativo*, p. 24)

Por consiguiente, se entiende que para la enseñanza de la lengua, el más universal de los fines es dominar la expresión hablada y escrita. Es decir desarrollar y fortalecer, los procesos de comprensión y producción de textos. Así, como, el propósito de la enseñanza del lenguaje y comunicación en la secundaria, en nuestro país, será desarrollar con mayor eficacia las capacidades para comprender y producir textos.

Las capacidades formativas del área de comunicación, para la enseñanza media escolarizada, a propuesta del Ministerio de Educación, son las siguientes: (Diseño Curricular Nacional, p. 342):

- *Expresión y comprensión oral,*
- *Comprensión de textos*
- *Producción de textos*

De otro lado, debemos tener en cuenta que cuando procesamos los textos incluimos tanto la codificación como la descodificación, o la recepción y la producción.

2.3 La comprensión lectora

Si tratáramos de delimitar el concepto de lectura, encontraríamos que no existe un acuerdo unívoco entre los investigadores. Se han dado tantos conceptos como modelos teóricos existen, desde las diferentes disciplinas y áreas del conocimiento humano. Sin embargo, como señala González (2004):

A partir del análisis de un gran número de definiciones dadas por expertos, puede asegurarse que la comprensión de lo leído es una condición indispensable de la lectura. Una vez alcanzada esa

comprensión del texto pueden existir diferencias en los objetivos de la lectura. (p. 15)

La lectura es un mecanismo muy potente para el aprendizaje, a través de los textos de diversa temática y complejidad podemos adquirir un horizonte amplio de conocimientos sobre cualquier disciplina. En el contexto académico, la lectura es asimilada como aprendizaje a partir de textos. De otro lado, la adquisición y el dominio del código escrito desarrolla de capacidades cognitivas superiores: reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc. Sin embargo, como afirma Antognazzi (2005):

La lectura no es un hecho *natural*, como “ver”. Requiere de un proceso mental, es un producto *social*, está ligada a la civilización y a la cultura. Por eso leer es difícil, exige un esfuerzo, y supone en el lector una cuota de conocimiento, una *competencia*, que le permita entender lo que lee, procesarlo, y utilizarlo luego en consecuencia. Por eso leer es *participar*: se participa de un juego, de una idea, de un proceso. Es un hecho *activo*, no pasivo. Para algunos incluso (quizás más todavía en esta época) constituye «un acto subversivo». (p. 8)

Como suceso participativo, la lectura implica la intervención de *un sujeto que lee* (el lector), *un algo que es leído* (el texto), y *un alguien que ha escrito aquello que es leído* (el autor). Son tres elementos que interactúan y se influyen y transforman mutuamente: el autor transforma al lector, el lector transforma al texto, el texto transforma al lector, el lector transforma al autor. Entre ellos se generan interdependencias que le asignan a cada uno un valor funcional.

El autor es ‘autor’ en tanto está en relación con un texto; el lector es ‘lector’ en tanto se relaciona con el texto; el texto es ‘texto’ en tanto haya un autor que lo produce y un lector que lo comprende. Las relaciones entre esos elementos determinan que el leer sea una actividad triple: «cognitiva», «lingüística» y «comunicativa».

- Es **actividad cognitiva** porque el sujeto que lee (el lector) desarrolla una actividad mental: comprende con la mente. Leer un texto es una **actividad**

cognitiva (CONOCIMIENTO), una puesta en marcha de esquemas cognitivos que procesan las informaciones del texto que se lee.

- Es **actividad lingüística** porque aquello que se comprende (el texto) es un objeto conformado por los signos del lenguaje escrito: se lee lo escrito. Leer un texto es también una **actividad lingüística** (LENGUAJE), pues el texto que se lee, el objeto de lectura, está organizado en los códigos de un idioma, se leen signos lingüísticos escritos.
- Es **actividad comunicativa** porque el autor y el lector del texto son dos sujetos que interactúan: se lee en un juego interactivo de sujetos, el productor del texto y el que comprende el texto. En tanto **actividad comunicativa** (COMUNICACIÓN), el texto lo produce un alguien llamado escritor (o autor), un sujeto cultural, para que lo recepcione otro alguien (o lector), sujeto cultural también, involucrándose ambos en un acto de compartir –comunicar– información e intercambiar modos de ver el mundo.

En la lectura se activan integradamente el conocimiento, el lenguaje y la comunicación. El acto de leer involucra tres procesos: el conocer (sistema de esquemas mentales aprehendedores de realidad), el verbalizar (sistema de esquemas lingüísticos moldeadores de la realidad), el comunicar (sistema de interacciones prácticas entre sujetos que intercambian modos de percibir la realidad). Como señala Palacios, Canizal y Rodríguez (1997):

Hay una interacción entre lector y escritor mediada por el texto. Cuando el lector intenta comprender un texto, el lector emplea sus propios conocimientos sobre el mundo y sobre las convenciones de la escritura. Todo lector comprende que un texto es el resultado de una serie de selecciones y elecciones. Cada vez estamos más conscientes de que el lector debe construir un significado personal sobre las palabras y las formas de un texto. Este significado individualizado adquiere sentido gracias a los conocimientos y experiencias previos del lector. (p. 9)

La lectura es considerada como forma de diálogo donde, se pone en juego la interacción: escritor -el que tiene la palabra- y un lector: quien sigue la propuesta, la interpreta, critica y compara. El proceso de lectura va desde la identificación de la forma, pasando por el contexto, hasta llegar a la construcción del sentido. Todo ello valiéndose de un conjunto de estrategias que le permitan desarrollar sus habilidades lectoras. Desde una perspectiva interactiva de la lectura, Solé (1999), define el acto de leer como:

El proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba. (p. 18)

En síntesis, se diría que leer es comprender y que comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto. Se trata, pues, de un proceso que implica activamente al lector. La propuesta de Isabel Solé se enmarca dentro del llamado modelo interactivo de lectura. Mejía de Figueroa (1997) resume así este modelo:

Desde esta perspectiva se entiende la lectura como una actividad cognitiva compleja, y al lector como un procesador de la información que contiene el texto. El lector aporta sus esquemas de conocimiento para integrar los datos nuevos que el texto incluye. En este proceso, los esquemas del lector pueden sufrir modificaciones y enriquecimientos continuos. Para esto es necesario que llegue al texto, a sus elementos constituyentes y a su globalidad. (p. 61)

Esto supone que de las relaciones de reciprocidad entre el autor, el texto y el lector se van configurando los múltiples sentidos que genera la construcción creativa del texto. A través de este proceso interactivo, el lector trasciende la simple referencialidad del texto para producir otro texto, se diría que ha re-creado la lectura. Desde esta misma perspectiva, Pinzás (2001) define la lectura como:

Un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. La lectura es constructiva porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes. Es interactiva porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados. Es estratégica porque varía según la meta, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Es metacognitiva porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas. (*Leer pensando*, pp. 39-40)

Vale decir, que el lector va armando mentalmente (construyendo, razonando) los significados del texto, a partir de la integración de la información del texto con sus conocimientos previos (otras fuentes de información), adaptando su lectura tanto de acuerdo a sus propósitos como de acuerdo a las características del texto, y según esté o no comprendiendo lo que lee; de modo tal que puede ir regulando y monitoreando su proceso de lectura, y darse cuenta de cuando falla la comprensión. Pinzás (1999) señala respecto a la metacognición que:

Se trata, esencialmente, de estar alerta y de pensar sobre la manera como uno está leyendo, controlando la lectura para asegurarse que se lleve a cabo con fluidez y –especialmente- con comprensión. La metacognición, por ello, tiene una connotación de control y guía de los procesos superiores (de pensamiento) que se utilizan en la comprensión lectora. (*Leer mejor para enseñar mejor*, p. 11)

En este sentido, Pinzás, señala que el desarrollo del proceso metacognitivo en el lector es fundamental, ya que facilita la independencia cognitiva y la habilidad

de leer para aprender. Desde la perspectiva del modelo del procesamiento de textos de Teun Van Dijk, en el que se recogen los sustentos de la psicología cognitiva y la lingüística textual, y en el que se integran tanto los procesos de lectura como de escritura, Nieto (2001), refiere que:

Comprender un texto supone actuar en distintos niveles de procesamiento: reconocer palabras, construir las proposiciones, integrarlas en secuencias, construir las macroestructuras parciales, la macroestructura general y la superestructura o esquema global. (p. 280)

Se considera que el procesamiento en todos esos niveles no es absolutamente jerárquico, sino que todos ellos interactúan entre sí, y con las metas e intenciones de los interlocutores. La realización de dichas operaciones no sólo requiere de unos conocimientos lingüísticos, sino que en todos los niveles, se requiere de los conocimientos sobre el mundo físico y social, sobre los textos y sobre la lengua, es decir, la serie de competencias –enciclopédica, textual, estilística, gramatical- que conjuntamente conforman la llamada competencia comunicativa.

Conviene precisar, que la información que ofrece el texto será significativa, si el lector posee los conocimientos que le permitan asignarles un valor a los distintos elementos del texto. Es decir, todos los índices que el texto le provee al lector, no son útiles si el lector no está en condiciones de interpretarlos. Los conocimientos que necesita un lector para poder interpretar un texto, son de dos clases.

Por un lado, debe manejar cierta competencia lingüística que le permita identificar el tipo de texto, procesar sintácticamente las oraciones del texto, analizar el contexto lingüístico, conocer cómo está organizado el texto para buscar la información más importante. De otro lado, el manejo de su competencia cognitiva, entendida como los conocimientos que tiene acerca de la realidad, como también el conjunto de sus experiencias, creencias, gustos y valores, que son fundamentales para comprender y conferirle un sentido a lo que lee. Como afirma Walther (1997):

La competencia lingüística del lector y su conocimiento del mundo son la base de la lectura, porque le proporcionan el marco de interpretación para darles significado a los datos que el texto le ofrece. Estos datos los emplea el lector para realizar predicciones e inferencias. (p. 70)

De otro lado, para desarrollar los procesos básicos de pensamiento, en la práctica de la lectura, se aplican un conjunto de métodos indispensables para procesar distintos tipos de información, desarrollar pensamiento crítico y autonomía. Respecto al uso y selección de las estrategias, Flores (2006) sostiene que:

No hay estrategias válidas para todos los casos ni algoritmos que deban cumplirse al pie de la letra. Cada persona tiene sus propios mecanismos de aprendizaje; sin embargo, el docente puede proporcionar diversas rutas para que los estudiantes elijan las que consideren más convenientes y desarrollen progresivamente su autonomía. (p. 39)

La variedad de estrategias nos permiten saber en qué momento usar adecuadamente cada uno para cumplir con el objetivo. Así tenemos:

- *Estrategias previas a la lectura*: Busca activar los conocimientos previos, formular hipótesis sobre el contenido del texto con situaciones familiares para los estudiantes.

- Determinar el propósito.
- Activar los conocimientos previos.
- Elaborar las predicciones.
- Formular preguntas.

- *Estrategias durante la lectura*: Se propone que las tareas de lectura sean compartidas para que los estudiantes comprendan y las usen.

- Determinar las partes relevantes del texto.
- Estrategias de apoyo (subrayado, apuntes, relectura).
- Estrategias de elaboración (conceptual, inferencial).
- Estrategias de organización (mapas conceptuales, estructuras textuales).
- Estrategias de autorregulación y control (formulación y contestación de preguntas).

- *Estrategias después de la lectura*: Busca sistematizar la información

- Identificar de ideas principales.
- Elaborar de resúmenes.
- Formular y contestar preguntas.
- Formular conclusiones y juicios de valor.
- Reflexionar sobre el proceso de comprensión.

Sin embargo, es importante señalar, que se trata de una actividad cognitiva compleja que es guiada por la intencionalidad del lector. Y como apunta Solé (1999), respecto a esta distribución de estrategias:

Se pone nuevamente de manifiesto que no se pueden establecer límites claros entre lo que va antes, durante y después de la lectura. En cualquier caso estamos hablando de un lector activo y de lo que puede hacerse para fomentar la comprensión a lo largo del proceso de lectura. (p. 117)

2.4. Niveles de lectura

La lectura genera múltiples posibilidades interpretativas que el lector va construyendo, a partir de la interacción texto y lector. En este sentido, se torna necesario definir unos niveles o movimientos interpretativos a los cuales van accediendo los lectores, según sean sus experiencias acumuladas en la

manipulación con textos, o fuentes, todo eso que el lector activa cada vez que desea entrar en el universo del texto que lee o relea.

Estos niveles de lectura no pueden considerarse como etapas sino como un proceso. Partiendo de las teorías del procesamiento de información para los procesos de lectura y escritura, Kabalen y De Sánchez (2003) plantean el “Método de lectura analítico-crítico”, partiendo de un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información:

El método de lectura que proponemos integra tres tipos de procesamiento de la información con diferentes grados de abstracción y complejidad que ubicamos en tres niveles de comprensión: El nivel literal, el nivel inferencial, y el nivel analógico. (p. 5)

Este método se basa la ejercitación de los procesos básicos del pensamiento hasta convertirlos en “Habilidades de pensamiento”, de nivel Básico y Superior como son: Observación, comparación, relación, clasificación simple, ordenamiento, clasificación jerárquica, análisis, síntesis y evaluación.

Estas se van a ejercitar durante la lectura de textos adecuados, y según el nivel de lectura a desarrollar. La ejercitación en estos tres niveles de comprensión lectora hará que los individuos logren consolidarse como lectores críticos y, además, conducirá a las personas a que desarrollen sus propias estrategias cognitivas.

En esta misma perspectiva, a partir de una propuesta para desarrollar la lectura crítica, Cázares (2000), asume el proceso “La lectura es una actividad que la persona desarrolla usando sus procesos mentales o estructuras cognitivas. Toda estructura cognitiva genera una estrategia o serie de pasos para lograr un fin” (p. 49).

La propuesta de Cázares, denominado “Modelo de lectura crítica basada en procesos cognitivos”, revisa los tres niveles de lectura análogas a la propuesta de Kabalen y Sánchez. Este autor las tipifica como: Comprensiva, estructural y

crítica. Por consiguiente, el lector actúa en estos tres niveles del texto al mismo tiempo para interpretarlo. En la presente investigación, para nuestros propósitos, adoptaremos la clasificación de Cázares (2000). Consideraremos, entonces, la siguiente tipología de niveles de lectura:

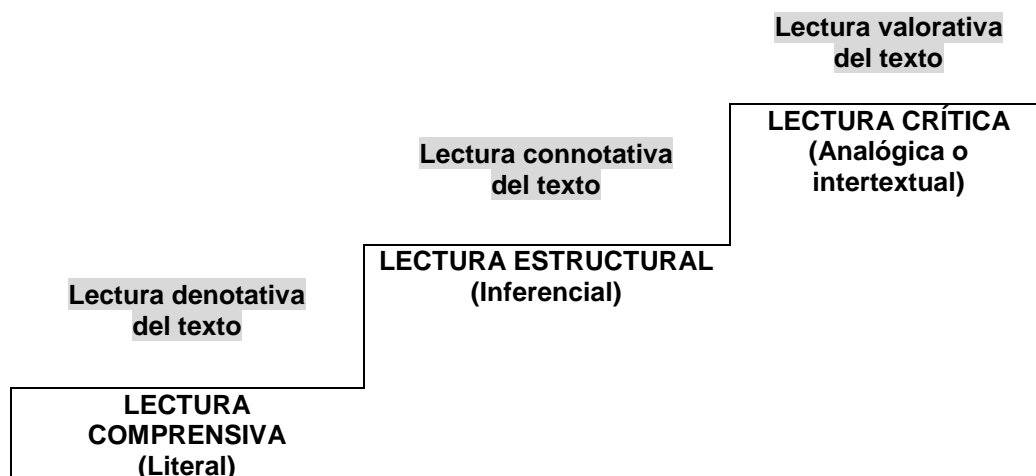


Fig.1. Niveles de comprensión lectora.

Las lecturas comprensiva, estructural y crítica son importantes en la formación de un buen lector. Para iniciarse en el desarrollo de la competencia lectora el avance debe ser gradual, implica partir de la lectura comprensiva (antes de ella, la lectura decodificadora), pasar luego a la lectura estructural, y acceder posteriormente a la lectura crítica. Este avance es pedagógico, vale decir, formativo. Cuando se es un lector hábil, diestro en la comprensión, habituado a la lectura, lo comprensivo, lo estructural y lo crítico se manifiestan unitariamente, como un todo, coexisten y se implican unos con otros.

Por lo tanto, estos niveles no deben ser considerados como etapas sino como un proceso. A continuación se explicarán dichos niveles o modos de interpretación lectora

2.4.1. Lectura comprensiva (Literal)

En este nivel, el lector extrae la información del texto, sin dar ningún valor interpretativo. El propósito es que el estudiante identifique datos, ideas, hechos,

sucesos, que se encuentran como información explícita en el texto. Aquí, el estudiante identifica las características esenciales y solo llega a comparar. Las preguntas que se suelen emplear son: ¿Qué ocurrió?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿A quiénes? Además, el alumno puede leer y poder expresar el contenido del texto utilizando sus propias palabras (parafraseo).

En este nivel, la información se ubica en la memoria de corto plazo, de ahí que es importante estimular otros procesos cognitivos para su asimilación y memoria. Según Jurado (1997):

Las lecturas de carácter literal se podrían corresponder con lo que Hjelmslev llamó en sus *Prolegómenos*, la semiótica denotativa, en donde a un plano de la expresión corresponde un plano del contenido y no otro. (p. 94)

Este autor, distingue dos variantes: la literalidad primaria (transcriptiva) y la literalidad en modo de paráfrasis.

➤ ***Lectura literal primaria (transcriptiva)***

Trata simplemente de identificar frases y palabras “claves” semánticas del texto. Se centra en la información explícita expuestas en el texto, puede ser: *de detalle*: identifica nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato; de ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato; *de secuencias*: identifica el orden de las acciones; *por comparación*: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos; *de causa o efecto*: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Realizamos entonces una lectura elemental: seguimos paso a paso el texto, lo situamos en determinada época, lugar, identificamos (en el caso de un cuento o una novela) personajes principales y secundarios; nos detenemos en el vocabulario, las expresiones metafóricas.

➤ ***Lectura literal de paráfrasis.***

En la literalidad, en el modo de la paráfrasis, se realiza cuando el lector parafrasea, glosa o resume su lectura. Al respecto, Jurado (1997) sostiene que:

Se trata aquí de explicar con otras palabras lo que el texto enuncia en su estructura de base; es, entonces, parafrasear el texto, glosarlo y, de cierto modo, resumirlo. Aquí se pone en juego las macrorreglas de las que nos hablara Van Dijk desde su obra inicial (1980), a saber: la generalización, la selección, la omisión y la integración, aplicadas cada vez que comprendemos un texto. (p. 92)

Efectuamos así, una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal, realizando, básicamente, selección de ideas y paráfrasis que conllevan a resumir el texto.

2.4.2. Lectura estructural (Inferencial)

En este nivel el lector infiere lo no dicho, deduce, presupone. Dichas inferencias pueden ser deductivas o inductivas. A través de la inferencia, los lectores completan, empleando sus conocimientos y sus esquemas previos, la información que no es presentada en el texto, pero que sin embargo hacen a su comprensión. Como señala Reyes et al (2003):

Llamamos inferencias a las conclusiones sobre aspectos no manejados en el texto, o manejados de manera insuficiente, partiendo de la información proporcionada por el texto. La inferencia puede tener sentido de predicción, en cuanto anticipa lo que se dirá, y de interpretación, en cuanto nos lleva a la lectura profunda. (p. 154)

La lectura literal, desarrolla nueve habilidades básicas: observación, comparación, relación, clasificación simple, ordenamiento, clasificación jerárquica, análisis, síntesis y evaluación. Inferir equivale a razonar, sacar conclusiones, juzgar a partir de una información dada.

En este nivel, el profesor propone los esquemas para reconstruir la información como son los mapas conceptuales, mapas mentales, Uve heurística, redes semánticas, que van descubriendo nuevas relaciones conceptuales. Existen varios tipos de preguntas inferenciales, Pinzás (2003), las clasifica en dos grupos:

Las preguntas inferenciales basadas en el texto y las preguntas inferenciales basadas en el lector. Las primeras piden al lector que haga inferencias relacionando diferentes partes del texto y la información que él maneja. Las preguntas basadas en el lector son aquellas que le piden que extienda o extrapole lo leído a su vida, parcialmente en base a sus ideas sobre las costumbres, sus ideas sobre las personas, sobre la importancia de eventos en la vida de una persona, emociones y sentimientos en el ser humano, cultura, características personales, experiencia, etc. (*Se aprende a leer, leyendo*, p. 26)

2.4.3. Lectura crítica (Analógica o intertextual)

En esta lectura buscamos que los textos referencien valoraciones y juicios, y puedan movilizar otros textos que entran en red con el texto procesado. En este nivel surge la conjetura, que no es otra cosa que activar la *enciclopedia* o la competencia intelectual; es decir, la puesta en escena de los saberes de múltiples procedencias (esto sería lo intertextual). Como señala Jurado (1997):

El abanico de posibilidades para interrogar al texto es múltiple; va desde la reconstrucción del esquema textual, o macroestructura, pasando por su distinción genérica-discursiva, o superestructura, para pasar a puntos de vista tanto del enunciador textual, el enunciatario que configura, como intencionalidades del autor y el lector empírico. (p. 94)

El docente plantea interrogantes donde busca establecer la relación entre la temática del texto y hechos que ocurren en su contexto o experiencias previas y el estudiante, formula conclusiones

2.5. El texto argumentativo

2.5.1. La argumentación

Se argumenta cuando *se intenta convencer*, busca actuar o modificar la conducta del interlocutor. Como señalan Nuñez y Del Teso (1996):

La argumentación es el proceso que relaciona la información de determinadas proposiciones, las premisas, para obtener una nueva información: la conclusión o tesis. Puesto que la tesis constituye información nueva, no puede ser nunca una verdad evidente ni fácilmente integrable en el cuerpo de conocimientos y convicciones del receptor potencial; de ahí el papel de las premisas, que constituyen el proceso de argumentación propiamente dicho, orientado a vencer las posibles resistencias del receptor para la asimilación cognitiva o práctica de la tesis. (p. 189)

Cuando alguien argumenta tiene la intención de persuadir al otro y crear la 'obligación' de pensar en algo. El *contexto cognitivo-social* implica que la argumentación requiere no sólo de conocimientos lingüístico-retóricos y los conocimientos específicos del tema sobre el que se argumenta, sino de psicología y de sociología ya que con frecuencia las opiniones de las personas dependen, más que del carácter propio, de su medio social, de su entorno. El receptor o argumentatario es la persona o colectividad a quien se dirige la argumentación y que ha de estar prevista por el argumentador.

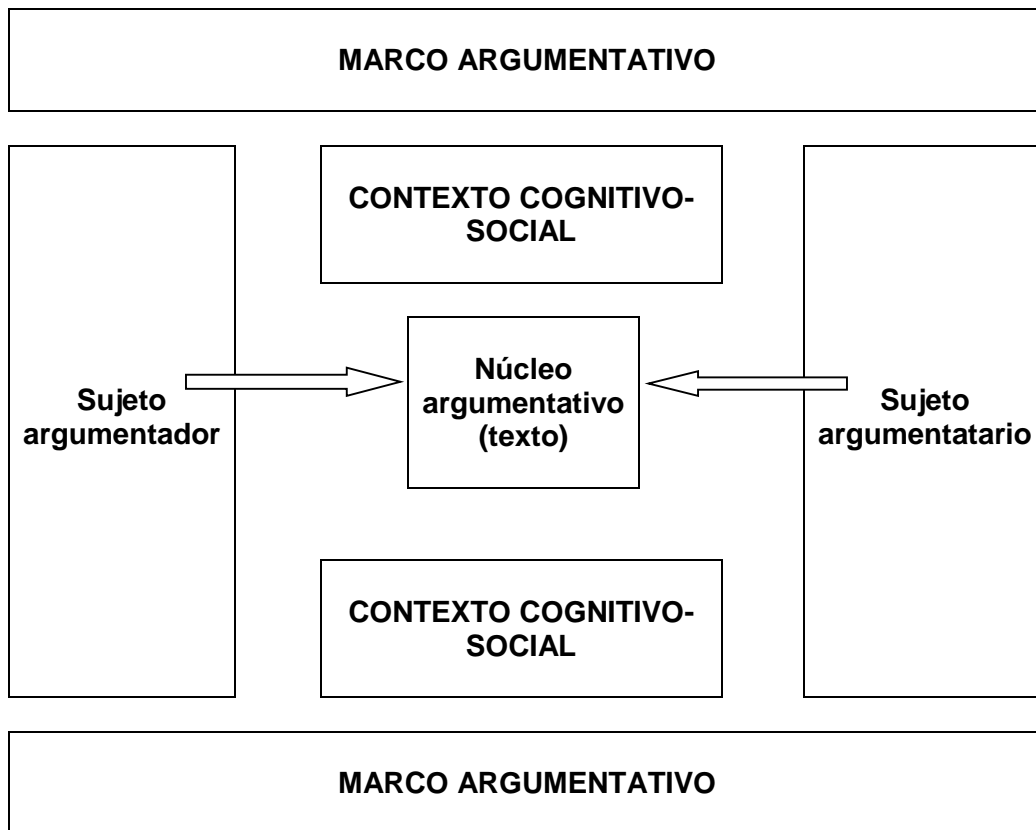


Fig.2. La situación argumentativa.

El discurso argumentativo es especialmente útil porque favorece la capacidad lógica y de razonamiento y porque se relaciona de manera directa con el sistema de valores del momento y con los de otras épocas. Al respecto, Ramírez et al (1994), afirman que:

La utilidad de la argumentación es importante dentro de la institución escolar, ya que presupone la adquisición de unas estrategias que son necesarias tanto para comprender como para expresarse. Por eso, nuestra tarea será facilitar al alumnado que avance en el terreno de lo argumentativo, para que pueda relacionarse con el mundo de las ideas y del sistema de valores. (p. 99)

Sin embargo, la comprensión de este tipo de textos plantea algunas dificultades en los alumnos, puesto muchas veces no entienden la posición del autor, y otras, se pierden en el encadenamiento de los argumentos. Como señala Weston (1994):

Muchos estudiantes, invitados a argumentar en favor de sus opiniones respecto a determinada cuestión, transcriben elaboradas *afirmaciones* de sus opiniones, pero no ofrecen ninguna auténtica *razón* para pensar que sus propias opiniones son las correctas. Escriben un ensayo, pero no un ensayo basado en argumentos. (p.15)

El objetivo de un argumento es persuadir para convencer. El convencimiento no excluye la obligación de informarse. Se deben distinguir las argumentaciones científicas y las que apelan a las emociones del lector. Al respecto, Pérez (1995) señala que:

Los argumentos que se dan en la comunicación científica se denominan argumentaciones demostrativas y se caracterizan por la utilización rigurosa de pruebas lógicas [...] En otras ocasiones, no se recurre a la prueba lógica sino a procedimientos emotivos o razones personales, de modo que se convence apelando a las emociones, prejuicios compartidos, a las creencias, temores, deseos y todo lo que es aprovechable en la estructura ideológica. (pp. 86-87)

Cabe señalar que uno de los aspectos que se deben considerar a la hora de elaborar o seleccionar argumentos es la distinción entre demostración (razonamiento analítico) y argumentación (razonamiento dialéctico). Al respecto señala Perelman (1998):

Una argumentación jamás puede procurar la evidencia y no es posible argumentar contra lo que lo es. Quien propone la evidencia está seguro de que ella se impondrá con la misma evidencia a todos sus interlocutores. La argumentación no puede intervenir más que si la evidencia es discutida; es lo que ya notó Aristóteles, que reconoce indispensable recurrir a los razonamientos dialécticos, cuando los primeros principios de la ciencia se ponen en tela de juicio. (p. 25)

De otro lado, es importante señalar, que un texto argumentativo puede contener otras modalidades discursivas o textuales que apoyen la función dominante de

la persuasión, para lograr el convencimiento del lector. A este respecto, Calsamiglia y Tusón (1999) sostienen que:

En un texto argumentativo puede haber descripciones, narraciones, explicaciones, que funcionen como argumentos o que refuercen esa función dominante persuasiva. Los argumentos que se buscan para apoyar las premisas pueden basarse en ejemplos, analogías, criterios de autoridad, causas, consecuencias o silogismos deductivos (modus ponens, modus tollens, silogismo hipotético). (p. 297)

2.5.2. Estructura del texto argumentativo

Los elementos que constituyen generalmente una argumentación son: La tesis, el cuerpo argumentativo y la conclusión. Estos tres elementos configuran la base de la organización esquemática del texto argumentativo.

- **La tesis.**

Es la idea fundamental que expresa el punto de vista personal del autor, su toma de posición con respecto al tema. Es evidente que debe de existir un campo problemático o un tema respecto al cual se den puntos de vista diferentes para que exista argumentación. Como señala Álvarez (2004):

De hecho este campo es problemático porque existe no una, sino por lo menos dos tesis antagónicas. El sujeto argumentador interviene a favor de una tesis que de algún modo se enfrenta a una tesis opuesta, aunque esta última quede implícita –no está presente en la superficie textual- y como quiera que ésta se llame: tesis adversa, tesis anterior, antítesis. A veces, esta tesis adversa puede ser simplemente la *vox populi*, la opinión general, que no es necesario explicitar porque está presente en el saber compartido de los hablantes. (pp. 182-183)

- ***Cuerpo argumentativo.***

La tesis planteada debe ser apoyada y reforzada con argumentos. Un argumento está compuesto por una afirmación y unas premisas o razones que la apoyan; las premisas o razones pueden estar conformadas por ejemplos, comparaciones, definiciones, etc. Es en este momento donde se deben hacer las citas textuales, como señala Álvarez (1999):

Es aquí, en el cuerpo argumentativo, donde deben integrarse las citas, los argumentos de autoridad, los ejemplos; todas estas técnicas, heredadas de la antigua retórica, sirven para fortalecer tanto la opinión defendida, como para refutar la contraria. (p. 30)

Conclusión.

Se derivan lógicamente de la tesis y los argumentos. Una conclusión efectiva debe dar la impresión de que el peso de los argumentos es suficientemente coherente para validar la confirmación o refutación de la tesis.

2.6. La escritura como proceso cognitivo y comunicativo

La perspectiva comunicativa de la escritura refiere al conocimiento que tienen las personas acerca de la manera eficaz de comunicarse, a través de diferentes formatos textuales y diferentes lenguajes, según la situación planteada. Las perspectivas cognitiva y comunicativa de la escritura coadyuvan a la solución de problemas, la adaptación. En este sentido, tomamos como modelo o enfoque, la enseñanza de la escritura basada en el proceso. Según señalan Björk y Blomstrand (2000):

La pedagogía de la escritura basada en el proceso es el término utilizado para referirse a un cambio de paradigma general de la enseñanza tradicional -que hace hincapié en la corrección de los errores del texto (acabado) del alumno o de la alumna- a un énfasis en el proceso de escritura que conduce a los textos finales. (p. 20)

Bajo este término, se adscriben cuatro corrientes: Expresiva, cognitiva, neorretórica y sociocultural, Estas comparten una visión del lenguaje y de la escritura muy parecida, por lo que resulta difícil distinguir las cuatro categorías desde la teoría. No obstante, centraremos nuestra perspectiva en la corriente cognitiva. La perspectiva cognitiva analiza las actividades cerebrales durante la escritura. Las aportaciones teóricas más influyentes de este enfoque vinieron de Linda Flower y John Hayes, quienes propusieron su famoso *Modelo del Proceso Cognitivo*, un clásico publicado en 1981. Björk y Blomstrand (2000) afirman que dicho modelo:

Hace hincapié en que la escritura constituye una actividad de resolución de problemas con múltiples facetas que no puede dividirse en momentos estáticos y delimitados cronológicamente. Flower y Hayes ponen un especial interés en destacar mediante numerosas flechas que el proceso de escritura es dinámico y recursivo, esto es, que el que escribe avanza y retrocede en direcciones imprevisibles. (p. 23)

Para desarrollar varios modelos, tanto de procesos de lectura como de escritura, se han utilizado las teorías cognitivas de procesamiento de la información, basados en una tradición filosófica positivista, los modelos suponen la existencia de una realidad objetiva que se puede medir y modelar. Y como sostiene McCarhey y Raphael (1992):

Cuando se la aplica a la lectoescritura, esta perspectiva, sugiere que los procesos de lectura y escritura se mantienen estables a través de los contextos (es decir, se ajustan a una realidad objetiva y definida). También sugiere que podemos describir estos procesos estables en términos de cómo se representan las estructuras de conocimiento subyacente, Así, la construcción de modelos se ha centrado en los procesos mismos y en la estructura de conocimiento. (p. 20)

2.6.1. El modelo de proceso de composición cognitivo

El modelo de producción de Linda Flower y John Hayes describe la existencia de diversos procesos y subprocesos mentales básicos, que se organizan jerárquicamente y con determinadas reglas de funcionamiento y que se dan una persona para escribir un texto. Al respecto, es importante destacar este aspecto recursivo que se produce entre el aprendizaje, la creatividad y los procesos de composición.

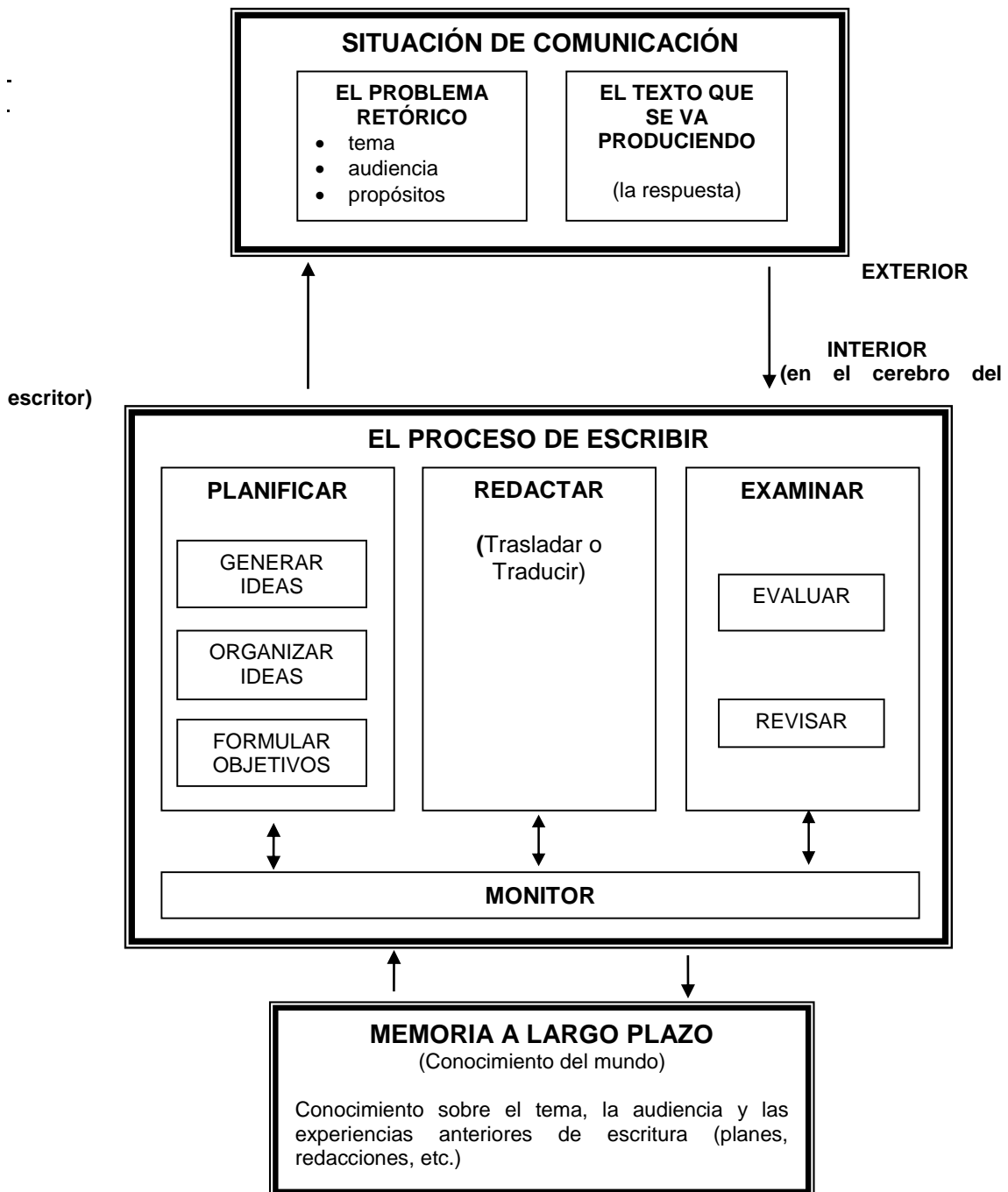


Figura 3. El Modelo de Flower y Hayes (1981).

Como vemos, el modelo de Hayes y Flowers establece tres grandes procesos:

1. La situación de comunicación o entorno de la tarea
2. La memoria a largo plazo del escritor.
3. El proceso de escritura

2.6.1.1 Situación de comunicación

En el siguiente cuadro sintetizamos el proceso de la situación comunicativa, determinado por el problema retórico y el texto:

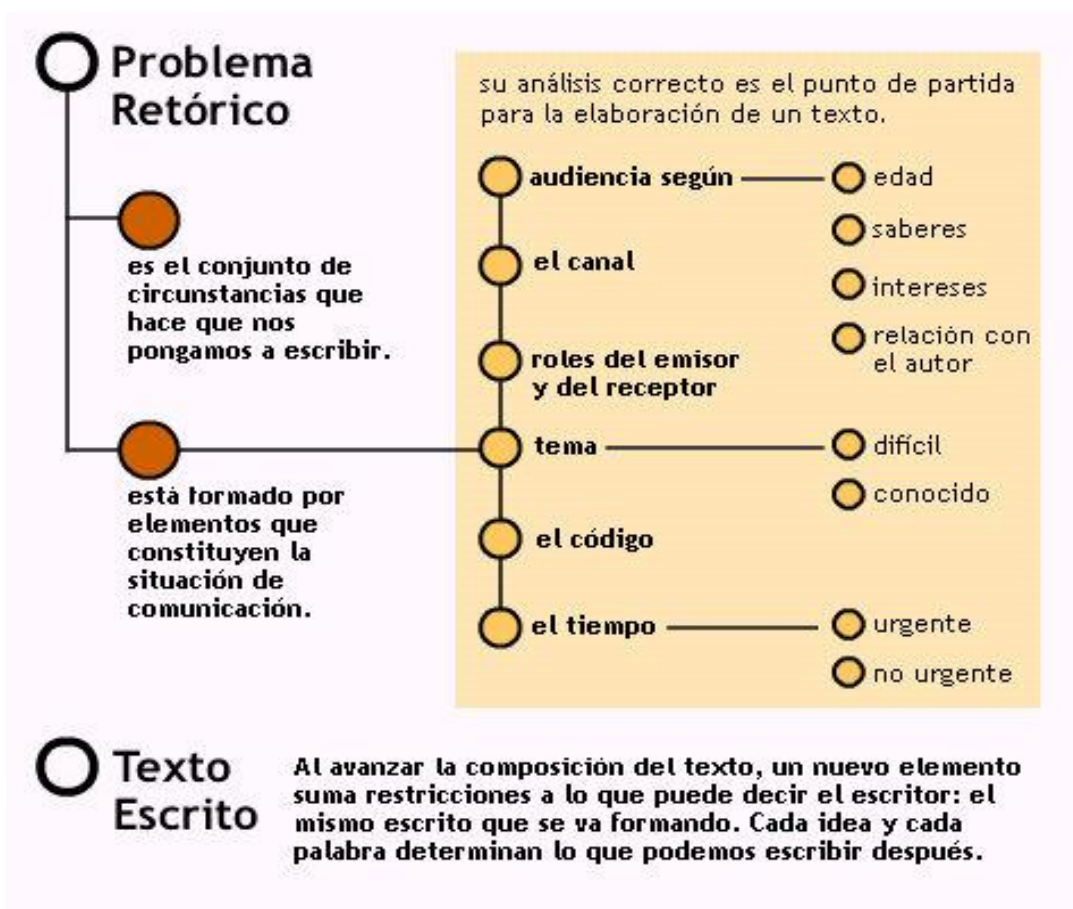


Figura 4. El entorno de la tarea o situación de comunicación.

- **El problema retórico**

Se refiere a la escritura como actividad retórica, en la medida en que siempre tenemos un propósito al escribir; ya sea porque queremos conseguir algo, deseamos expresar nuestros sentimientos, aclarar dudas, etc. Como señala Cassany (1989):

El problema retórico está formado por todos los elementos de la situación de comunicación: La audiencia, la relación con el autor, los roles del emisor y del receptor, el tema de que se habla, el canal, el código, etc. También incluye los propósitos u objetivos que se marca el autor. (*Describir el escribir*, p.149)

- **El texto escrito**

Se refiere al hecho de que lo que ya se ha escrito de un texto influye en lo que se va a escribir después, así como una frase clave al principio del párrafo guía los contenidos de todo el párrafo. Como señala Cassany (1989):

De la misma manera que el título de un discurso marca los temas que puede tratar y los que no, o de la misma manera que la primera frase de un párrafo condiciona las que siguen, cada idea y cada palabra que escribimos determina en parte las elecciones que podamos hacer después: Las ideas que todavía tenemos que escribir, las palabras que utilizaremos, la estructura del texto, etc. Determina, en definitiva, el resto del proceso de composición. (*Describir el escribir*, 150)

2.6.1.2 La memoria a largo plazo del escritor

Contiene información almacenada de nuestras experiencias previas, es equivalente a tocar una puerta y desde ahí poder visualizar todo lo que hay dentro de nuestros recuerdos. El escritor adapta la información de la memoria a largo plazo y luego la refunde y elabora nuevos textos según las condiciones en que se encuentre. Como sostienen Björk y Blomstrand (2000):

La memoria a largo plazo del escritor incluye en su definición no sólo al conocimiento sobre la materia y sobre el lector que almacena la memoria del escritor, sino también el conocimiento disponible en libros y otras fuentes. La memoria a largo plazo abarca también conocimientos relativos a estrategias de escritura, tipos y géneros textuales. (pp. 23-24)

2.6.1.3 El proceso de escritura

Consta de tres procesos mentales involucrados en la escritura: planificar, trasladar o traducir y revisar. Además, de un mecanismo de control, el monitor, que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento actúa cada uno.

- **Planificar:**

Los escritores forman unna representación mental sobre lo que va a referir en su texto, no necesariamente s terminado y supone tres subprocesos: generar ideas, organizarlas y fijarse metas.

- **Redactar (Trasladar o traducir)**

Escribe de manera lineal la secuencia de sus ideas provocadas en la planificación. En este proceso el escritor transforma las ideas que tiene en lenguaje visible y comprensible para el lector.

- **Examinar (Revisar)**

En este momento el escritor revisa lo escrito y señala la conformidad de su texto con la voluntad comunicativa, si cree conveniente, corregirá, modificará a partir de diferentes criterios. En suma, no sólo se examinan las ideas y las frases que se han redactado, sino también todos los planes y objetivos que se han elaborado mentalmente. Este proceso se desagrega en dos subprocesos: *La evaluación* y la *revisión*. Como señala Cassany (1989):

[En la evaluación], el escritor valora lo que ha hecho, comprueba que el texto responda a lo que ha pensado, a las necesidades de la audiencia, etc. En el segundo [revisión], el escritor modifica algunos aspectos del texto escrito o de los planes, los corrige siguiendo distintos criterios. (*Describir el escribir*, 153)

- **Monitor (Monitoreo)**

Busca controlar y regular las actuaciones de todos los procesos y subprocesos durante la composición. Del estudio y caracterización del modelo propuesto por Flower y Hayes se puede colegir las siguientes consecuencias metodológicas:

- Muestra que los procesos mentales de la composición tiene una organización jerárquica y concatenada, cualquier proceso puede actuar encadenado a otro.
- Los procesos de pensamiento son como herramientas que el escritor utiliza para construir un objeto: el texto.
- Podemos considerar a la composición como un proceso de pensamiento dirigido por una red de objetivos, red creada y desarrollada por el escritor. Los objetivos locales se van planteando paso a paso gracias al monitoreo que produce la consulta permanente con los objetivos más globales que son los que dan coherencia a la composición.
- Se integra las pautas que impone la situación de comunicación por cuanto los planes del texto, los conocimientos de la memoria a largo plazo y el texto mismo deben acotarse constantemente a esa situación determinada.
- El proceso de composición es proceso de aprendizaje y serán utilizadas para regenerar objetivos y planes del texto.
- En síntesis, podemos afirmar que, el modelo teórico para entender la producción de textos escritos es una teoría que da cuenta de los distintos procesos, conscientes o subconscientes, que se usan para componer el texto y de la estructura y funcionamiento que tienen esos procesos.
- A partir de este estudio, se sostiene que es el escritor quien dirige la operación con objetivos de procedimiento y de contenido que él mismo fija. Su desarrollo apunta a descubrir el papel que desempeñan el aprendizaje y la creatividad en el marco de todo el proceso de composición.

2.7. El modelo del procesador de textos

Teun A. Van Dijk propone un modelo general de procesamiento de textos incluyendo la comprensión y la producción de textos orales o escritos. Según señala Cassany (1989):

Estas reglas son operaciones mentales con las que un individuo puede tratar los textos: por ejemplo, extraes las ideas globales, captar las relaciones jerárquicas o eliminar la información irrelevante para comprender un texto, o desarrollar ideas generales y abstractas y buscar ejemplos concretos para producir otros. (*Describir el escribir*, p. 122)

La teoría de este autor, especifica con sobrado detalle cómo un individuo puede llegar a comprender una secuencia de oraciones, cómo capta el contenido global de un texto, cómo lo almacena en la memoria o cómo extrae su estructura semántica. Este modelo, de los procesos de producción de textos, relaciona las habilidades o procesos receptivos con los productivos, entendiéndolos como operaciones activas que se basan en la construcción del significado semántico de un texto.

2.7.1. Coherencia y Cohesión

Tanto las ideas que se organizan en un texto, en forma de contenido, como las oraciones, frases o palabras que hacen visible al texto, no están allí depositadas o acumuladas, yuxtapuestas o añadidas, sin relación o conexión alguna; al contrario, están allí, en el texto, debidamente organizadas, sistemáticamente ordenadas, adecuadamente jerarquizadas, hábilmente secuenciadas. Un texto se diferencia de otro por dos características básicas como son la coherencia y cohesión. Según Lozano, Peña y Abril (1993) y la coherencia pertenece a la esfera de la interpretación y de la competencia textual:

De hecho, en los actores sociales, en los interlocutores de una conversación, o en el lector de un texto, se da una competencia textual

que les hace capaces de recibir como coherente un texto que pudiera no serlo. (p. 20)

Coherencia y cohesión son solidariamente responsables de la construcción del sentido del texto. El texto no es coherente porque las frases que lo componen guardan relaciones entre ellas, sino que estas relaciones existen dan coherencia al texto. Según apunta Bernárdez (1995): “Lo cierto es que un texto puede ser texto, o ser coherente, sin ser cohesivo, y que un texto cohesivo puede no ser coherente” (p. 131).

2.7.2. Superestructura, macroestructura, microestructura

Cuando el lector se enfrenta al texto escrito, lo que percibe y recorre ‘con la mente’, idea a idea, es la macroestructura. Las personas al interpretar un texto, no nos detenemos a comprender cada palabra o cada frase, sino que buscamos reconstruir el significado total del discurso, y esto lo logramos interpretando la macroestructura del texto. La macroestructura de un texto, por lo tanto, hace referencia a su contenido. Van Dijk (1986) lo explica en los siguientes términos:

Por lo general no nos referimos al sentido de las oraciones individuales, sino al discurso como un todo o de fragmentos más o menos grandes, como, por ejemplo, párrafos o capítulos del discurso. Este tema del discurso (o de la conversación) se hará explícito, por lo tanto, en términos de un cierto tipo de estructura semántica. Puesto que tales estructuras semánticas aparentemente no se expresan en oraciones individuales sino en secuencias completas de oraciones, hablaremos de macroestructuras semánticas. (*Estructuras y funciones del discurso*, p. 13)

La macroestructura y la microestructura son niveles estructurales que, no están solas, sino actúan en el texto acompañadas de otra estructura que las engloba y las incluye, una estructura general denominada «esquema», «formato» o «patrón general», algo así como un «esqueleto», un «molde», análogo o equivalente a la armazón de un edificio o una casa, con sus estructuras de hierro, sobre las que se procederá luego a encofrar y posteriormente a rellenar con el

vaciado de cemento. Ese esquema general, aún vacío, invariable y permanente, que servirá de «soporte» al «llenado» macroestructural y microestructural del texto, se denomina **superestructura textual**. Van Dijk (1996), las define así:

Denominaremos superestructuras a las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto. Por lo tanto, una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del contenido (es decir: de la macroestructura) de la narración, aun cuando veremos que las superestructuras imponen ciertas limitaciones al contenido de un texto. Para decirlo metafóricamente: una superestructura es un tipo de forma de texto, cuyo objeto, el tema, es decir, la macroestructura, es el contenido del texto. Se debe comunicar, pues el mismo suceso en diferentes “formas textuales” según el contexto comunicativo. (*La ciencia del texto*, p. 142)

La superestructura y la macroestructura forman la *estructura global* del texto. La microestructura conforma la *estructura local* del texto. Las tres estructuras conforman niveles y si bien en la lectura o redacción de un texto conviene diferenciarlos, también hay que tener en cuenta que las tres aparecen entrelazadas, no funcionan por separado sino unitariamente, como un todo.

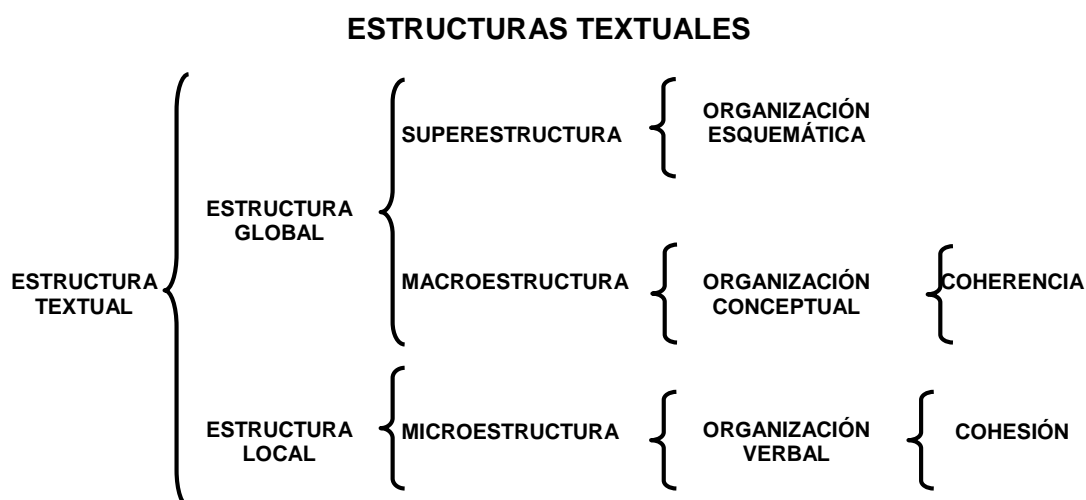


Figura 5. La estructura textual del texto

2.7.3. Las macrorreglas

La mente del lector accede a las ideas principales del texto aplicando un conjunto de *procedimientos* (modos de hacer, modos de actuar, maneras de proceder) denominados «macrorreglas». Según Van Dijk (1986):

Las macroestructuras son también proposiciones, y por lo tanto es necesario tener reglas para la proyección semántica que vinculen las proposiciones de las microestructuras textuales con la de las macroestructuras textuales. Tales reglas se llamarán macrorreglas porque producen macroestructuras. Su función es la de transformar la información semántica. (*Estructuras y funciones del discurso*, p. 47)

Las macrorreglas son procedimientos para procesar ideas. Procesar las ideas significa transformar las ideas. Las macrorreglas actúan de dos maneras sobre las ideas del texto: «anulan ideas» y «sustituyen ideas».

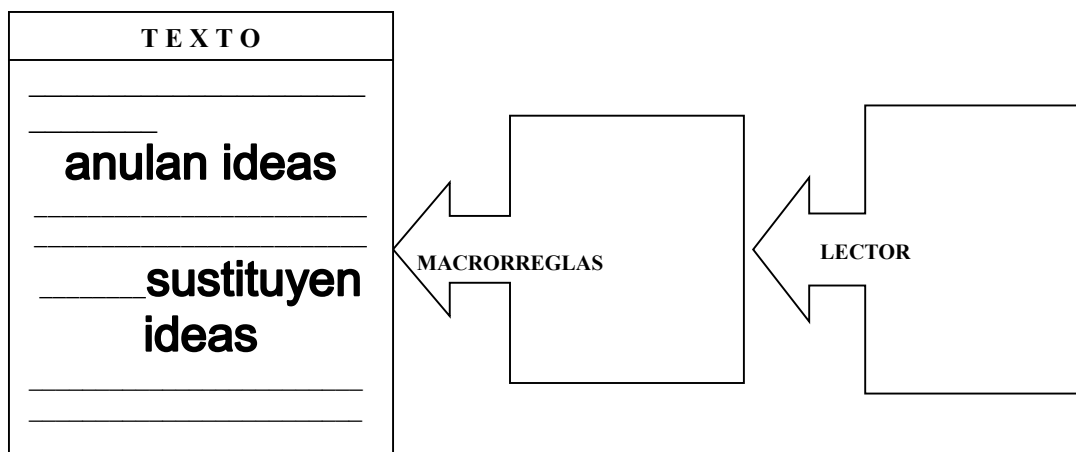


Figura 6. Actuación de las macrorreglas

La anulación se manifiesta mediante la «omisión» y «selección» de ideas. La sustitución se da a través de la «generalización» y la «integración» de ideas. Al final resultan funcionando cuatro macrorreglas. Estas cuatro macrorreglas las activa el lector, y con esa activación el texto pasa por un proceso de comprensión.

De anulación		De sustitución	
Omisión	Selección	Generalización	Integración

Figura 7. Las macrorreglas textuales

- **Omitir**

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

- **Seleccionar**

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

- **Generalizar**

Con esta macrorregla una secuencia de ideas es sustituida por una sola idea. La generalización implica sustituir una serie de conceptos por un sobreconcepto compartido que define al conjunto, permite emplear nombres como superconjuntos de varios conjuntos, construir una proposición en la que se expresa el tema. Se generaliza “desde fuera” de las ideas: un concepto general engloba a otros conceptos específicos; se generaliza “englobando” ideas. La macrorregla de generalización conduce al lector a identificar el tema del texto. Se generaliza sustituyendo varias ideas por una idea que señala un tema común.

El tema se sitúa en la superficie del texto, es el “continente” que rodea las ideas del texto.

- **Integrar**

De acuerdo con esta macrorregla toda información, sin ser omitida ni seleccionada, resulta sustituida por una nueva información. Esta nueva información condensa la información anterior. Varias ideas se hacen una sola idea. Se integra “desde dentro” de las ideas: varias proposiciones (ideas) se reducen a una sola proposición (idea); se integra “condensando” ideas. *La macrorregla de integración conduce al lector a elaborar el resumen del texto. Se integra sustituyendo varias ideas por una idea condensadora. El resumen se sitúa en la profundidad del texto, es el “contenido” que subyace en las ideas del texto.*

Posteriormente, este modelo de elaboración del texto fue reformulado en algunos puntos. Uno de los cambios más importantes es la sustitución del concepto básico de reglas por el de estrategia. En este sentido, siguiendo a Van Dijk, comenta Cassany (1989) que:

Las estrategias son operaciones cognitivas más flexibles que actúan para conseguir un objetivo determinado que dirige el escritor según sus intereses y que una de sus propiedades es que intentan ser eficientes al máximo. (*Describir el escribir*, p. 124)

Finalmente, respecto al modelo, podemos decir, que en el acto de construir un texto, es exigencia el dominio tanto de la macroestructura semántica como la de la formal. Esto implica lograr la coherencia en el plano del contenido y la cohesión en el plano de la expresión, además de conocer la estructura esquemática del texto, vale decir, la superestructura esquemática, que caracteriza la forma global del texto, determinada por ciertas reglas constructivas del formato (macrorreglas).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Hipótesis

- Hipótesis de investigación o trabajo (Hi). La hipótesis se enuncia de la siguiente manera: “Si se aplica la Secuencia Didáctica ARC, tomando como base la comprensión y producción de textos argumentativos, entonces se incrementará los niveles de comprensión lectora en los alumnos del I Ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque”.

- Hipótesis nula (Ho). La hipótesis nula se enuncia de la siguiente manera: “Si se aplica la Secuencia Didáctica ARC, tomando como base la comprensión y producción de textos argumentativos, entonces no se mejorará significativamente la capacidad de comprensión lectora en los alumnos del I Ciclo de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque”.

3.2 Variables

A. Variable independiente: Secuencia Didáctica ARC

En la presente investigación, corresponde a la variable “Secuencia Didáctica ARC”, la que se operacionaliza en el curso de Oratoria para los estudiantes del I Ciclo de estudios de la carrera de Ciencias de la Comunicación. Esta variable tiene las siguientes dimensiones:

- Tratamiento de la información
- Precisión del tema
- Recopilación de ideas
- Organización de ideas
- Elaboración del texto

B. Variable dependiente: La comprensión lectora.

Aquí se contempla la variable “comprensión lectora”, que se operacionaliza en el Test DHAC (test de comprensión y producción de textos escritos), la cual

corresponde al eje temático de la investigación, y se subdivide en las siguientes dimensiones:

- Nivel de lectura comprensiva o literal
- Nivel de lectura estructural o inferencial
- Nivel de lectura crítica

3.2.1 Definición conceptual

- **Secuencia Didáctica.**

La secuencia didáctica (SD), es una estrategia de enseñanza y aprendizaje, encaminada a un objetivo específico, implica una sucesión planificada de actividades, desarrolladas en un determinado período de tiempo, en la cual el orden y el ritmo constituyen sus parámetros fundamentales, así como las actividades propuestas para el aula y para contextos espacio- temporales distintos al aula. La (SD) constituye además, el corazón de la didáctica, el aquí y el ahora, el momento de la verdad en que se pone en juego el éxito o el fracaso del proceso de enseñanza y aprendizaje; implica la planificación de corto plazo, que durante su ejecución confluye con la de largo plazo. En esta estrategia, quedan explicitados elementos tales como las técnicas y los recursos didácticos y permanecerán implícitos otros más generales las estrategias, y concepciones filosóficas y psicológicas. La secuencia didáctica orienta y facilita el desarrollo práctico, se concibe como una propuesta flexible que debe, adaptarse a la realidad concreta a la que intenta servir, de manera que sea susceptible a un cierto grado de estructuración del proceso de enseñanza- aprendizaje, con el objeto de evitar la improvisación constante y la dispersión, mediante un proceso reflexivo e interactivo en el que participan los estudiantes, los profesores, los contenidos de la asignatura y el contexto.; además es una buena herramienta para analizar e investigar la práctica educativa.

- **Comprensión lectora**

Es un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. La lectura es constructiva porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes. Es interactiva porque la información previa del lector y la

que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados. Es estratégica porque varía según la meta, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Es metacognitiva porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas. (Pinzas, *Leer pensando*, pp.39-40)

3.2.2 Definición operacional

- **Secuencia Didáctica.**

Una secuencia didáctica puede definirse como un proceso de enseñanza y aprendizaje, organizado en torno a un conjunto de contenidos tratados por el profesor como una unidad. Una secuencia didáctica puede desarrollarse durante una o varias sesiones y completarse en un único día o extenderse a lo largo de varios días e incluso semanas. Para el caso concreto de esta propuesta didáctica en la que se pretende desarrollar la comprensión lectora a partir de textos argumentativos, según Camps (2008) la secuencia didáctica corresponde a “una sucesión de actividades individuales y colectivas de observación, análisis, producción y transformación de textos, destinados a mejorar la escritura, en la cual se pretende ejercer y desarrollar las principales operaciones que intervienen en la producción de un texto: la contextualización (adaptación de un texto a las exigencias comunicativas), la planificación (organización interna del texto), la textualización (uso de las unidades lingüísticas) y la revisión” (p. 85). Para el desarrollo de nuestra secuencia didáctica, debemos tener en cuenta las siguientes fases:

- Tratamiento de la información
- Precisión del tema
- Recopilación de ideas
- Organización de ideas
- Elaboración del texto

- **Comprensión lectora**

La comprensión lectora se estructura en función a tres modos o niveles de lectura: Lectura comprensiva, lectura estructural y lectura crítica, Cada nivel tiene

un orden de menor a mayor en la medida que involucra una mayor complejidad en el desarrollo de las habilidades de pensamiento.

3.2.3 Matriz de operacionalización de variables

Variables	Dimensiones	Indicadores
Secuencia Didáctica ARC	Tratamiento de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Procesamiento de la información • Elaboración de macroestructuras
	Precisión del tema	<ul style="list-style-type: none"> • Formulación de la tesis. • Macroestructura temática
	Recopilación de ideas	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración de los argumentos, a favor y en contra
	Organización de ideas	<ul style="list-style-type: none"> • Selección y ordenamiento de los argumentos considerados. • Elaboración de la estructura semántica
	Elaboración del texto	<ul style="list-style-type: none"> • Superestructura del texto argumentativo
Comprensión lectora	Nivel de lectura comprensiva	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de ideas temáticas • Elaboración de un resumen orgánico
	Nivel de lectura estructural	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un esquema • Elaboración de inferencias
	Nivel de lectura Crítica	<ul style="list-style-type: none"> • Relación del texto con otros textos • Elaboración de un texto argumentativo

Figura 8. Cuadro de operacionalización de variables

3.3 Tipo de investigación

Se trata de una investigación cuantitativa, con aplicación de prueba inicial diagnóstica o pretest y prueba final o posttest, en cuya contrastación de los resultados, se valora o establece la incidencia de la Secuencia Didáctica ARC, diseñada he implementada con el propósito de lograr niveles de mejora en el

incremento de la comprensión lectora de los estudiantes de I Ciclo de la carrera profesional de Ciencias de la Comunicación.

Asimismo, la elección del grupo de investigación fue aleatoria. por lo tanto, se habla de un grupo homogéneo, porque el grupo de estudio fue asignado al docente para desarrollar el curso de Oratoria, conformado por 44 alumnos del I Ciclo de la carrera profesional de Ciencias de la Comunicación, durante el semestre académico 2015-I (mayo-agosto de 2015). En tal sentido, la investigación es aplicada y explicativa porque se aplicó una Secuencia Didáctica denominada ARC (Argumentando Retórica y Científicamente). Por su naturaleza cuantitativa esta investigación busca interpretar la información resultante, con el fin de explicarla a partir de la comparación de los datos estadísticos y utiliza procedimientos diseñados para valorar el impacto de su aplicación.

3.4 Diseño de investigación

Se trata del diseño de un grupo de estudio con pretest y postest, de carácter pre- experimental, y que se representa de la siguiente manera:

G 0₁ X 0₂

Donde:

G: Grupo de sujetos

X: Tratamiento o estímulo

0₁: Preprueba (medición previa)

0₂: Posprueba (medición posterior al estímulo)

3.5 Población y muestra

3.5.1 Población

Universo: Alumnos ingresantes a la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque 2015.

Población: Alumnos ingresantes a la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la UNPRG 2015, constituido por 44 alumnos.

3.5.2 Muestra

Se utilizó la técnica del muestreo no probabilístico intencional. La muestra estuvo conformada por los alumnos ingresantes a la FACHSE, Carrera Profesional de Ciencias de la Comunicación (44 alumnos) Ciclo 2015-I (mayo –agosto).

3.6 Métodos de investigación

La metodología es cuantitativa examina los datos de manera científica, o de forma numérica, generalmente con ayuda de herramientas del campo de la estadística, busca la claridad entre los elementos de investigación que conforman el problema. Hurtado (2014, p.133) para la investigación a desarrollar se utilizaron los siguientes métodos:

- Análisis y síntesis: Que permitieron examinar los datos obtenidos en la recolección de información, vía plataforma web; así como las múltiples aportes teóricos seleccionados que conllevaron a una síntesis de los mismos y de construcción del marco teórico y conceptual de la investigación.
- Análisis histórico: Que permitió estudiar la evolución histórica tendencial del problema en los distintos contextos lo que condujo a su planteamiento y enunciado (estudios precedentes sobre las variables).
- Análisis de contenido: Permitted el análisis de la información de las dificultades en la comprensión de textos en el diagnóstico desarrollado.
- Métodos Cuantitativos: en la aplicación de instrumento de recolección de información, para evidenciar el diagnóstico sobre comprensión de textos

3.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se utilizó como instrumento para la preprueba y la posprueba, el test DHAC (test de desarrollo de habilidades y actitudes), utilizado para medir el desarrollo de la comprensión y producción de textos escritos en los estudiantes ingresantes a la Universidad Santo Toribio de Mogrovejo.

El test DHAC permite determinar el nivel de comprensión lectora que posee el alumno, en cuanto a comprender y producir textos escritos. En la elaboración del presente test se ha tomado en consideración los tres niveles o modos de lectura (comprensiva, estructural y crítica) a fin de establecer preguntas tipo ensayo, que buscan activar y medir determinadas habilidades de pensamiento de los estudiantes referidas a la competencia lectora. Para tal efecto, se ha seleccionado un conjunto de textos que se plantean para ser leídos, representados, comentados, analizados, condensados y recreados. La evaluación del test, además de considerar los niveles de lectura mencionados, toma en cuenta la presentación formal de los textos producidos por los estudiantes (ortografía y redacción). El resultado del test es un diagnóstico del alumno en cuanto a su competencia lectora, en el nivel de desarrollo alcanzado de sus habilidades para la comprensión y producción textual.

El test DHAC consta de seis ítems. Los dos primeros miden el nivel de lectura comprensiva (literal) de los alumnos. Los ítems 3 y 4, miden los niveles de logro alcanzados en la lectura estructural o inferencia; finalmente, los ítems 5 y 6 miden niveles de logro respecto a la lectura crítica (analógica). Para darle objetividad y validación a la evaluación del instrumento, se pidió a tres docentes de la especialidad de Lengua y Literatura de la Facultad que corrigieran la prueba, además de la calificación hecha por el investigador. El puntaje máximo por cada pregunta es de 3 puntos, lo que significa que, el nivel de logro en puntaje máximo para cada uno de los niveles de lectura es de 6 puntos.

3.8 Técnicas de análisis de datos

Nuestros datos serán procesados mediante el programa estadístico SPSS. Para el análisis e interpretación de los datos se elaboraron cuadros de distribución de frecuencia, gráficos y además se trabajaron los siguientes estadísticos.

3.8.1. Medidas de Tendencia Central:

- Media Aritmética (MA):

Sirve para describir una muestra de datos respecto de su valor central. La media corresponde al primer momento de una muestra, es decir, al valor esperado que debería tomar una variable dentro de una población de datos

3.8.2 Medidas de Dispersión:

Llamadas también medidas de variabilidad, muestran la variabilidad de una distribución, indicando por medio de un número, si las diferentes puntuaciones de una variable están muy alejadas de la mediana. Tenemos las siguientes medidas

A. Varianza (S^2): La varianza es la media aritmética del cuadrado de las desviaciones respecto a la media de una distribución estadística.

B. Desviación estándar: Mide cuanto se separa los datos.

C. Coeficiente de variabilidad: El coeficiente de variabilidad, es resultado de asociar el promedio de las observaciones, niveles o relativos, con la desviación estándar de los mismos. Este resultado se encuentra asociado directamente con el tamaño de muestra requerido, es decir, un coeficiente de variabilidad grande implica tamaños de muestra grande y al contrario.

3.8.3 Prueba de hipótesis

Prueba "T" STUDENT

Es una distribución de probabilidad que surge del problema de estimar la media de una población normalmente distribuida cuando el tamaño de la muestra es pequeña.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Tabla N° 1

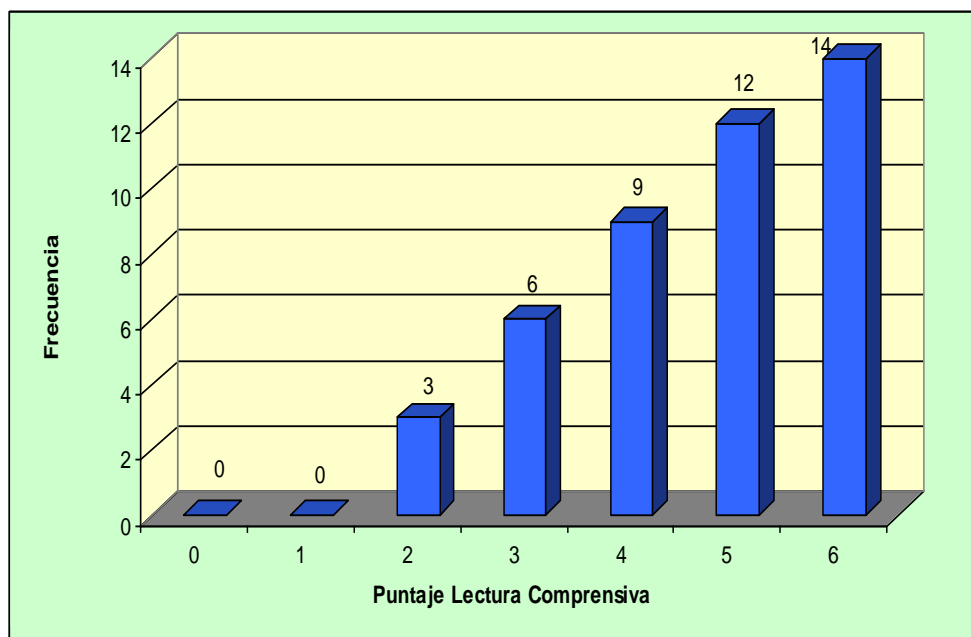
Resultados del pretest para el nivel de lectura comprensiva

	Puntaje	Frecuencia	F. Porcentual
Nivel de logro			
Deficiente	0	0	0.00%
	1	0	0.00%
Básico	2	3	6.82%
	3	6	13.64%
Intermedio	4	9	20.45%
	5	12	27.27%
Avanzado	6	14	31.82%

Fuente: Pretest de Comprensión de textos. Fecha: Mayo de 2015

Gráfico N° 1

Resultados del pretest para el nivel de lectura comprensiva



Fuente: Pretest de Comprensión de textos. Fecha: Mayo de 2015

De los cuadros presentados del pretest en **LECTURA COMPRENSIVA**, los niveles de logro alcanzado por los estudiantes (sobre un puntaje máximo de 6 puntos) son los siguientes:

- El 6.82% de los estudiantes, cuyos puntajes oscilan entre 1 y 2 puntos, alcanzaron un nivel de logro **Básico**.
- El 34.09% de estudiantes, que obtuvo una calificación entre 3 y 4 puntos, tiene un nivel de logro **Intermedio**.
- El 59.09% de los estudiantes, que obtuvo una calificación entre 5 y 6 puntos, tiene un nivel de logro **Avanzado**.

De lo que se puede colegir que los estudiantes tienen un buen nivel de desarrollo alcanzado en *lectura comprensiva*, puesto que el 93.18% de los alumnos tienen un nivel de desempeño entre *intermedio* y *avanzado*.

Tabla N° 2

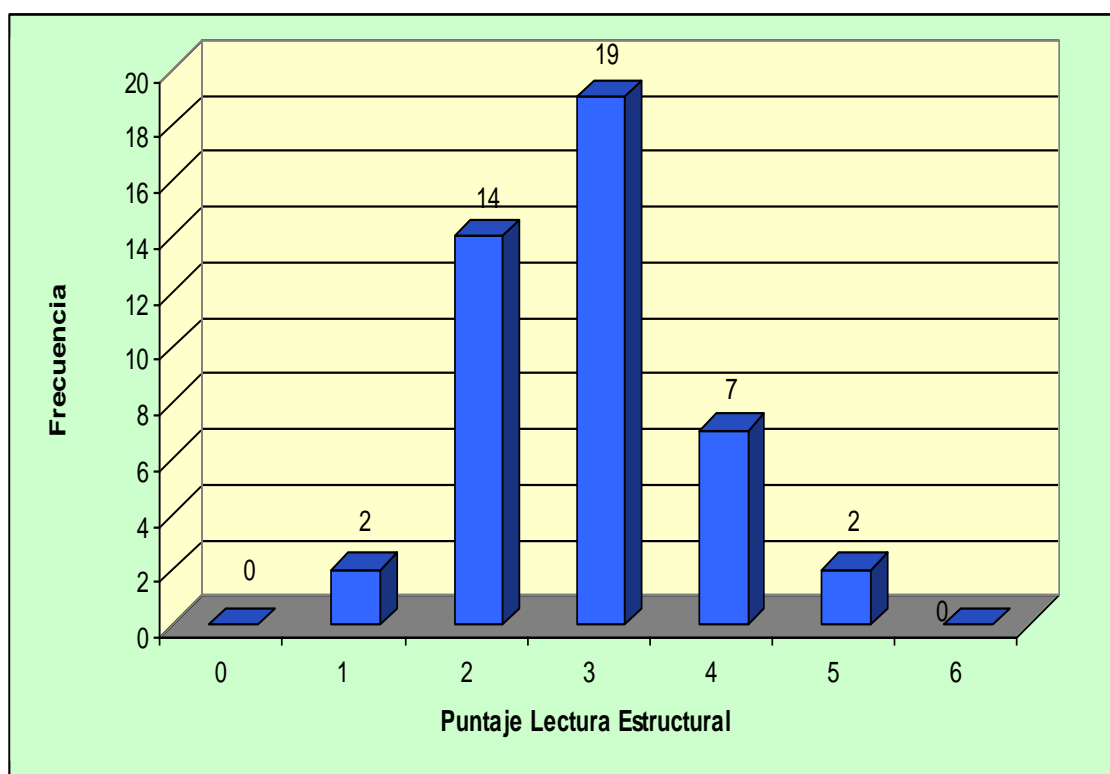
Resultados del pretest para el nivel de lectura estructural

	Puntaje	Frecuencia	F. Porcentual
Nivel de logro			
Deficiente	0	0	0.00%
	1	2	4.55%
Básico	2	14	31.82%
	3	19	43.18%
Intermedio	4	7	15.91%
	5	2	4.55%
Avanzado	6	0	0.00%

Fuente: Pretest de Comprensión de textos. Fecha: Mayo de 2015

Gráfico N° 2

Resultados del pretest para el nivel de lectura estructural



Fuente: Pretest de Comprensión de textos. Fecha: Mayo de 2015

De los cuadros presentados del pretest en **LECTURA ESTRUCTURAL**, los niveles de logro alcanzado por los estudiantes (sobre un puntaje máximo de 6 puntos) son los siguientes:

- El 36.37% de los estudiantes, cuyos puntajes oscilan entre 1 y 2 puntos, tienen un nivel de logro **Básico**.
- El 59.09% de estudiantes, que obtuvo una calificación entre 3 y 4 puntos, alcanzaron un nivel de logro **Intermedio**.
- El 4.55% de los estudiantes, que obtuvo una calificación entre 5 y 6 puntos, tiene un nivel de logro **Avanzado**.

Por consiguiente, podría afirmarse que el 63.64% de los estudiantes tienen un desempeño más o menos aceptable en *lectura estructural*. No obstante, se debe indicar que ese 4.55% de estudiantes que lograron el nivel avanzado, es todavía

un porcentaje muy reducido. Por lo que se requiere trabajar más este nivel de logro en los estudiantes.

Tabla N° 3

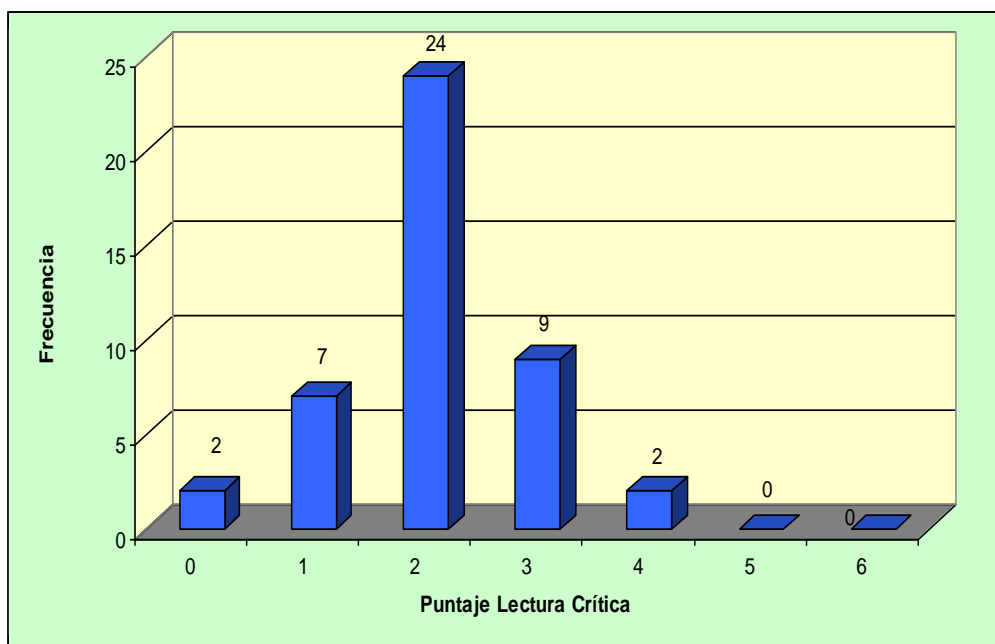
Resultados del pretest para el nivel de lectura crítica

	Puntaje	Frecuencia	F. Porcentual	
Nivel de logro	Deficiente	0	2	4.55%
		1	7	15.91%
Básico		2	24	54.55%
		3	9	20.45%
Intermedio		4	2	4.55%
		5	0	0.00%
Avanzado	6	0	0.00%	

Fuente: Pretest de Comprensión de textos. Fecha: Mayo de 2015

Gráfico N° 3

Resultados del pretest para el nivel de lectura crítica



Fuente: Pretest de Comprensión de textos. Fecha: Mayo de 2015

De los cuadros presentados del pretest en **LECTURA CRÍTICA**, los niveles de logro alcanzado por los estudiantes (sobre un puntaje máximo de 6 puntos) son los siguientes:

- El 4.55% de los estudiantes, cuyo puntaje es cero, alcanzaron un nivel **Deficiente** de logro.
- El 70.46% de los estudiantes, cuyos puntajes oscilan entre 1 y 2 puntos, tienen un nivel de logro **Básico**.
- El 25% de estudiantes, que obtuvo una calificación entre 3 y 4 puntos, tiene un nivel de logro **Intermedio**.
- Ningún estudiante alcanzó el nivel de logro **Avanzado**.

Por lo tanto, podemos afirmar que el 75.01% de estudiantes tienen un bajo desempeño en *lectura crítica*, y un 25%, un desempeño regular. Preocupa que ninguno de los estudiantes tenga un buen desempeño en *lectura crítica*. Urge trabajar este nivel de lectura con los estudiantes.

Tabla N° 04

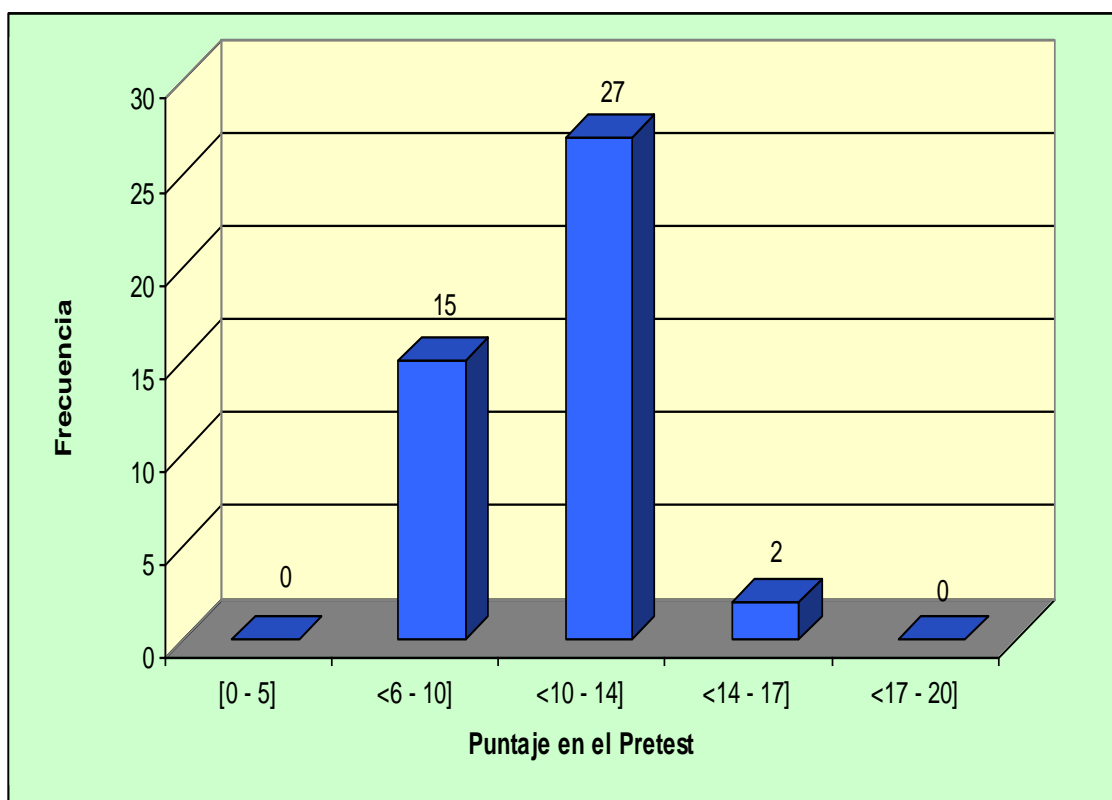
Resultados del pretest

Ponderación	Puntaje	Frecuencia	F. Porcentual
Muy deficiente	[0 - 5]	0	0.00%
Deficiente	<6 - 10]	15	34.09%
Regular	<10 - 14]	27	61.36%
Bueno	<14 - 17]	2	4.55%
Excelente	<17 - 20]	0	0.00%

Fuente: Pretest de Comprensión de textos. Fecha: Mayo de 2015

Gráfico N° 4

Resultados del pretest



Fuente: Pretest de Comprensión de textos. Fecha: Mayo de 2015

De los **resultados finales del pretest**, los niveles de logro alcanzado por los estudiantes (sobre un puntaje máximo de 20 puntos) son los siguientes:

- El 34.09% de los estudiantes obtuvieron un **Deficiente**.
- El 61.36% de los estudiantes lograron un **Regular**.
- El 4.55% de estudiantes alcanzaron un **Bueno**.
- Ningún estudiante obtuvo el **Excelente**.

En general, podemos afirmar, que los estudiantes requieren trabajar los tres niveles de lectura, ya que el porcentaje de alumnos que tienen un desempeño *bueno* es muy reducido. Puesto que el 95.45% de los estudiantes tienen un desempeño entre deficiente y regular. Debemos señalar, que las falencias o

limitaciones de los estudiantes se encuentran específicamente en los niveles de lectura estructural, y con más énfasis, en el nivel de lectura crítica.

Tabla N° 5

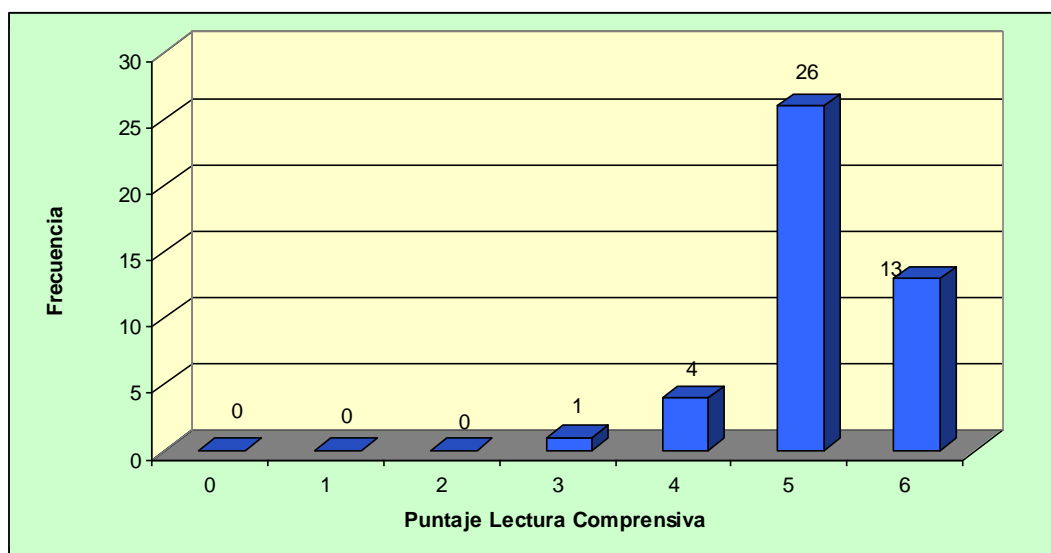
Resultados del postest para el nivel de lectura comprensiva

Nivel de logro	Puntaje	Frecuencia	F. Porcentual
Deficiente	0	0	0.00%
	1	0	0.00%
	2	0	0.00%
Básico	3	1	2.27%
	4	4	9.09%
Intermedio	5	26	59.09%
	6	13	29.55%

Fuente: Postest de Comprensión de textos. Fecha: Agosto de 2015

Gráfico N° 5:

Resultados del postest para el nivel de lectura comprensiva



Fuente: Postest de Comprensión de textos. Fecha: Agosto de 2015

De los cuadros presentados del postest en **LECTURA COMPRENSIVA**, los niveles de logro alcanzado por los estudiantes (sobre un puntaje máximo de 6 puntos) son los siguientes:

- Ningún estudiante obtuvo el nivel del logro **Básico**, respecto al 6.82 % de estudiantes del pretest, que sí alcanzaron este nivel de logro.
- El 11.36% de estudiantes tiene un nivel de logro **Intermedio**, respecto al 34.09% del pretest.
- El 88.64% de los estudiantes tiene un nivel de logro **Avanzado**, respecto al 59.09% del pretest.

Por consiguiente, podemos indicar que se han mejorado los niveles de logro de los estudiantes en *lectura comprensiva*, ya que existe un incremento del 29.55 % en el nivel de logro *avanzado*, obtenido por los estudiantes, en desmedro del nivel de logro *intermedio*, que se redujo en un 22.73%, y del nivel *básico*, que se redujo en un 6.82%, con respecto a los resultados del pretest.

Tabla N° 6

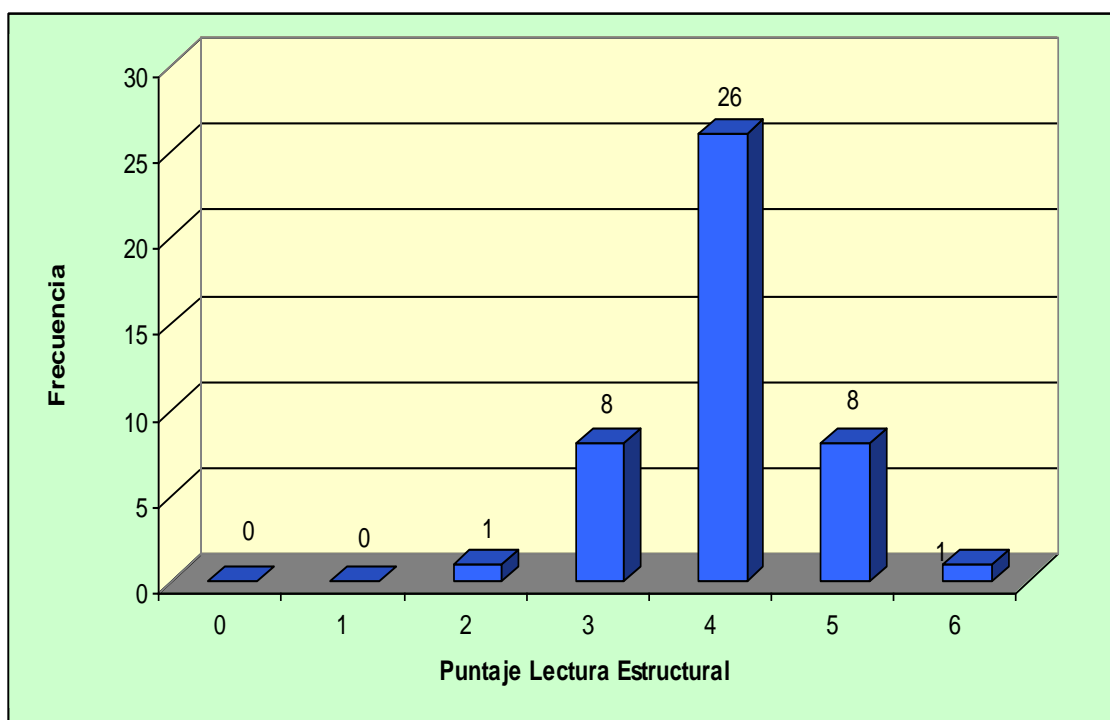
Resultados del postest para el nivel de lectura estructural

	Puntaje	Frecuencia	F. Porcentual
Nivel de logro	Deficiente	0	0.00%
		1	0.00%
Básico		2	2.27%
		3	18.18%
Intermedio		4	59.09%
		5	18.18%
Avanzado		6	2.27%

Fuente: Postest de Comprensión de textos. Fecha: Agosto de 2015

Gráfico N° 6

Resultados del postest para el nivel de lectura estructural



Fuente: Postest de Comprensión de textos. Fecha: Agosto de 2015

De los cuadros presentados del postest en **LECTURA ESTRUCTURAL**, los niveles de logro alcanzado por los estudiantes (sobre un puntaje máximo de 6 puntos) son los siguientes:

- El 2.27% de los estudiantes alcanzaron un nivel de logro **Básico**, frente al 36.37% del pretest.
- El 77.27% de estudiantes tiene un nivel de logro **Intermedio**, frente al 59.09 del pretest.
- El 20.45% de los estudiantes tiene un nivel de logro **Avanzado**, frente al 4.55% del pretest.

Por tanto, podemos indicar que se han mejorado los niveles de logro de los estudiantes en *lectura estructural*. Puesto que se ha dado un incremento del 15.90 % en el nivel de logro *avanzado*, obtenido por los estudiantes. Asimismo, en el nivel de logro *intermedio*, existe un incremento del 18.18%, en desmedro

del nivel de logro *básico*, que se redujo en un 15.90%, con respecto al resultado del pretest.

Tabla N° 7

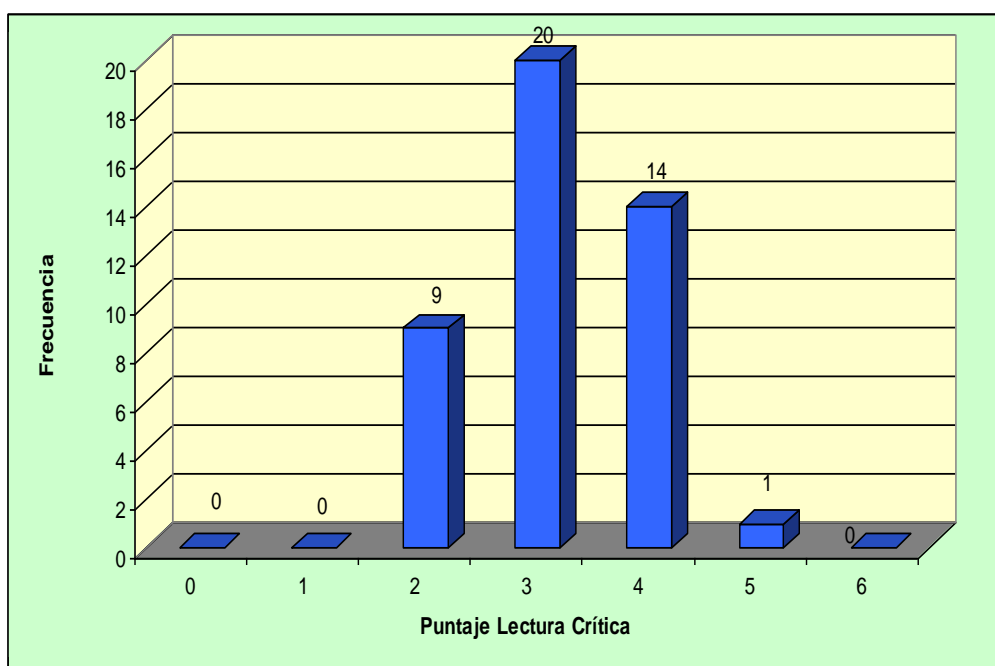
Resultados del postest para el nivel de lectura crítica

Nivel de logro	Puntaje	Frecuencia	F. Porcentual
Deficiente	0	0	0.00%
	1	0	0.00%
Básico	2	9	20.45%
	3	20	45.45%
Intermedio	4	14	31.82%
	5	1	2.27%
Avanzado	6	0	0.00%

Fuente: Postest de Comprensión de textos. Fecha: Agosto de 2015

Gráfico N° 7

Resultados del postest para el nivel de lectura crítica



Fuente: Postest de Comprensión de textos. Fecha: Agosto de 2015

De los cuadros presentados del postest en **LECTURA CRÍTICA**, los niveles de logro alcanzado por los estudiantes (sobre un puntaje máximo de 6 puntos) son los siguientes:

- Ningún estudiante obtuvo el nivel de logro **Deficiente**, frente al 4.55% de estudiantes del pretest que sí lo obtuvieron.
- El 20.45% de los estudiantes alcanzaron un nivel de logro **Básico**, frente al 70.46% del pretest.
- El 77.27% de estudiantes tiene un nivel de logro **Intermedio**, frente al 25% del pretest.
- El 2.27% de estudiantes tiene un nivel de logro **Avanzado**, frente al cero porcentual de estudiantes del pretest, puesto que ninguno alcanzó este nivel.

Por consiguiente, podemos indicar que se han mejorado los niveles de logro de los estudiantes en *lectura crítica*. Puesto que se ha dado un incremento del 2.27% en el nivel de logro *Avanzado*, y un incremento significativo del 52.27% en el nivel de logro *intermedio*. Todo ello, en desmedro de una reducción significativa del 50.01% en el nivel *básico* y una reducción del 4.55%, en el nivel *deficiente*, con respecto a los resultados del pretest.

Tabla N° 8

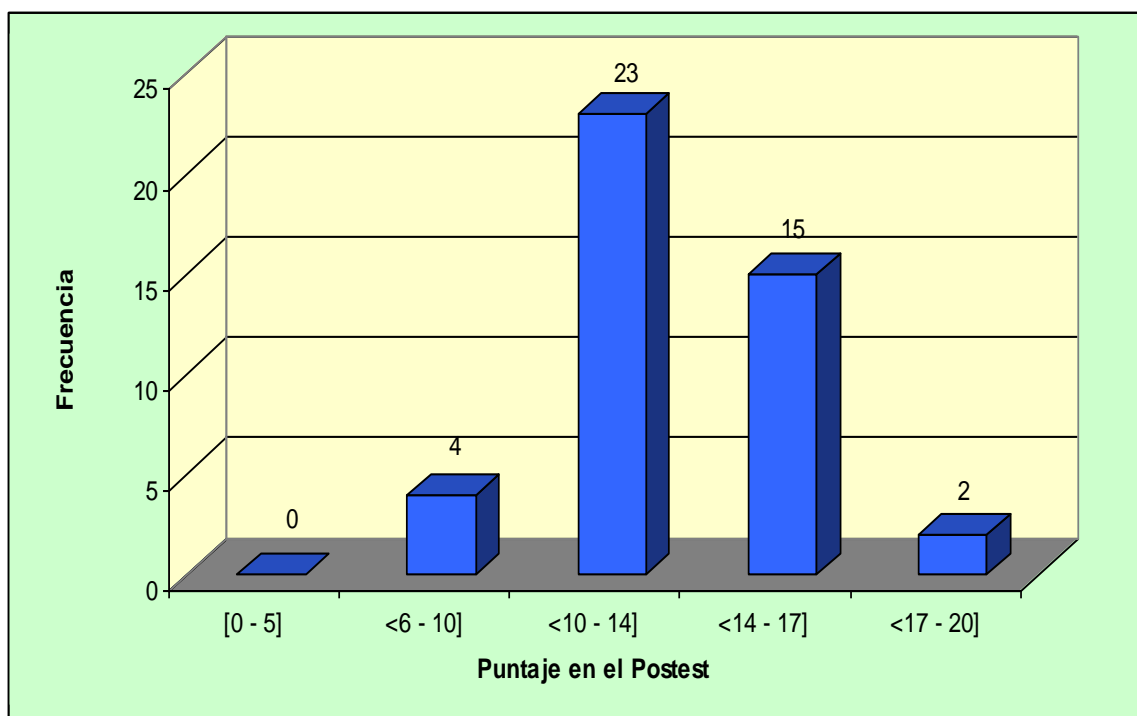
Resultados del postest

	Puntaje	Frecuencia	F. Porcentual
Ponderación			
Muy deficiente	[0 - 5]	0	0.00%
Deficiente	<6 - 10]	4	9.09%
Regular	<10 - 14]	23	52.27%
Bueno	<14 - 17]	15	34.09%
Excelente	<17 - 20]	2	4.55%

Fuente: Postest de Comprensión de textos. Fecha: Agosto de 2015

Gráfico N° 8

Resultados del postest



Fuente: Postest de Comprensión de textos. Fecha: Agosto de 2015

De los **resultados finales del postest**, los niveles de logro alcanzado por los estudiantes (sobre un puntaje máximo de 20 puntos) son los siguientes:

- Ningún estudiante alcanzó el nivel **Muy Deficiente**.
- El 9.09% de los estudiantes obtuvieron un **Deficiente**
- El 52.27% de estudiantes se ubicó en el nivel de **Regular**.
- El 34.09% de estudiante obtuvo el nivel de **Bueno**.
- El 4.55% de los estudiantes alcanzó el nivel de **Excelente**

En general, podemos afirmar, que todos los estudiantes superaron el nivel *Muy Deficiente* mientras que solo el 9.1% se ubicó en el nivel de *Deficiente*. De ello se puede colegir que el 90.9% de los estudiantes obtuvo puntuaciones aceptables que se ubican entre *Regular*, *Bueno* y *Excelente*.

Por tanto, el nivel de desempeño malo de los estudiantes se redujo considerablemente (9,1%). La mayoría de los estudiantes se ubica entre los niveles de *Regular* y *Bueno*, haciendo un total de 86.36%.

Debemos señalar, sin embargo, que las falencias o limitaciones de los estudiantes todavía se encuentran con más énfasis en el nivel de *Excelente*, puesto que solo el 4.55% alcanzó dicho nivel.

Tabla N° 9

Resultados comparativos del pretest y postest

RESULTADOS PRETEST		RESULTADOS POSTEST	
F.		F.	
Ponderación	Porcentual	Ponderación	F. Porcentual
Muy deficiente	0.00%	Muy deficiente	0.00%
Deficiente	34.09%	Deficiente	9.09%
Regular	61.36%	Regular	52.27%
Bueno	4.55%	Bueno	34.09%
Excelente	0.00%	Excelente	4.55%

Fuente: Pretest y Postest de Comprensión de textos.

Fecha: Mayo-Agosto de 2015

De los **resultados comparativos** del cuadro 09, los niveles de logro alcanzado por los estudiantes (sobre un puntaje máximo de 20 puntos) son los siguientes:

- El 9.09% de los estudiantes obtuvieron un **Deficiente**, frente al 34.09% del pretest.
- El 52.27% de los estudiantes lograron un **Regular**, frente al 61.36% del pretest.
- El 34.09% de estudiantes consiguieron un **Bueno**, frente al 4.55% del pretest.
- El 4.55% de estudiantes, alcanzaron un **Excelente**, frente al cero porcentual del pretest, puesto que ninguno de los estudiantes alcanzó esta ponderación.

En general, podemos señalar que se ha mejorado el desempeño de los estudiantes en los tres niveles de lectura. Puesto que se ha logrado un incremento del 4.55% en la categoría de excelente, y un incremento significativo

del 29.54% en la mención de bueno. Mientras que se redujo el desempeño regular de los alumnos en un 9.09%, y una reducción significativa del 25% en el nivel deficiente, con respecto a los resultados del pretest. En consecuencia, el nivel de desempeño entre bueno y excelente se incrementó significativamente en un 34.09 %. Asimismo, se dio una reducción significativa del 34.09% de los estudiantes, cuyo nivel de desempeño oscila entre regular y deficiente.

Tabla N° 10

Comparación de resultados del pretest y postest

<i>Pretest</i>		<i>Postest</i>	
Media	10.78	Media	13.78
Error típico	0.38	Error típico	0.31
Mediana	11	Mediana	14
Moda	12	Moda	14
Desviación estándar	2.50	Desviación estándar	2.08
Varianza de la muestra	6.23	Varianza de la muestra	4.34
Cuenta	44	Cuenta	44

Fuente: Análisis Estadístico con SPSS. Fecha: Octubre de 2015

Tabla N° 11

Contrastación de los resultados del Pre y Postest a través de una prueba de hipótesis (Test Z para diferencias de medias)

Prueba z para medias de dos muestras		
	<i>Postest</i>	<i>Pretest</i>
Media	13.78	10.78
Varianza (conocida)	7.5	7.5
Observaciones	44	44
Diferencia hipotética de las medias	0	
z (observado)	5.14	
Valor crítico de z (dos colas)	1.96	

Fuente: Análisis Estadístico con SPSS. Fecha: Octubre de 2015

De los **resultados de la comparación de pretest y postest** (cuadros 09 y 10), se colige que el z observado es mayor que el z crítico o tabular, por lo que se puede afirmar que **ha mejorado el nivel de comprensión lectora** en los estudiantes. Por consiguiente el Programa de Intervención Didáctica funcionó positivamente.

4.3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Respecto al diagnóstico del nivel de comprensión lectora en los estudiantes de I Ciclo de Ciencias de la Comunicación de la UNPRG, se asumió la propuesta de Kabalen y De Sánchez (2003), quienes plantean el “Método de lectura analítico-crítico”, partiendo de un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información, consideran “tres niveles de comprensión: El nivel literal, el nivel inferencial, y el nivel analógico”. (p. 5). Asimismo, se adaptó esta propuesta, a partir de la revisión hecha por Cázares (2000), quien plantea un “Modelo de lectura crítica basada en procesos cognitivos”, revisa los tres niveles de lectura análogas a la propuesta de Kabalen y Sánchez. Este autor las tipifica como: Comprensiva, estructural y crítica. Por consiguiente, el lector actúa en estos tres niveles del texto al mismo tiempo para interpretarlo, apuntando de esta manera, que estos niveles no pueden considerarse como etapas sino como un proceso.

Así tenemos que en el nivel de lectura comprensiva, se encontró que el 93.18% de los estudiantes tiene un nivel de logro *Avanzado*. En este nivel de lectura se distinguen dos variantes: la literalidad primaria (transcriptiva) y la literalidad en modo de paráfrasis. Jurado (1997) señala que en la literalidad, en el modo de la paráfrasis, se realiza cuando el lector parafrasea, glosa o resume su lectura. Respecto a esto último, el 59.09% de los estudiantes logró dicho aprendizaje esperado.

En lo que concierne al nivel de lectura estructural, si bien el 63,64% de los estudiantes tienen un nivel de desempeño aceptable (intermedio y avanzado), sin embargo; solo el 4.55% de los estudiantes, obtuvo un nivel de logro *Avanzado*. Existen varios tipos de preguntas inferenciales, Pinzás (2003), las

clasifica en dos grupos: “Las preguntas inferenciales basadas en el texto y las preguntas inferenciales basadas en el lector. Las primeras piden al lector que haga inferencias relacionando diferentes partes del texto y la información que él maneja. Las preguntas basadas en el lector son aquellas que le piden que extienda o extrapole lo leído a su vida” (p.26).

En el nivel avanzado de lectura estructural, se pidió a los estudiantes que infieran la intención comunicativa del texto y las conclusiones que subyacen al mismo. Sólo el 4.55% logró realizar el aprendizaje esperado, por lo que se debe considerar la competencia cognitiva de los estudiantes, entendida como los conocimientos que tiene acerca de la realidad, como también el conjunto de sus experiencias, creencias, gustos y valores, que son fundamentales para comprender y conferirle un sentido a lo que lee. Como afirma Walther (1997): “La competencia lingüística del lector y su conocimiento del mundo son la base de la lectura, porque le proporcionan el marco de interpretación para darles significado a los datos que el texto le ofrece” (p. 70). Por consiguiente, se debe reconocer la importancia de la competencia cognitiva de los estudiantes en la realización de predicciones e inferencias.

En el nivel de lectura crítica, el 75,01 % de los estudiantes no logra poner en relación la información de un texto con la de otros textos. Asimismo, ningún estudiante logró elaborar un texto argumentativo, enjuiciando la validez de la información y la consistencia de los argumentos del texto (nivel de logro avanzado). Preocupa que ninguno de los estudiantes haya logrado un desempeño en el nivel *Avanzado* de lectura crítica. Como señala Jurado (1997): “El abanico de posibilidades para interrogar al texto es múltiple; va desde la reconstrucción del esquema textual para pasar a puntos de vista tanto del enunciador textual, el enunciatario que configura, como intencionalidades del autor y el lector empírico” (p. 94). En esta línea, se plantearon interrogantes buscando que el estudiante establezca la relación entre la temática del texto y hechos que ocurren en su contexto o experiencias previas que pueda relevar.

Luego de analizar los resultados obtenidos del diagnóstico se diseñó, a partir de las deficiencias detectadas, una secuencia didáctica, basado en el

procesamiento de información de textos argumentativos para mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. El ensayo académico fue el género discursivo científico que se implementó como propuesta operativa, considerando como premisa general que el desarrollo de habilidades para la producción de textos escritos está íntimamente relacionado con el desarrollo de habilidades para la comprensión lectora por lo tanto no deben trabajarse por separado. La secuencia didáctica está basado en Villasmil y Fuenmayor (2009), quienes realizaron un estudio, basado en el modelo cognitivo-constructivista de Flower y Hayes, y en la propuesta, desde la lingüística textual de Van Dijk. Señalando que “El modelo de Flower y Hayes (1981) se convierte en una interesante alternativa o estrategia para el estudiante universitario, debido a que no sólo permite organizar el conocimiento lingüístico, sino también reconocer la estructura interna de cada tipo de texto” (p.131).

El modelo del procesamiento de textos de Teun Van Dijk, en el que se recogen los sustentos de la psicología cognitiva y la lingüística textual, y en el que se integran tanto los procesos de lectura como de escritura, Nieto (2001), refiere que: “Comprender un texto supone actuar en distintos niveles de procesamiento: reconocer palabras, construir las proposiciones, integrarlas en secuencias, construir las macroestructuras parciales, la macroestructura general y la superestructura o esquema global” (p. 280).

En lo referente a la contratación de resultados del pretest y el postest de comprensión lectora, a fin de evaluar la eficacia de la Secuencia Didáctica ARC, en el nivel de lectura comprensiva, podemos indicar que se han mejorado los niveles de logro de los estudiantes en lectura comprensiva, ya que existe un incremento del 29.55 % en el nivel de logro avanzado, obtenido por los estudiantes, en desmedro del nivel de logro intermedio, que se redujo en un 22.73%, con respecto a los resultados del pretest.

En cuanto a la lectura estructural, se ha dado un incremento del 15.90 % en el nivel de logro avanzado, obtenido por los estudiantes. Asimismo, en el nivel de logro intermedio, existe un incremento del 18.18%, en desmedro del nivel de logro básico, que se redujo en un 15.90%, con respecto al resultado del pretest.

Finalmente, en cuanto al nivel de lectura crítica, podemos indicar que se han mejorado los niveles de logro de los estudiantes. Puesto que se ha dado un incremento del 2.27% en el nivel de logro Avanzado, y un incremento significativo del 52.27% en el nivel de logro intermedio. Todo ello, en desmedro de una reducción significativa del 50.01% en el nivel básico y una reducción del 4.55%, en el nivel deficiente, con respecto a los resultados del pretest.

Debemos colegir de estos resultados comparativos, que la perspectiva cognitiva de la escritura de Linda Flower y John Hayes, quienes propusieron su famoso Modelo del Proceso Cognitivo, mantiene su vigencia no solo teórica, sino fundamentalmente operativa, gracias a su característica de recursividad, como señala Björk y Blomstrand (2000) “Flower y Hayes ponen un especial interés en destacar mediante numerosas flechas que el proceso de escritura es dinámico y recursivo, esto es, que el que escribe avanza y retrocede en direcciones imprevisibles. (p. 23). Asimismo, la perspectiva interactiva de la lectura, supone que de las relaciones de reciprocidad entre el autor, el texto y el lector se van configurando los múltiples sentidos que genera la construcción creativa del texto. A través de este proceso interactivo definido por Solé (1999), como: “El proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos” (p.18). Por tanto, leer es comprender y que comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto, en el que está implicado activamente al lector.

Esto confirma que el aprendizaje de la competencia comunicativa es progresiva y lenta y se desarrolla en la medida que se estimula mediante la comprensión y producción de textos. Como afirman Lomas y Osoro (1997), “El desarrollo de la competencia comunicativa, debe entenderse como conocimiento del sistema lingüístico y de los códigos no verbales y de las condiciones de uso en función de los contextos y situaciones de comunicación y del diverso grado de planificación y formalización de esos usos concretos. (p. 24). Por consiguiente, se entiende que para la enseñanza de la lengua, el propósito fundamental es dominar la expresión hablada y escrita. Es decir desarrollar y fortalecer, los procesos de comprensión y producción de textos.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES

- El nivel de comprensión lectora de los estudiantes, antes de la aplicación del Programa de Intervención, se caracterizaba por un nivel de desempeño entre *deficiente* y *regular* en un 95%, encontrándose las mayores limitaciones en los niveles de lectura estructural, y, con mayor énfasis, en el nivel de lectura crítica.
- El nivel de comprensión lectora de los estudiantes, luego de la aplicación del Programa de Intervención, se caracterizó por la reducción significativa del 34.09% en un nivel de desempeño entre *regular* y *deficiente*. Asimismo, se dio un incremento significativo del 34.09% en un nivel de desempeño entre *bueno* y *excelente*. La mejora en el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos se dio en los tres niveles de lectura, superándose de manera significativa, las falencias de los estudiantes en los niveles de lectura estructural y crítica.
- Se acepta la hipótesis de de investigación o hipótesis de trabajo (Hi) y se rechaza la hipótesis nula (Ho) al registrarse un incremento significativo en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del I ciclo de estudios de la carrera profesional de Ciencias de la Comunicación. Se demuestra, así, la eficacia del Programa de Intervención Lectora denominado “Argumentando retórica y científicamente”.

5.2. RECOMENDACIONES

- Las actividades sobre comprensión lectora que se realicen deben considerar el trabajo conjunto tanto del proceso de comprensión como el proceso de redacción, a fin de lograr mejores resultados.
- Se debe trabajar la comprensión de textos por niveles o modos interpretativos de lectura (comprensiva, estructural y crítica), y no sólo ofrecer al alumno una relación de preguntas de comprensión que aparecen al final de un texto de mayor o menor extensión.

- Se debe promover en los estudiantes la lectura estructural, puesto que en base a las inferencias el estudiante puede desarrollar una multiplicidad de habilidades y tener una variedad de experiencias lectoras que enriquecen su desarrollo cognitivo, afectivo y humano.
- Se debe promocionar en los estudiantes la lectura crítica, a fin de que interactúen con el texto, en situaciones comunicativas que ofrezcan una reflexión crítica de su realidad sociocultural. Es por ello, que los textos argumentativos se convierten en textos propicios para desarrollar lectores que piensan e interpretan, desde una visión autocrítica de su propia realidad.
- Se debe capacitar a los docentes en la aplicación, desarrollo de medios y de estrategias de comprensión lectora, a fin de que los alumnos alcancen mejores niveles de comprensión lectora.
- Desarrollar nuevos programas de intervención didáctica, basados en modelos en los que se trabajen los procesos de lectura y escritura de manera conjunta en las diversas actividades para el trabajo de la comprensión lectora.
- Desarrollar nuevas estrategias específicas para trabajar por niveles de lectura, la comprensión de textos escritos, basadas en el enfoque cognitivo y aplicadas al procesamiento de textos.
- Desarrollar estrategias para trabajar la lectura estructural, a partir de textos argumentativos, que pongan de relieve la importancia de los procesos de inferencia para la asimilación del aprendizaje.
- Elaborar propuestas para desarrollar la lectura crítica, a partir de elaboración de ensayos, que aborden temas del contexto de la realidad local y nacional, a fin de generar en los estudiantes una visión crítica de su entorno inmediato.

VI. REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Álvarez, T. (1997). El texto argumentativo en primaria y secundaria. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Universidad Complutense de Madrid, 9, 23- 37.
- Álvarez, G. (2004). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. (3ª. ed.). Concepción (Chile): Editorial Universidad de Concepción.
- Álvarez, M. (1999). *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*. (4ª. ed). Madrid: Arco Libros.
- Antognazzi, C. O. (2005). El Lector: Construcción, modalidades y tipologías. *Revista de Literatura Hispanoamericana*, 50, 7-15.
- Bernárdez, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Björk, L. & Blomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Edición de Carlos Lomas y Amparo Tusón. Barcelona: GRAÓ.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. (1ª. ed.). Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (Comp.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir. Serie Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Grao.
- Cázares, F. G. (2000). *Estrategias cognitivas para una lectura crítica*. (1ª. ed). México, DF: Trillas.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. (10ª. ed.). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

- Ceballos, G. M. (2003). *Un análisis de producciones escritas de estudiantes del nivel medio superior de una escuela pública (el resumen y el texto argumentativo)*. Tesis Maestría. Universidad de las Américas. Puebla.
- Consejo Nacional de Educación. (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Lima: Ministerio de Educación.
- Flores, E. (2006). *Orientación para el trabajo pedagógico del área de comunicación*. Lima: Ministerio de Educación.
- González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.
- González, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Infobae (2013). *Informe PISA: América Latina retrocede en comprensión de lectura, matemática y ciencias*. Disponible en <http://www.infobae.com/2013/12/02/1527987-informe-pisa-america-latina-retrocede-comprension-lectura-matematica-y-ciencias>
- Jurado, F. (1997). La lectura: Los movimientos interpretativos son movimientos evaluativos. *Entre la lectura y la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bustamante, G. & Jurado F, comp. 1ª. Edición. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Kabalen, D. M. & De Sánchez, M. A. (2003). *La lectura analítico-crítica: Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información*. (3ª. ed.). México, DF: Trillas.
- Lomas, C. & Osoro, A. comp. (1997). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Lozano, J., Peña, C. & Abril, G. (1993). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. México DF: Red Editorial Iberoamericana.

- Makuc, M. (2009). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos [Online]* 41(68), 403-422. Disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v41n68/art03.pdf>
- McCarthy, S. & Raphael, T. E. (1992). Perspectivas de la investigación alternativa. *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación*. Irwin, J. & Doyle, M.A., comp. Buenos Aires: Aique.
- Mejía, L. (1997). Aproximación a un modelo interactivo de lectura. Un enfoque semántico-comunicativo. *Los procesos de la lectura: Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Jurado, F. & Bustamante, G., comp. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación. (2009). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima: MINEDU.
- Núñez, R. & Del Teso, E. (1996). *Semántica y pragmática del texto común. Producción y comentario de textos*. Madrid: Cátedra.
- Palacios, M., Canizal, A. & Pérez, Y. (1997). *Leer para aprender*. (1ª. ed.). México, DF: Alhambra Mexicana.
- Perelman, Ch. (1998). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Santafé de Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Pérez, H. (1995). *Comunicación escrita. Producción e interpretación del discurso escrito. Talleres*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pinzás, J. R. (2001). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. (2ª. ed.). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- , (1999). *Leer mejor para enseñar mejor. Ejercicios de comprensión de lectura para docentes*. Lima: TAREA.

- , (2003a). *Metacognición y lectura*. (2ª. Ed.). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- , (2003b). *Se aprende a leer, leyendo. Ejercicios de comprensión de lectura para los docentes y sus estudiantes*. Lima: TAREA.
- Ramírez, M. et al. (1994). *Modelo de secuencia para lengua y literaturas castellanas. Enseñanza secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis.
- Reyes, R. et al. (2003). *Estrategias en el estudio y en la comunicación. Cómo mejorar la comprensión y producción de textos*. México, DF: Trillas.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. (9ª. ed.). Barcelona: Graó.
- Tamayo, S. (2009). Argumentar y escribir ¡Un proyecto de producción textual que convence! Disponible en http://www.cerlalc.org/Curso_Escritura/Experiencias/Berha_Sofia_Tamayo.pdf
- Van Dijk, T. A. (1986). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. (3ª. ed.). México, DF: Siglo XXI Editores.
- , (1996). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. (4ª. Ed.). Barcelona: Buenos Aires.
- Villasmil, Y. & Fuenmayor, G. (2009). El modelo de Flower y Hayes: Una alternativa para la organización del conocimiento lingüístico. Disponible en http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/garcia_mar/ieu/2parte01.pdf
- Walther, L. A. (1997). *Enseñanza de la lengua en la EGB. Conceptos y procedimientos*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Weston, A. (1994). *Las claves de la argumentación*. (1ª. ed.). Barcelona: Ariel.

VII. ANEXOS

ANEXO 01. Secuencia Didáctica ARC

I. **DENOMINACIÓN:** Secuencia Didáctica “Argumentando retórica y científicamente” [ARC]

II. DATOS INFORMATIVOS:

- 2.1. Universidad : Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo
- 2.2. Facultad : Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación
- 2.3. Escuela Profesional : Ciencias de la Comunicación
- 2.4. Carrera Profesional : Ciencias de la Comunicación
- 2.5. Ciclo de estudios : I ciclo
- 2.6. Asignatura : Oratoria
- 2.7. Duración : Cuatro meses (mayo – agosto de 2015)

III. DESCRIPCIÓN

Desde diferentes disciplinas y perspectivas, se define nuestro presente como "La Era de la Información" poniendo el énfasis en la omnipresencia de mensajes destinados a la colectividad con diferentes propósitos, del mismo modo que alude a la relación entre los usuarios y los mensajes. La lectura se presenta ante las personas como una necesidad para interactuar con el entorno, tomar decisiones y continuar su proceso de formación. Algunas líneas de investigación en la formación de hábitos lectores indican que la escuela es responsable en gran medida de que la lectura sea una experiencia aversiva o gustosa. Si la escuela asume la lectura como una actividad eventual o rutinaria, ajena a los intereses cotidianos y vivos de los alumnos, probablemente no coadyuve a la formación de lectores. De igual modo, si el docente no muestra aprecio por la lectura en su propio proceso de formación humano y profesional, difícilmente podrá persuadir a los estudiantes de las bondades de esta actividad. El lector no nace, se hace. Es el resultado de un largo proceso de intencionalidad docente.

Es notorio en nuestro país, que muchos alumnos que ingresan a la universidad tienen serias limitaciones para afrontar con éxito el trabajo académico desarrollado en las aulas universitarias. El problema se centra en el poco desarrollo de la competencia comunicativa, específicamente, en las capacidades para desarrollar la comprensión y producción de textos escritos. Esto se observa, por ejemplo, en los alumnos ingresantes a la carrera profesional de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. El desconocimiento de estrategias para el procesamiento de información, la carencia de hábitos lectores, las dificultades para procesar inferencias, incluso, determinar la idea principal en textos expositivos y argumentativos; estos son algunos de los problemas que afronta el estudiante universitario en su desempeño académico.

Uno de las causas que genera este problema, en nuestros estudiantes que se inician en la vida universitaria, es, sin duda, el abandono del discurso o texto argumentativo y su práctica en el aula, en la enseñanza escolar. No es una novedad para nadie que en la enseñanza escolarizada practicada habitualmente predominan las actividades de lectura y escritura de textos narrativos. Existe mucha resistencia de parte de los maestros para adentrarse en el terreno de la argumentación, pues lo consideran demasiado complejo. La costumbre es que la enseñanza sistemática de la argumentación se introduzca tarde, en los últimos grados de la enseñanza secundaria, con resultados que muchos consideran insatisfactorios. Se piensa que existe una graduación-progresión entre los géneros discursivos como la descripción y narración, considerados como accesibles y atractivos para los alumnos, y otros discursos más complejos como la explicación y la argumentación. En este sentido, los diálogos servirían de base al desarrollo de la narración, sirviendo ésta, a su vez, de base al aprendizaje de la explicación y de la argumentación, formas discursivas consideradas como relativamente tardías. Sin embargo, se debe indicar que cada género discursivo presenta elementos característicos que exigen aprendizajes específicos. Por ejemplo, la argumentación se distingue de otros géneros discursivos por numerosas estrategias expresivas y propiedades lingüísticas. Nos parece bastante improbable que los alumnos desarrollen sus capacidades argumentativas a partir del trabajo realizado a propósito de las características

típicas de los géneros narrativos. Por otro lado, un alumno, a temprana edad es capaz, de defender en una conversación su punto de vista sobre temas específicos de su entorno inmediato. Es por ello que nosotros hemos propuesto un Programa de Intervención Didáctica, que tome como base la comprensión y producción de textos argumentativos, además de un conjunto de estrategias que permitan el procesamiento de información, de dichos textos, a fin de lograr un mejor desarrollo la competencia lectora, específicamente en el desarrollo de las capacidades de comprensión y producción de textos de nuestros alumnos. Se trata, en suma, de desarrollar la comprensión lectora en textos escritos a partir de un programa de lectura que tiene como base el procesamiento de información de textos argumentativos, específicamente, ensayos.

La Secuencia Didáctica, denominada “Argumentando retórica y científicamente” (ARC), se aplica a los alumnos ingresantes a la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación (FACHSE), de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (UNPRG), durante el desarrollo del curso de Oratoria, correspondiente a I ciclo de estudios de la carrera de Ciencias de la Comunicación, del semestre lectivo 2015-I (mayo-agosto de 2013).

IV. FINALIDAD

La Secuencia Didáctica tiene como finalidad conducir a los estudiantes hacia el dominio de la comprensión y producción de textos orales y escritos. Para ello se proporcionarán las técnicas y el adiestramiento básico que facilitan la emisión de un discurso oral. En este sentido, se hará un recorrido por la tradición retórica, en general, y del discurso persuasivo, en particular. La retórica se entiende, modernamente, como un sistema de pensamiento y una teoría de la argumentación. Es por esta razón que, en el presente Programa, se estudiará el conjunto formado por la retórica clásica y la retórica actual como instrumental de análisis crítico de la comunicación y como instrumental de producción discursiva, a partir de un planteamiento general basado en el análisis interdiscursivo. El Programa tiene, por lo tanto, una dimensión teórica y una dimensión práctica estrechamente vinculadas. Como producto acreditable del Programa de

Intervención, los alumnos presentarán y sustentarán un texto retórico sobre un tema controversial de actualidad, tomando como base las categorías de análisis de la retórica clásica y de la neoretórica.

V. OBJETIVOS

5.1. Objetivo general

Desarrollar la comprensión lectora, en sus niveles comprensivo, estructural y crítico, a partir del estudio del proceso de producción y recepción del discurso persuasivo, tomando como base la teoría general de la argumentación.

5.2. Objetivos específicos

- Comprender una variedad amplia de textos, con un nivel de complejidad gradual, tales como: artículos de divulgación científica, y textos de revistas universitarias culturales y sobre temas relacionados con sus áreas de estudio, editoriales, secciones especializadas de los periódicos.
- Analizar textos provenientes de diversas fuentes sobre un tema de interés para generar colectivamente un guión que organice el contenido en una superestructura. Con base en dicha superestructura, redactar un texto que contenga un conjunto de macroestructuras coherentes que reflejen la integración de la información de las diferentes fuentes.
- Analizar e identificar la línea de argumentación de diferentes textos con el fin de expandirla o completarla, tratando de respetar la intención comunicativa, la dirección del argumento y la secuencia de ideas del texto original.
- Construir de manera similar un texto que refleje una investigación documental sobre un tema, a partir de la lectura de diversos textos expositivos-argumentativos el cual pueda incluir fuentes diversas como información de la Internet, enciclopedia virtual y en general bibliografía relevante al tema.
- Llevar a cabo un debate, teniendo como modelo los que se realizan en diversos foros: por ejemplo en las Cámaras del Poder Legislativo, en los

juzgados, en los Consejos universitarios, en programas de opinión. Elegir para ello un tema que se preste a la polémica y sea de interés colectivo. Defender diferentes perspectivas, respetando los géneros discursivos típicos de estos contextos.

VI. Principios rectores para la puesta en marcha del programa

Para el desarrollo de la secuencia didáctica, se tomó como principios didácticos del proceso enseñanza-aprendizaje, determinados lineamientos que incluyen:

- *Aprendizaje cooperativo.* Se sustenta en la concepción de que el conocimiento se construye en colaboración, tanto de alumnos como de profesores. Todos participan en el desarrollo de la competencia comunicativa integral.
- *Participación guiada.* Se refiere a la interacción entre expertos y novatos, así como entre pares para promover la apropiación del conocimiento que gradualmente favorezca la competencia comunicativa entre todos los participantes. Esto incluye a su vez el tutelaje cognoscitivo, el modelaje experto, la creación de puentes entre lo dado y lo nuevo, la estructuración de las situaciones, la explicitación de las reglas básicas de la competencia comunicativa, así como el andamiaje. Este último proceso se refiere a la ayuda temporal y gradual que el profesor proporciona cuando se promueven habilidades, de acuerdo al nivel de competencia de cada estudiante. El profesor, como experto, enfrenta a sus alumnos a metas y demandas claras, y disminuye su apoyo a medida que el alumno va apropiándose de las estrategias promovidas, exhibiendo cada vez mayor capacidad de autorregulación.
- *Aprendizaje situado.* Se refiere a ubicar la enseñanza dentro de contextos reales, funcionales y relevantes para el alumno. Esta aproximación, hace evidente al estudiante que el conocimiento tiene un anclaje en la realidad y promueve la reflexión sobre cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué utilizar las estrategias y los conocimientos, fomentando así la reflexión metalingüística y metacognoscitiva.

- *Intervención estratégica para la competencia comunicativa.* Involucra el desarrollo de estrategias generales de solución de problemas así como de estrategias específicas para la comprensión y producción de textos, en su modalidad escrita. Las estrategias generales incluyen: el análisis de metas; la planeación y selección de estrategias particulares, adecuadas a la situación comunicativa; la supervisión y evaluación de la ejecución, así como la toma de medidas correctivas que incluyen la edición de los textos producidos. Las estrategias específicas son de comprensión y producción. Las estrategias de comprensión involucran, entre otros procesos, la anticipación, la clarificación, la detección de superestructuras de diversos géneros discursivos, la abstracción e integración de ideas para generar macroestructuras a partir de la aplicación de macrorreglas, la recapitulación de información, el anclaje de nuevos conocimientos con experiencias previas, por mencionar sólo los más importantes. Las estrategias de producción incluyen procesos como la elaboración de un guión, la especificación de una superestructura, la generación de ideas sobre un tema, su ordenamiento y presentación coherente.

VII. METODOLOGÍA

Partiendo de un enfoque cognitivo y comunicativo para la enseñanza de la lengua, en general, y del proceso de escritura, en particular, y tomando como base las teorías sobre el proceso de composición y sus consecuencias metodológicas, respecto al Modelo de Proceso Cognitivo de Flower y Hayes, de un lado; y al Modelo de Procesador de Textos de Teun A. Van Dijk, por el otro; proponemos, desde un enfoque didáctico procesual y de contenido, un modelo metodológico para trabajar la comprensión y producción de textos escritos, a partir de discursos persuasivos y textos expositivo-argumentativos. Nuestro Modelo de lectura y escritura, centrado en el proceso, tiene una secuencia didáctica recursiva, es decir, existe una interacción entre los subprocesos, de modo tal que se puede volver sobre cada uno de ellos, en la medida en que se vayan cuestionando algunos argumentos o considerando nuevos para el sustento de la tesis planteada, o se vaya revisando la organización de los contenidos en general. El cuadro tiene únicamente una finalidad práctica y

didáctica, puesto que los procesos de lectura y escritura no se consideran por separado, entendiendo que estas actividades se llevan a cabo en la vida de las personas de manera conjunta y que hay microprocesos que se alimentan recíprocamente.

FASES	ESTRATEGIAS (OPERACIONES)	TÉCNICAS
<p>TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN (Procesamiento de la información de los diversos textos respecto a un mismo tema controversia. Elaboración de macroestructuras)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Subrayar • Sumillar • Segmentar • Integrar • Condensar 	<ul style="list-style-type: none"> • Subrayado • Sumillado • Segmentación • Parafraseo • Resumen
<p>PRECISIÓN DEL TEMA (Formulación de la tesis. Macroestructura temática)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Generalizar • Delimitar 	<ul style="list-style-type: none"> • Titulado
<p>RECOPIACIÓN DE IDEAS (Exploración de los argumentos, a favor y en contra, sobre los aspectos de la controversia)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar • Acopiar • Relacionar 	<ul style="list-style-type: none"> • Racimo asociativo
<p>ORGANIZACIÓN DE IDEAS (Selección y ordenamiento de los argumentos considerados. Elaboración de la estructura semántica)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar • Ordenar • Jerarquizar • Esquematar 	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema
<p>ELABORACIÓN DEL TEXTO (en función de la superestructura del texto argumentativo y considerando el problema retórico)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enunciar • Revisar • Editar 	<ul style="list-style-type: none"> • Primera versión • Revisión • Versión final

Figura 9. Modelo didáctico para trabajar la comprensión y producción de textos escritos

Desde el plano de la lectura y la comprensión podemos observar que tareas básicas como parafrasear, asociar, seleccionar ideas principales y separarlas de los detalles, comparar, relacionar causas con consecuencias, tienen su correlato en el plano de la producción de la escritura con las tareas de planificación, especialmente con la generación y organización de las ideas. Nuestra secuencia didáctica contempla los siguientes aspectos:

- Lectura de un conjunto de textos expositivos-argumentativos sobre un mismo tema de carácter controversial, es decir, que generen puntos de vista diversos sobre un mismo asunto. Incluye la construcción de las macroestructuras parciales de cada uno de los textos leídos, y la elaboración del resumen de cada uno de los textos.
- Delimitación de un tema específico, a partir del procesamiento de información de los textos leídos. Aquí, se debe precisar la tesis del ensayo.
- Acopio de información, respecto a los argumentos y contraargumentos que se pueden encontrar en los textos leídos, o en su defecto, buscar nueva información y procesarla, a fin de establecer todos los argumentos a favor y en contra de la tesis planteada. Se anotan de las fuentes.
- Organización de los argumentos seleccionados para apoyar y reforzar la tesis propuesta. Se debe elaborar un esquema, que permita integrar todos los argumentos considerados. Se anotan las citas con sus respectivas fuentes
- Elaboración de la primera versión del ensayo, en función de la estructura esquemática (superestructura) de los textos argumentativos, considerando la anotación de citas y las fuentes de las mismas.
- Revisión y edición de la primera versión del ensayo, a partir de las limitaciones o falencias que presente el escrito, tanto en sus aspectos de contenido como en su organización formal (ortografía y redacción)
- Elaboración de la versión final del ensayo, considerando una extensión de entre 3 a 5 páginas.

A. TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

1º. Subrayado y sumillado

En la lectura inicial del texto debe ponerse en práctica dos operaciones que son importantes en el proceso de comprensión analítica: el *subrayado* y el *sumillado*.

El **subrayado** consiste en *seleccionar* la información que, en la percepción del lector, es la más importante del texto (se destacan las ideas principales), y a la vez, consiste en *suprimir* la información que, en la percepción del lector, es la menos importante del texto (se omiten las ideas secundarias).

El **sumillado** consiste en realizar anotaciones en los márgenes a modo de indicaciones 'sintéticas'. Al sumillado también se le considera como un tipo de subrayado.

Al subrayar y al sumillar el texto el lector está haciendo un ingreso analítico en el texto, está determinando aquellos elementos textuales que se considera son "esenciales".

2º Segmentación (análisis)

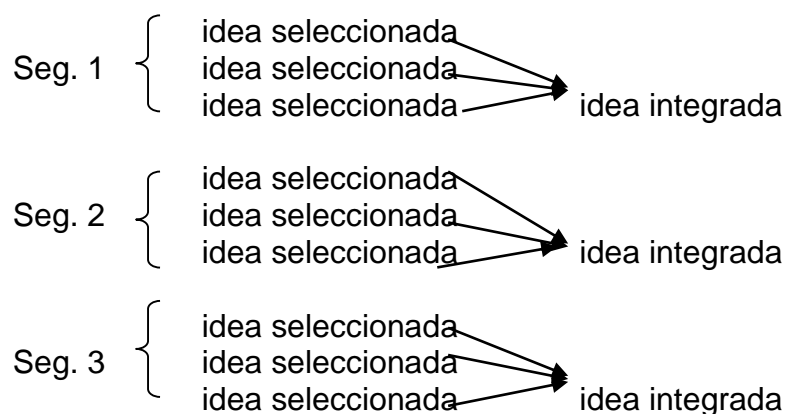
Segmentar el texto consiste en dividir o secuenciar el contenido del texto de acuerdo con un punto de vista. El texto se presenta como totalidad, como continuidad, y al lector no le queda otra opción que aprehender esa totalidad a partir de su secuencialidad. Se segmenta un texto cuando se establecen *discontinuidades* (particiones, divisiones) en su *continuidad* (totalidad, unidad).

La segmentación es un procedimiento analítico propio del lector. No todos los lectores de un texto coincidirán necesariamente en proponer la misma segmentación de ese texto. La segmentación es un procedimiento analítico porque "desagrega" el texto, lo presenta como un conjunto de partes, y al dividirlo establece el camino para seguir accediendo a otros detalles más relevantes que puedan aparecer en lo sucesivo dentro de la organización semántica del texto.

Al segmentar el texto el lector tiene ante sí las “partes” del texto, pero las partes establecidas desde su perspectiva de lector, no desde la perspectiva del autor.

3º Integración (síntesis)

Integrar consiste en englobar varias ideas principales en una sola idea. Es decir, varias ideas quedan abstractamente representadas en una idea. Esta operación de integración corresponde hacerla dentro de cada segmento.



4º Condensación: síntesis

Condensar consiste en resumir la información semántica de un texto. El resumen puede ser asumido como un *acto de lectura* (cuando se da simultáneamente a la comprensión) o como un *acto de escritura* (cuando se da luego de la comprensión). Resumir es un proceso recursivo de selección y condensación de ideas importantes.

B. PRECISIÓN DEL TEMA

Después de haber operativizado cognitivamente las estrategias de la primera fase, nos encontramos con un conjunto de ideas, a partir de las cuales podemos empezar a elegir un tema específico, de acuerdo a nuestro interés personal. Para lograr precisar nuestro tema debemos considerar dos operaciones: La generalización y la delimitación.

La generalización consiste en sustituir una serie de conceptos por un sobreconcepto compartido que define al conjunto. Es decir, sustituir una secuencia de ideas por una sola idea; englobando las diversas ideas de un texto en un concepto general. Esto nos permitirá identificar el *tema*, que vamos a trabajar, de manera general. *La delimitación* implica establecer con precisión algo. En este caso, determinar el tema específico que se va a trabajar. Para ello, se toma como base el tema general, se plantean una serie de preguntas al mismo, a fin de lograr delimitar el tema específico.

C. RECOPIACIÓN DE IDEAS

Las ideas mediante el sumillado, han sido recopiladas de manera general. Ahora, el tema precisado hará volver sobre el sumillado y sobre los textos para reunir las ideas directamente vinculadas con nuestro tema. La técnica recomendable para llevar a cabo esta actividad es el racimo asociativo.

El racimo asociativo es una técnica de acopio que favorece la generación de ideas nuevas por cuanto, al trabajar con asociaciones, se van produciendo relaciones entre las diversas ideas; estas asociaciones suelen funcionar como generadoras de otras ideas nuevas. El racimo se construye de la siguiente manera: en el centro de una hoja de tamaño grande se escribe el tema del racimo; a su alrededor se apuntan las primeras ideas que se van ocurriendo. Así se obtiene una estructura radial básica. Hasta aquí, es aconsejable trabajar con tres o cuatro ideas asociadas al tema central. Luego se agrega una segunda ronda de ideas agregando más a las de la estructura original de modo que cada idea se asocia con una nueva.

D. ORGANIZACIÓN DE IDEAS

Primero, se ordenan las ideas según pertenezcan estas a la parte introductoria (Planteamiento de la tesis), de desarrollo (líneas de desarrollo argumental) o conclusiva o de síntesis del texto (confirmación de la tesis). Luego, se jerarquizan las ideas. Todo lo anterior adquiere una forma concreta denominada esquema. Esto implica reunir y subdividir las ideas en grupos, de tal modo que cada grupo

de ideas corresponda a una parte unitaria de nuestro escrito. Cada grupo de ideas debe estar a su vez reorganizado y subdividido en subgrupos. Los elementos están presentados en orden jerárquico, desde los más importantes y generales hasta los secundarios y más específicos.

E. ELABORACIÓN DEL TEXTO

Se empieza redactando una primera versión. El esquema sirve de guía o brújula. Una vez concluida la primera versión o borrador, se revisa el texto. Se tiene en cuenta que la estructura del texto corresponda a la del esquema, que no haya errores de coherencia en ninguno de los tres niveles textuales: el de la totalidad, el del párrafo o el de las oraciones. El producto obtenido es la versión en limpio o versión final del texto.

Respecto a los temas considerados para la presentación y sustentación del producto acreditable, se proponen los siguientes:

- La eutanasia.
- La legalización de las drogas
- El embarazo en la adolescencia
- Las relaciones sexuales premaritales
- El aborto en adolescentes
- La píldora del día siguiente
- La contaminación del medio ambiente
- El curso de religión en el currículo escolar
- La desobediencia civil
- La gratuidad de la educación
- Los peligros del internet
- Los noviazgos por internet
- La corrida de toros
- La homosexualidad
- El consumo de tabaco
- El consumo de bebidas alcohólicas

- La objetividad de los medios
- El matrimonio en parejas homosexuales
- La adopción de niños en parejas homosexuales, etc.

VIII. EVALUACIÓN

Se propone aplicar una prueba que valore las habilidades de comprensión y producción de textos escritos, y que incluya la realización de tareas tales como:

- La lectura de por lo menos tres textos que deberán versar sobre un mismo tema, tratado de manera amplia y desde diferentes perspectivas. Los textos deberán tener una estructura expositivo-argumentativa.
- Procesar la información, aplicando las diversas técnicas de comprensión lectora, tales como: subrayado, sumillado y resumen.
- Esquematizar las ideas de un texto, considerando su macroestructura general y sus macroestructuras parciales.
- Determinar la intención comunicativa del autor y establecer algunas conclusiones, a partir de la lectura de uno de los textos seleccionados.
- Elaborar una opinión propia, fundamentada tanto en la información del texto leído como de su conocimiento previo y su posición personal.
- A partir de la lectura de todos los textos, el alumno deberá elaborar un texto siguiendo la estructura esquemática del texto argumentativo. Podrá hacer uso de citas, anotando sus fuentes respectivas.

ANEXO 02. TEST DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS



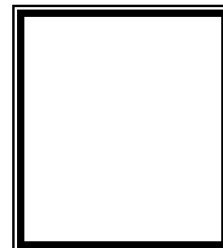
UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”
Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
Departamento Académico de Ciencias de la educación



TEST DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Apellidos y Nombres.....

Carrera Profesional..... Aula.....



INSTRUCCIÓN: Lea detenidamente los textos 01, 02, 03 y 04. Luego, desarrolle las siguientes actividades:

1. Identifique las ideas centrales del texto 01.
2. Elabore una paráfrasis (un resumen con tus propias palabras) del texto 02.
3. Elabore un esquema (mapa mental, mapa conceptual, red semántica, cuadro sinóptico, etc.) del texto 03.
4. Identifique la intención comunicativa y establezca las conclusiones del texto 04.
5. Elabore un comentario personal del texto 02.
6. Sobre la base de la lectura y análisis de los textos anteriores, establezca un tema específico y redacte un texto propio sobre dicho tema. No transcriba de los textos leídos, como si fueran tuyas, frases u oraciones al pie de la letra –excepto si se tratara de citas textuales, en cuyo caso utilizará las convenciones correspondientes.

Texto 01

La publicidad es, sobre todo, un vacilante e inefectivo iniciador de cambios sociales más allá de la trivialidad de la moda. Incluso cuando introduce una serie infinita de nuevos productos o nuevos modelos de lo ya conocido es una contundente fuerza social que se afana en preservar el estado de cosas sin originar cambios fundamentales.

Esto se explica, de alguna manera, por el hecho de que los publicistas raramente cuestionan las actitudes que subyacen en la filosofía compradora. No reprochan nada de la motivación que está detrás de una sociedad de consumo. Al contrario, casi todas las imágenes de la publicidad contribuyen a preservar el orden existente. En otras palabras, los publicistas prosperan mediante la perpetuación de los estereotipos tradicionales de raza, clase y sexo. Las imágenes estereotipadas son fuentes importantes de conocimiento de nuestra sociedad y de 'nuestro papel personal en ella. La conducta actual de las personas debe mucho a los modelos simbólicos de conducta que se le presentan en películas, medios de entretenimiento, libros y, naturalmente, la publicidad. Puesto que los estereotipos de los medios de comunicación son principalmente conservadores tendrán, en consecuencia, un impacto conservador en la conducta, limitando la variedad de formas en las que la gente puede elegir reaccionar ante los demás y ante sí misma.

Un claro ejemplo del uso de estereotipos en publicidad tiene que ver con el aspecto racial. En los primitivos anuncios, negros u otras minorías raciales aparecían (si es que lo hacían, lo cual era poco frecuente) en trabajos serviles o de apoyo. El negro norteamericano era presentado, según la tradición cultural de los Estados Unidos, como un esclavo o sirviente de mente sencilla, feliz y devoto. La gradual evidencia del enorme potencial de consumo de los ciudadanos negros en los Estados Unidos ha logrado un cambio: ahora los negros aparecen con cierta frecuencia en la publicidad (aunque no en la misma proporción que en la población) y son mostrados desarrollando actividades "decentes".

En el caso del Perú, el gran excluido de la publicidad durante décadas ha sido el mestizo, el cholo, a pesar de su evidente superioridad numérica entre la población peruana. A diferencia del caso norteamericano, el cholo ni siquiera

aparecía en la publicidad peruana en papeles de sirviente (es decir, como parte de la maquinaria productiva o económica de la nación); si lo hacía era solamente como un pintoresco representante del Perú profundo bailando un huayno o llevando a pastar a su llama (en otras palabras, como atractivo turístico).

Con el pasar de los años, el mestizo fue introducido en los avisos publicitarios. La razón de este hecho es la misma que se explicó líneas arriba con respecto al caso norteamericano: los cholos son ahora potenciales consumidores a los que hay que hacerles un espacio en el mensaje publicitario. Sin embargo, la publicidad, a pesar de las pequeñas concesiones que ha admitido en sus mensajes en los últimos años, no deja de ser uno de los elementos más poderosos para la inamovilidad del orden reinante. El negro y el cholo siguen apareciendo en el mensaje publicitario como estereotipos, como seres diferentes, con una ideología y manera de vivir distintas de las de la persona "promedio", debido a que pertenecen a razas distintas de la blanca.

Como se explicó anteriormente, la conducta de las personas depende en gran medida de las imágenes sobre el mundo que les ofrecen los distintos medios de representación; la publicidad, por lo tanto, contribuye a perpetuar el hecho de que se perciba a las razas minoritarias como razas inferiores, a pesar de no tener ningún sustento científico para ello.

Texto 02

Normalmente se asume que un grupo étnico tiene una base biológica particular a la que se denomina raza. Sin embargo, el concepto de "raza" es construido socialmente. Las "razas" sobre las que oímos hablar todos los días son clasificaciones culturales o sociales, más que biológicas. En términos de Charles Wagley, los grupos étnicos no son otra cosa que razas "sociales". Muchos norteamericanos asumen erróneamente, por ejemplo, que "negros" y "blancos" son distintos biológicamente y que estos términos se refieren a razas distintas. Pero estas etiquetas, al igual que los términos raciales utilizados en otras sociedades, en realidad designan a grupos percibidos culturalmente más que a grupos diferenciados por su base biológica.

Veamos un ejemplo. En Estados Unidos uno adquiere su identidad racial al nacer, como un estatus impuesto; pero la raza no se basa en la biología o

sencillamente en los antepasados. En el caso del hijo de un matrimonio "racialmente mixto", en el que uno de los progenitores es negro y el otro es blanco, sabemos que el cincuenta por ciento de los genes proceden de uno de los progenitores y el cincuenta por ciento restante, del otro. Aún así, la cultura norteamericana se salta la herencia y clasifica a este niño como negro. Según el genotipo (la composición genética), sería igualmente justificable clasificar al niño como blanco. Las reglas norteamericanas para la asignación del estatus racial pueden ser aún más arbitrarias. En algunos estados, a cualquiera que se le conozca un antepasado negro, no importa cuán remoto sea, se le clasifica como miembro de la raza negra. Esta es una regla de filiación: asigna la identidad racial sobre la base de los antepasados.

Millones de norteamericanos se han enfrentado a la discriminación debido a que uno de sus antepasados resultó pertenecer a un grupo minoritario. El siguiente caso ilustra la arbitrariedad de la regla de filiación. Susie Guilory Philips, una mujer de piel clara, rasgos caucásicos y cabello castaño, descubrió, siendo ya adulta, que era "negra". Cuando solicitó la copia de su certificado de nacimiento, se encontró con que su raza era descrita como "de color". La raza le había sido asignada por una ley de Luisiana que declaraba legalmente negro a cualquiera que tuviera al menos un treintaidosavo de "sangre negra". Susie apeló a los tribunales y, aunque el abogado del estado de Luisiana admitió que Susie "parecía una persona blanca", se consideró que su clasificación racial era la adecuada.

En Japón ocurre algo similar. En su forma de determinar la raza de un individuo, la cultura japonesa considera que ciertos grupos tienen una base biológica, aun cuando no haya evidencia de que sea así. El mejor ejemplo es el de los "burakumin", un grupo discriminado de al menos cuatro millones de personas. Los burakumin son física y genéticamente indistinguibles de los demás japoneses. Sin embargo, se los percibe como situados fuera del linaje de la mayoría japonesa. La segregación contra los burakumin se expresa de varias formas: viven en barrios separados, comparados con la mayoría japonesa son menos proclives a realizar estudios superiores y en las escuelas sufren discriminación por parte de los niños y los maestros. El origen de los burakumin se halla en un sistema histórico de estratificación. Las cuatro categorías que ocupaban la cima de la escala social eran guerreros-administradores (samurai),

agricultores, artesanos y comerciantes. Los antepasados de los burakumin estaban por debajo de estas jerarquías; eran un grupo de proscritos que se encargaban de los trabajos considerados sucios, como el sacrificio de animales y el hacerse cargo de los muertos. Hasta el día de hoy desempeñan labores similares y se les considera más proclives a la delincuencia. De esta manera podemos comprobar que la clasificación racial está marcada por razones de índole histórico-cultural, más que por razones biológicas. Un antepasado, una historia familiar o algún detalle en la educación o en los modales y costumbres son factores más fuertes para la clasificación racial que los propios rasgos físicos o la composición genética de un individuo.

Texto 03

Todos los seres humanos pertenecemos a una sola especie, entendiéndose por especie, de esta manera muy general, un grupo de organismos de estructura biológica análoga que posee la capacidad de reproducirse y tener descendencia fecunda. No obstante, los miles de millones de seres humanos que poblamos la Tierra componemos un asombroso conglomerado de pueblos diferentes por el lenguaje, por el tipo de desarrollo social, por la cultura material y -por el aspecto físico de los individuos. Ha sido esto último, o sea, las características físicas externas compartidas por grandes grupos humanos, lo que más ha llamado la atención acerca de las diferencias entre los hombres y ha determinado la noción de "raza", tal como se la entiende desde tiempos muy antiguos. Pero las diferencias observables entre los diversos grupos humanos, cualesquiera que sean, son secundarias con respecto a la estructura y los rasgos básicos o fundamentales que tenemos en común todos los hombres: la posición erecta, manos y pies bien desarrollados, cerebro complejo protegido por un cráneo de frente elevada, falta de arcos ciliares prominentes, mentón saliente y, en general, órganos con la misma anatomía.

Así, pues, la humanidad actual es homogénea en lo que se refiere al conjunto estructural básico y heterogénea en cuanto a numerosos rasgos secundarios. Teniendo en cuenta la naturaleza secundaria de estas diferencias, se puede definir la raza como el conjunto de caracteres biológico- hereditarios comunes a

un grupo humano que lo diferencian de otros grupos. Estos rasgos distinguen también a su descendencia mientras el grupo continúe aislado.

Texto 04

En nuestro medio social, cuando una persona se presenta a solicitar el puesto de gerente en alguna compañía importante difícilmente se permitirá eliminar la *d* intervocálica o final, cerrar las vocales u omitir sonidos de una palabra al hablar. No dirá: *toi cansau o eta ciudá*, porque sabe que corre el riesgo de no obtener el empleo. En otras palabras, conoce formas lingüísticas con prestigio y formas lingüísticas sin prestigio.

Es claro que tanto la forma prestigiosa como la forma sin prestigio son igualmente comprensibles; ¿cuál es, entonces, la razón por la que, en algunas circunstancias, se prefiere la primera a la segunda? La respuesta a esta pregunta se encuentra no en las expresiones mismas sino en una serie de factores culturales con los cuales están asociadas estas formas lingüísticas. En un medio como el nuestro es bastante sencillo reconocer la proveniencia de una persona a partir de la forma en que habla. Estamos acostumbrados a clasificar a los individuos por su modo de vestir, el trabajo que desempeñan, su lugar de residencia, su poder adquisitivo, el color de su piel, sus creencias religiosas y, sobre todo, por la forma en que hablan.

Esta costumbre se explica porque, en principio, los grupos humanos se diferencian por estos rasgos. Una tribu amazónica es, por ejemplo, un grupo étnico cuyos miembros comparten una lengua, una serie de creencias religiosas, costumbres determinadas Y ciertos rasgos físicos. Pero esta confluencia de características definidas se da porque estamos ante un grupo histórica, geográfica y económicamente aislado que, por lo tanto, tiende a la homogeneidad. Sin embargo, en una sociedad tan heterogénea como la nuestra es difícil encontrar grupos claramente definidos. Esto quiere decir que no hay razón para que un rasgo determinado (cierto color de piel, por ejemplo) vaya acompañado necesariamente de cierto nivel socioeconómico o cierto modo de hablar.

Es un hecho, sin embargo, que dentro de esta heterogeneidad hay ciertas recurrencias. Las condiciones económicas, por ejemplo, determinan los niveles

de educación y estos, a su vez, pueden determinar los modos de hablar de los individuos. Es decir, que si bien podemos asumir que cierto modo de hablar corresponde usualmente a cierto nivel socioeconómico Y a este corresponden ciertas características biológicas externas (que solemos llamar raciales) como el color de la piel, los rasgos faciales o la compleción, no hay ninguna razón para asumir que estas correspondencias son necesarias.

Si regresamos a nuestro ejemplo inicial, el del individuo que postula al cargo de gerente en una empresa, comprenderemos por qué escoge ciertas expresiones y no otras. Su uso de expresiones prestigiosas responde a un deseo de dejar en claro que pertenece a cierto grupo dentro de la sociedad, ya que, de haber utilizado alguna de las formas de hablar no prestigiosas, probablemente no habría obtenido el trabajo. Las razones para no otorgarle el empleo se deben, entonces, a la segregación. Se asume que si el individuo habla de cierta manera pertenece a cierto grupo social que no es "bien visto". Así, el modo de hablar se convierte en un rasgo a partir del cual se clasifica, favorable o desfavorablemente, a las personas. Por su asociación con ciertos rasgos como el nivel socioeconómico y el color de la piel, la clasificación de una persona a partir de su modo de hablar se convierte en una manifestación más de racismo. Esta es una prueba más de que el término "raza", tal como se lo entiende habitualmente, no tiene que ver exclusivamente con las características biológicas de las personas sino con una serie de factores de índole social y cultural.

ANEXO 03: FICHA DE EVALUACIÓN DEL TEST DECOMPRESIÓN DE TEXTOS

	Nivel de Lectura	Indicadores	Ponderación	Nivel de logro	Puntaje	
Organización del Contenido	Comprensiva	Reconoce las ideas temáticas	Deficiente	No identifica ninguna de las ideas centrales del texto.	0	3
			Básica	Identifica algunas ideas centrales del texto.	1	
			Intermedia	Identifica la mayor parte de las ideas centrales del texto.	2	
			Avanzada	Identifica todas las ideas centrales del texto.	3	
		Elabora un resumen orgánico	Deficiente	No consigue elaborar ninguna paráfrasis del texto.	0	3
			Básica	Elabora una paráfrasis parcial del texto, empleando pocas ideas centrales, alterando en algo el significado literal del texto.	1	
			Intermedia	Elabora una paráfrasis casi total del texto, empleando varias ideas centrales, sin alterar el significado literal del texto.	2	
			Avanzada	Elabora una paráfrasis total del texto, empleando todas las ideas centrales, sin alterar el significado literal del texto.	3	
	Estructural	Elabora un esquema	Deficiente	No llega a representar la información del texto en un esquema.	0	3
			Básica	Representa la información del texto en un esquema, estableciendo algunas jerarquías entre conceptos.	1	
			Intermedia	Representa la información del texto en un esquema, estableciendo la mayor parte de jerarquías entre los conceptos del texto.	2	
			Avanzada	Representa la información del texto en un esquema, estableciendo todas las jerarquías de conceptos encontradas en el texto.	3	
		Elabora inferencias	Deficiente	No logra inferir la intención comunicativa del texto, ni las conclusiones del mismo.	0	3
			Básica	Infiere parte de la intención comunicativa del texto, pero no establece ninguna conclusión.	1	
			Intermedia	Infiere la intención comunicativa del texto y establece alguna conclusión.	2	
			Avanzada	Infiere la intención comunicativa del texto y las conclusiones que subyacen al mismo.	3	
Crítica	Relaciona el texto con otros textos	Deficiente	No establece ningún tipo de relación, inferencia de un texto con la de otros textos.	0	3	
		Básica	Pone en relación la información de un texto con la de otros textos, estableciendo relaciones e inferencias.	1		
		Intermedia	Pone en relación la información de un texto con la de otros textos, estableciendo relaciones y comparaciones de estructura y contenido.	2		
		Avanzada	Pone en relación la información de un texto con la de otros textos, reconociendo las funciones de las citas, notas a pie de página, etc.	3		
	Elabora un texto argumentativo	Deficiente	No elabora el texto argumentativo.	0	3	
		Básica	Elabora un texto argumentativo, sin enjuiciar la validez de la información del texto.	1		
		Intermedia	Elabora un texto argumentativo, enjuiciando la validez de la información.	2		
		Avanzada	Elabora un texto argumentativo, enjuiciando la validez de la información y la consistencia de los argumentos del texto.	3		
Organización Formal	Ortografía y presentación formal	Deficiente	Produce textos escritos con muchos errores de ortografía y presentación formal.	0.5	2	
		Básica	Produce textos escritos con varios errores de ortografía y presentación formal	1		
		Intermedia	Produce textos escritos con pocos errores de ortografía y presentación formal.	1.5		
		Avanzada	Produce textos escritos sin ningún error de ortografía y presentación formal.	2		

Puntaje Total

ANEXO 04

INFORME DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

UNIVERSIDAD:

Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo

FACULTAD:

Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación

ESCUELA PROFESIONAL

Escuela Profesional de Educación

TÍTULO DE INVESTIGACIÓN:

Secuencia didáctica centrada en el procesamiento de información de textos argumentativos, para el desarrollo de la comprensión lectora, de los alumnos del I Ciclo de Ciencias de la Comunicación de la FACHSE – UNPRG. Lambayeque 2015.

AUTOR: Lic. Elmer Llanos Díaz

NOMBRE DEL INSTRUMENTO:

Ficha de evaluación del test de comprensión de textos

VARIABLE INVESTIGADA:

Comprensión de Textos

PROPÓSITO:

Diagnóstico del nivel de comprensión lectora

Matriz de Evaluación para Validación del Test de Comprensión de Textos

Estructura			Organización de Contenido												Organización Formal	
Niveles de Lectura			Nivel Comprensivo				Nivel Estructural				Nivel Criterial				Organización Formal	
Indicadores del Instrumento			Reconoce las ideas temáticas		Elabora un resumen orgánico		Elabora un esquema		Elabora inferencias		Relaciona el texto con otros textos		Elabora un texto argumentativo		Ortografía y presentación formal.	
Nº	Criterios de Evaluación	Definición	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	Claridad	El indicador está formulado con lenguaje claro	X		X		X		X		X		X		X	
2	Objetividad	El indicador recoge información fiable y medible	X		X		X		X		X		X		X	
3	Validez	El indicador expresa el contenido de la variable (validez de contenido)	X		X		X		X		X		X		X	
4	Organización	El indicador responde a una estructura lógica de organización de la variable	X		X		X		X		X		X		X	
5	Suficiencia	El indicador comprende aspectos de la variable en cantidad y calidad suficiente	X		X		X		X		X		X		X	
6	Intencionalidad	El indicador responde al propósito establecido	X		X		X		X		X		X		X	
7	Consistencia	El indicador toma en cuenta aspectos teóricos científicos de la variable	X		X		X		X		X		X		X	
8	Coherencia	El indicador es coherente con el propósito, los niveles de lectura y los niveles de logro	X		X		X		X		X		X		X	
9	Pertinencia	El indicador recoge información útil y adecuada	X		X		X		X		X		X		X	

Evaluador : Lucinda Esperanza Castillo Seminario
Profesión / Grado : Docente / Maestro
Centro Laboral : Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo
Cargo que ocupa : Presidenta del Comité Central de Calidad de la FACHSE - UNPRG
Fecha : Julio de 2015
Observaciones :


 Firma del Evaluador(a)
 DNI: 16617725

Matriz de Evaluación para Validación del Test de Comprensión de Textos

Estructura			Organización de Contenido											Organización Formal		
Niveles de Lectura			Nivel Comprensivo				Nivel Estructural				Nivel Criterial				Ortografía y presentación formal	
Indicadores del Instrumento			Reconoce las ideas temáticas		Elabora un resumen orgánico		Elabora un esquema		Elabora inferencias		Relaciona el texto con otros textos		Elabora un texto argumentativo		Ortografía y presentación formal	
Nº	Criterios de Evaluación	Definición	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	Claridad	El indicador está formulado con lenguaje claro	X		X		X		X		X		X		X	
2	Objetividad	El indicador recoge información fiable y medible	X		X		X		X		X		X		X	
3	Validez	El indicador expresa el contenido de la variable (validez de contenido)	X		X		X		X		X		X		X	
4	Organización	El indicador responde a una estructura lógica de organización de la variable	X		X		X		X		X		X		X	
5	Suficiencia	El indicador comprende aspectos de la variable en cantidad y calidad suficiente	X		X		X		X		X		X		X	
6	Intencionalidad	El indicador responde al propósito establecido	X		X		X		X		X		X		X	
7	Consistencia	El indicador toma en cuenta aspectos teóricos científicos de la variable	X		X		X		X		X		X		X	
8	Coherencia	El indicador es coherente con el propósito, los niveles de lectura y los niveles de logro	X		X		X		X		X		X		X	
9	Perlinencia	El indicador recoge información útil y adecuada	X		X		X		X		X		X		X	

Evaluador : María del Pilar Fernández Celis
Profesión / Grado : Docente / Doctora
Centro Laboral : Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo
Cargo que ocupa : Directora de la Oficina de Calidad de la FACHSE - UNPRG
Fecha : Julio de 2015
Observaciones :




Firma del Evaluador(a)
 DNI: 17525733

Matriz de Evaluación para Validación del Test de Comprensión de Textos

Estructura			Organización de Contenido												Organización Formal	
			Nivel Comprensivo				Nivel Estructural				Nivel Criterial					
Niveles de Lectura			Reconoce las ideas temáticas		Elabora un resumen orgánico		Elabora un esquema		Elabora inferencias		Relaciona el texto con otros textos		Elabora un texto argumentativo		Ortografía y presentación formal.	
Indicadores del Instrumento																
Nº	Criterios de Evaluación	Definición	SI	No	SI	No	SI	No	SI	No	SI	No	SI	No	SI	No
1	Claridad	El indicador está formulado con lenguaje claro	X		X		X		X		X		X		X	
2	Objetividad	El indicador recoge información fiable y medible	X		X		X		X		X		X		X	
3	Validez	El indicador expresa el contenido de la variable (validez de contenido)	X		X		X		X		X		X		X	
4	Organización	El indicador responde a una estructura lógica de organización de la variable	X		X		X		X		X		X		X	
5	Suficiencia	El indicador comprende aspectos de la variable en cantidad y calidad suficiente	X		X		X		X		X		X		X	
6	Intencionalidad	El indicador responde al propósito establecido	X		X		X		X		X		X		X	
7	Consistencia	El indicador toma en cuenta aspectos teóricos científicos de la variable	X		X		X		X		X		X		X	
8	Coherencia	El indicador es coherente con el propósito, los niveles de lectura y los niveles de logro	X		X		X		X		X		X		X	
9	Pertinencia	El indicador recoge información útil y adecuada	X		X		X		X		X		X		X	

Evaluador : Alfredo Puican Carreño
Profesión / Grado : Docente / Maestro
Centro Laboral : Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo
Cargo que ocupa : Director de la Unidad de Investigación de la FACHSE - UNPRG
Fecha : Julio de 2015
Observaciones :


 Firma del Evaluador(a)
 D.N.I. 16519286

ANEXO 05: PROGRAMACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Unidades	Resultados de Aprendizaje	Número de Semanas	Contenidos	Lecturas Obligatorias
I Procesamiento de la Información	Procesa información de textos académicos diversos, tomando en cuenta su estructura esquemática, el contexto situacional, y el propósito comunicativo; aplicando estrategias de comprensión lectora y analizando críticamente las ideas del texto.	Primera	La temática principal. Las ideas principales y la técnica del subrayado.	Marín y Hall, B. (2008). Los textos de estudio. Prácticas de lectura con textos de estudio . Buenos Aires: Eudeba, pp16-32.
		Segunda	La segmentación y la organización interna del texto.	
		Tercera	El sumillado y la paráfrasis.	Nogueira, S. (2010). El resumen. Manual de lectura y escritura universitarias . Buenos Aires: Biblos, pp. 171-178.
		Cuarta	El resumen de textos. Procesos de selección y condensación	
		Quinta	El texto argumentativo. Tesis, argumentos y conclusión	Nogueira, S. (2010). Formas de argumentación. Estrategia de lectura y escritura académicas . Buenos Aires: Biblos, pp. 205 -245.
		Sexta	Los argumentos. Tipología. Argumentos de autoridad.	
II Producción Textual	Produce textos expositivo-argumentativos utilizando adecuadamente el formato del ensayo, con fundamentación adecuada de sus puntos de vista, mediante el empleo de citas directas e indirectas, estructurando lógicamente sus ideas, y respetando las convenciones de la escritura académica.	Séptima	El proceso de redacción. Etapas.	Rosales, P. y Novo, M.C. ((2014). La escritura de los estudiantes. Lectura y escritura en carreras de ciencias humanas y sociales . Buenos Aires: Noveduc, pp. 87-97
		Octava	El tratamiento de la información y la precisión del tema.	
		Novena	La recolección y la organización de ideas.	
		Décima	La elaboración del texto. Esquema y primera versión.	Matteucci, N. (2013). Lectura crítica de ensayos. Estrategias para comprender y producir ensayos . Buenos Aires: Noveduc. pp. 19-45.
		Décimo primera	El ensayo académico, Estructura. La tesis. Los argumentos y la conclusión	
		Décimo segunda	Primera versión del ensayo académico	American Psychological Association (2010). Citación de las fuentes. Manual de publicaciones de la APA . México DF: Manual moderno pp.169-191.
		Décimo tercera	El estilo de redacción APA. Formas de citación	
		Décimo cuarta	El estilo de redacción APA. Las referencias bibliográficas	
		Décimo quinta-sexta	Exposición de ensayos	

ANEXO 06: EJEMPLOS DE SESIONES DE APRENDIZAJE



UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”
Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
Departamento Académico de Ciencias de la Educación



SESIÓN DE APRENDIZAJE 1

FACULTAD	: CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL	: CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN
DOCENTE	: ELMER LLANOS DIAZ SECCIÓN: Única
ASIGNATURA	: ORATORIA
PROGRAMA: SECUENCIA DIDÁCTICA PARA COMPRESION DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS	
TIEMPO: 06 horas	
FECHA: 18 – 29 MAYO	
RESULTADO DE APRENDIZAJE: Procesa información de textos académicos diversos, tomando en cuenta su estructura esquemática, el contexto situacional, y el propósito comunicativo; aplicando estrategias de comprensión lectora y analizando críticamente las ideas del texto.	
Criterios de Desempeño: <ul style="list-style-type: none">• Organizar las ideas de un texto, según su estructura esquemática y el contexto situacional, aplicando las técnicas del subrayado y del sumillado.• Resume textos académicos y periodísticos, atendiendo a los procesos de selección y condensación textual.	
ACTITUDES: <ul style="list-style-type: none">• Actitud reflexiva, argumentativa y crítica sobre su ser y su acción.• Sentido crítico y ético frente al tema tratado	
CONTENIDOS: <ul style="list-style-type: none">• TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN<ul style="list-style-type: none">▪ 1º. Subrayado y sumillado▪ 2º Segmentación (análisis)▪ 3º Integración (síntesis)▪ 4º Condensación: síntesis	

FASES O MOMENTOS	DESCRIPCIÓN DETALLADA, ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍA	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO	EVALUACION	
				INDICADORES	INSTRUMENTO
MOTIVACIÓN, EXPLORACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Se plantea la siguiente interrogante: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuál es tu programa favorito de la TV peruana? Observa video: TV Basura: Reportaje de lo que enseñan a los más jóvenes. https://www.youtube.com/watch?v=UAuItxcclc Se extraen los saberes previos a través de la técnica de lluvias de ideas establece: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cree usted que la televisión como fuente de información es confiable? ✓ ¿De qué manera los personajes de los programas de reality o espectáculos influyen en el comportamiento de las personas? ✓ ¿Crees que existe otra manera de recoger información más precisa? ¿De qué manera? El docente da a conocer el aprendizaje esperado y declara el tema. El aprendizaje esperado para esta sesión es que procesen información de textos, tomando en cuenta su estructura esquemática, el contexto situacional, y el propósito comunicativo. 	Proyector multimedia USB Video: TV Basura	30'	Participa con sus ideas y comentarios.	Ficha de observación
CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> De manera individual la lectura reflexiva y el posterior diálogo, el estudiante identifica las ideas centrales del tema utilizando los siguientes métodos de la secuencia didáctica <ol style="list-style-type: none"> 1º. Subrayado y sumillado texto 01 2º Segmentación (análisis) 3º Integración (síntesis) texto 2 4º Condensación: síntesis Lee los textos sobre el tema: <ul style="list-style-type: none"> Reconoce las ideas centrales del texto 01. Resume, con sus propias palabras, el texto 02. Elabora un esquema (mapa mental, mapa conceptual, red semántica, cuadro sinóptico, etc. del texto 03. 	Lectura "La TV Basura"	210'	Identifica ideas centrales del tema, aplicando la técnica del subrayado Condensa la información de los textos, aplicando la técnica del sumillado Elabora un organizador visual. Identifica la intención comunicativa y establece las conclusiones del texto	Rúbrica

	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica la intención comunicativa y establezca las conclusiones del texto 04. • Elabora un comentario personal de los textos. • Debate con sus compañeros. • Expone su tesis central del tema ante el plenario. 			Elabora un texto propio y lo expone con claridad y coherencia.	
TRANSFERENCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Redacta informe: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Propone alternativas de solución frente al problema de la televisión basura 	Papel bond	120'	Redacta un informe sobre alternativas de solución frente al problema planteado.	Rúbrica

REFERENCIAS

Alvarado, H. (2009). *Lenguaje y comunicación*. Lima: Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Álvarez, T. (1997). El texto argumentativo en primaria y secundaria. *Didáctica (Lengua y Literatura)*. [Universidad Complutense de Madrid]. 9, 23- 37.

Álvarez, G. (2004). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. 3ª. Edición. Concepción (Chile): Editorial Universidad de Concepción.

Álvarez, M. (1999). *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*. 4ª. Edición. Madrid: Editorial Arco Libros.

Antognazzi, C. O. (2005). El Lector: Construcción, modalidades y tipologías. *Revista de Literatura Hispanoamericana*. 50, 7-15.

American Psychological Association (2010). *Manual de publicaciones de la APA*. México DF: Manual Moderno.

Björk, L. & Blomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Edición de Carlos Lomas y Amparo Tusón. Trad. Hugo Riu. Barcelona: GRAÓ.

Carneiro, M. (2010). *Manual de redacción superior*. Lima: Editorial San Marcos.

- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. 10ª. Edición. Trad. Pepa Comas. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*. 8ª. Edición. Trad. Susanna Esquerdo. Barcelona: Editorial Graó.
- Cázares, F. G. (2000). *Estrategias cognitivas para una lectura crítica*. 1ª. Edición. México, DF: Editorial Trillas.
- Correa, A. (2008). *El placer de la escritura. Manual de apropiación de la lengua escrita*. México, DF: Addison Wesley Longman.
- Gatti, C. & Wiese, J. (2010). *Técnicas de lectura y redacción*. 2ª. Ed. Lima: Universidad del Pacífico.
- Marín y Hall, B. (2008). *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires: Eudeba,
- Martín, G. (1986). *Curso de redacción*. XX ed. Madrid: Editorial Paraninfo.
- Matteucci, N. (2013). *Estrategias para comprender y producir ensayos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Niño, M. (2004). *Los procesos de la comunicación y el lenguaje*. 2ª. Ed. Santafé de Bogotá: ECOE Ediciones Magisterio.
- Nogueira, S. (2010a). *Manual de lectura y escritura universitarias*. Buenos Aires: Biblos.
- Nogueira, S. (2010b). *Estrategia de lectura y escritura académicas*. Buenos Aires: Biblos.
- Parra, M. (2006). *Cómo se produce el texto escrito*. 2ª. Ed. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pérez, H. (2005). *Comunicación escrita. Producción e interpretación del discurso escrito*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rosales, P. y Novo, M.C. ((2014). *Lectura y escritura en carreras de ciencias humanas y sociales*. Buenos Aires: Noveduc.



SESIÓN DE APRENDIZAJE 2

FACULTAD	: CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL	: CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN
DOCENTE	: ELMER LLANOS DIAZ SECCIÓN: Única
ASIGNATURA	: ORATORIA
PROGRAMA: SECUENCIA DIDÁCTICA PARA COMPRESION DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS	
TIEMPO: 06 horas	
FECHA: 15 – 26 JUNIO	
RESULTADO DE APRENDIZAJE: Produce textos expositivo-argumentativos utilizando adecuadamente el formato del ensayo, con fundamentación adecuada de sus puntos de vista, mediante el empleo de citas directas e indirectas, estructurando lógicamente sus ideas, y respetando las convenciones de la escritura académica.	
Criterios de Desempeño: <ul style="list-style-type: none">• Analiza textos argumentativos diversos, enjuiciando los argumentos y asumiendo una posición crítica como interpretación personal (tesis) frente a los textos.• Plantea por lo menos tres argumentos de autoridad con ejemplos, hechos y evidencias, para darle solidez a su tesis.• Estructura el texto según el esquema del ensayo académico: Título, introducción con planteamiento de la tesis, desarrollo de argumentos, conclusión y referencias bibliográficas; además cumple con la extensión requerida de 4 a 6 páginas.	
ACTITUDES: <ul style="list-style-type: none">• Actitud reflexiva, argumentativa y crítica sobre su ser y su acción.• Sentido crítico y ético frente al tema tratado	
CONTENIDOS: <ul style="list-style-type: none">• Precisión del tema• Recopilación de ideas• Organización de ideas• Elaboración del texto	

FASES O MOMENTOS	DESCRIPCIÓN DETALLADA, ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍA	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO	EVALUACION	
				INDICADORES	INSTRUMENTO
MOTIVACIÓN, EXPLORACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Se plantea la siguiente interrogante: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué opinas sobre la televisión basura? Se extraen los saberes previos a través de la técnica de lluvias de ideas establece: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿De qué manera se argumenta una posición? ✓ ¿Podrías elaborar un texto donde argumentas tu posición? El docente da a conocer el aprendizaje esperado y declara el tema. El aprendizaje esperado para esta sesión es elaborar textos expositivos-argumentativos, a partir del desarrollo de la secuencia didáctica: procesamiento de información de textos 	TARJETAS DE CARTULINA USB	20'	Participa con sus ideas y comentarios.	Ficha de observación
CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> De manera individual el estudiante y luego en equipo, desarrolla la secuencia didáctica utilizando la siguiente secuencia <ul style="list-style-type: none"> ○ Precisión del tema ○ Recopilación de ideas ○ Organización de ideas ○ Elaboración del texto Desarrollo de la secuencia didáctica: <ul style="list-style-type: none"> Expone la tesis central del tema ante el plenario. Sobre la base de la lectura y análisis de los textos anteriores, establece un tema específico y redacta un texto propio sobre dicho tema. Recopila y organiza la información relevante de los textos Emplea citas textuales para apoyar su posición personal. Construye argumentos de autoridad. 	Lectura "La TV Basura"	220'	Precisa un titulo Sintetiza las ideas fuerza. Expone la redacción de su propio texto argumentativo.	Rúbrica
TRANSFERENCIA	<ul style="list-style-type: none"> Elabora un ensayo académico, atendiendo a su estructura: <ul style="list-style-type: none"> Título. Introducción con planteamiento de la tesis, Desarrollo de argumentos (incluye citas textuales) Conclusión y Referencias. 	Papel bond	120'	Redacta un texto expositivo-argumentativo (ensayo): Título, introducción (tesis), desarrollo de argumentos, conclusión y referencias, respetando las normas APA.	Rúbrica

REFERENCIAS

- Alvarado, H. (2009). *Lenguaje y comunicación*. Lima: Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Álvarez, T. (1997). El texto argumentativo en primaria y secundaria. *Didáctica (Lengua y Literatura)*. [Universidad Complutense de Madrid]. 9, 23- 37.
- Álvarez, G. (2004). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. 3ª. Edición. Concepción (Chile): Editorial Universidad de Concepción.
- Álvarez, M. (1999). *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*. 4ª. Edición. Madrid: Editorial Arco Libros.
- Antognazzi, C. O. (2005). El Lector: Construcción, modalidades y tipologías. *Revista de Literatura Hispanoamericana*. 50, 7-15.
- American Psychological Association (2010). *Manual de publicaciones de la APA*. México DF: Manual Moderno.
- Bloom, H. (2000). *Cómo leer y por qué*. Trad. Marcelo Cohen. Santafé de Bogotá: Editorial Norma.
- Björk, L. & Blomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Edición de Carlos Lomas y Amparo Tusón. Trad. Hugo Riu. Barcelona: GRAÓ.
- Carneiro, M. (2010). *Manual de redacción superior*. Lima: Editorial San Marcos.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. 10ª. Edición. Trad. Pepa Comas. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*. 8ª. Edición. Trad. Susanna Esquerdo. Barcelona: Editorial Graó.
- Cázares, F. G. (2000). *Estrategias cognitivas para una lectura crítica*. 1ª. Edición. México, DF: Editorial Trillas.

- Correa, A. (2008). *El placer de la escritura. Manual de apropiación de la lengua escrita*. México, DF: Addison Wesley Longman.
- Gatti, C. & Wiese, J. (2010). *Técnicas de lectura y redacción*. 2ª. Ed. Lima: Universidad del Pacífico.
- Marín y Hall, B. (2008). *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires: Eudeba,
- Martín, G. (1986). *Curso de redacción*. XX ed. Madrid: Editorial Paraninfo.
- Matteucci, N. (2013). *Estrategias para comprender y producir ensayos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Niño, M. (2004). *Los procesos de la comunicación y el lenguaje*. 2ª. Ed. Santafé de Bogotá: ECOE Ediciones Magisterio.
- Nogueira, S. (2010a). *Manual de lectura y escritura universitarias*. Buenos Aires: Biblos.
- Nogueira, S. (2010b). *Estrategia de lectura y escritura académicas*. Buenos Aires: Biblos.
- Parra, M. (2006). *Cómo se produce el texto escrito*. 2ª. Ed. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pérez, H. (2005). *Comunicación escrita. Producción e interpretación del discurso escrito*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rosales, P. y Novo, M.C. ((2014). *Lectura y escritura en carreras de ciencias humanas y sociales*. Buenos Aires: Noveduc.