



Método interactivo transaccional en la lectura de leyendas

Cada libro de Colección Tinta & Pluma es evaluado para su publicación mediante el sistema de dictaminación doble ciego por especialistas en la materia. Lo invitamos a ver el proceso de dictaminación de este libro transparentado en nuestra plataforma.



Ediciones Tinta & Pluma se especializa en la publicación de conocimiento científico en español e inglés en soporte de libro digital en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. Guía su criterio de publicación cumpliendo con las prácticas internacionales: dictaminación, comités y ética editorial, acceso abierto, medición del impacto de la publicación, difusión, distribución impresa y digital, transparencia editorial e indexación internacional.

Método interactivo transaccional en la lectura de leyendas

**Coronado López Sandra Paola
Chanamé Chira Ricardo
Rojas Gonzales César Enrique
Luna Puicon Nancy Milagros
Ramírez Botta Mariella Viviana**

Método interactivo transaccional en la lectura de leyendas

Autores

Coronado López Sandra Paola

Chanamé Chira Ricardo

Rojas Gonzales César Enrique

Luna Puicon Nancy Milagros

Ramírez Botta Mariella Viviana

Primera edición: Tinta&Pluma 2022

Diseño de portada: Alfredo González Bores

Tinta&Pluma 2022, Guayaquil, Ecuador, Urbanización Puerto Azul, Mz 20 Villa 12,
fitogonzal@gmail.com

<https://editorialtintaypluma.com/index.php/etp/index>

ISBN: 978-9942-619-01-3

DOI: <https://doi.org/10.53887/etp.vi>



Obra revisada previamente por la modalidad doble par ciego, en caso de requerir información sobre el proceso comunicarse con la editorial.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros), sin la previa autorización por escrito del titular de los derechos de autor, bajo las sanciones establecidas por la ley. El contenido de esta publicación puede ser reproducido citando la fuente.

El trabajo publicado expresa exclusivamente la opinión de los autores, de manera que no compromete el pensamiento ni la responsabilidad de la editorial

Índice

CAPÍTULO I.....	1
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	1
1.1. Planteamiento del problema	2
1.2. Formulación del problema.....	6
1.3. Justificación.....	6
1.3.1. Justificación social	6
1.3.2. Justificación pedagógica	7
1.3.3. Justificación científica.....	7
1.4. Antecedentes	7
1.5. Objetivos.....	13
1.5.1. General	14
1.5.2. Específicos.....	14
CAPÍTULO II.....	16
MARCO TEÓRICO	16
2.1. Marco teórico.....	17
2.1.1. Bases teóricas lectoras disciplinares	18
2.1.2. Bases teóricas lectoras didácticas	42
2.2. Marco conceptual	67
2.2.1. Interacción	67
2.2.2. Transacción	67
2.2.3. Capacidad.....	67
2.2.4. Comprensión.....	68
2.2.5. Leyenda.....	69
2.2.6. Método	69
CAPÍTULO III.....	71
MARCO METODOLÓGICO.....	71

3.2.	Hipótesis	72
3.3.	Variables	72
3.3.1.	Definiciones conceptuales	72
3.3.2.	Definiciones operacionales.....	72
3.3.3.	Operacionalización de las variables.....	74
3.4.	Metodología.....	75
3.4.1.	Tipo de investigación.....	75
3.4.2.	Diseño	75
3.5.	Población y muestra	75
3.6.	Método de Investigación	76
3.7.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	76
3.7.1.	Técnicas.....	76
3.7.2.	Instrumentos.....	77
3.8.	Métodos de análisis de datos	77
CAPÍTULO IV		80
RESULTADOS.....		80
4.1.	Presentación y análisis de la información.....	81
4.1.1.	Pre Test al Grupo Control y Experimental	81
4.1.2.	Post Test Grupo Control y	87
	Experimental	87
4.2.	Prueba de hipótesis T	96
CAPÍTULO V		98
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....		98
5.2.	Conclusiones	99
5.3.	Recomendaciones	101
Referencias.....		159

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

La educación forma parte del tejido institucional y social de un país y es cimiento de su potencial humano. Actualmente, dicho potencial está afectado por un serio deterioro de la calidad y equidad educativas, evidenciado tanto en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes como en la existencia de amplios sectores excluidos del servicio educativo.

En este marco, el problema de la educación lectora presenta rasgos relevantes a nivel internacional, nacional, regional y local (institucional).

A nivel internacional, la valoración de las capacidades lectoras fue realizada, entre otros, por el Primer Estudio Internacional Comparativo de Lenguaje, Matemática y Factores Asociados (1997), del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), órgano técnico de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO; el Programa de Indicadores Mundiales de la Educación (WEI), organizado e

implementado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), también desarrollado por la OCDE.

La evaluación internacional realizada en 1997 por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) reveló que los estudiantes peruanos tuvieron un rendimiento por debajo del promedio de los países latinoamericanos que participaron en el estudio, ubicándose en el antepenúltimo lugar para el caso de lenguaje y último para el caso de matemáticas. Finalmente, la prueba del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, PISA 2001, realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE con el propósito de evaluar el desempeño en aptitudes para la lectura, las matemáticas y las ciencias en jóvenes de 15 años de edad en más de 40 países del mundo, también arrojó resultados preocupantes, ya que los estudiantes peruanos ocuparon el último lugar en

la lista. En 2009, se evaluaron actitudes básicas para la comprensión lectora, matemática y ciencias. El Perú ocupó el penúltimo lugar de los sesenta y cinco países participantes. La evaluación de las aptitudes lectoras consideró tres dimensiones: los procesos, el contexto en que se producen, y los contenidos según los tipos de textos. Los procesos evaluados fueron: entendimiento general, obtención de información, elaboración de una interpretación, así como reflexión acerca del contenido y la forma. Asimismo, en 2018, ocupó el puesto 64 (promedio de 401) de 77 países, similar a lo alcanzado en 2015. Lo llamativo de estos resultados está en el promedio a nivel de Sudamérica. Así tenemos, Chile obtuvo un promedio de 452; Colombia, 412 y Brasil, 413.

Así mismo, en un estudio internacional comparativo realizado por la UNESCO en el año 2017 con estudiantes del tercer y cuarto grado de educación secundaria, reveló que Perú ocupa uno de los últimos lugares en pruebas de Matemática y Comunicación, entre trece países de América Latina. Dicho estudio

demuestra que los puntajes más bajos en Matemática y Comunicación se dan en estudiantes de zonas rurales, en especial, de departamentos andinos o de la selva.

A nivel nacional, la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) fue creada en 1996 por Decreto Supremo N° 002-96-ED, como la instancia técnica del Ministerio de Educación responsable de crear y consolidar un sistema de evaluación de la calidad que ofrezca información relevante para la toma de decisiones en materia de políticas educativas y que, a su vez, mantenga a la comunidad educativa, y a la sociedad en su conjunto, informada respecto a los procesos y resultados de nuestro sistema educativo. Como parte de esta tarea, la UMC ha realizado cuatro evaluaciones del rendimiento escolar a escala nacional: CRECER 1996, CRECER 1998, la Evaluación Nacional 2001 y la Evaluación Nacional 2004.

La información recogida en las Pruebas Crecer de 1996 y 1998 dieron cuenta de que los estudiantes de 4° y 6° de primaria y secundaria

alcanzaban muy bajos niveles de logro en Lenguaje y en Matemáticas, que existían diferencias significativas entre escuelas estatales y privadas y que las brechas de aprendizaje ponían en la peor situación a los estudiantes de zonas rurales, más aún si eran de procedencia indígena. En la evaluación nacional del 2001 la situación no pareció haber mejorado; los resultados mostraron que, en el área de comunicación, respecto a la comprensión de textos, solamente 1.3% de los estudiantes de 6º grado en escuelas rurales obtenía un nivel suficiente de desempeño; en el caso de los alumnos cuya lengua materna era el quechua, 93% reportó un nivel de rendimiento por debajo del básico y 0% -o sea nadie- obtuvo un nivel suficiente. Puntajes similares se encontraron entre los hablantes de aimara y otras lenguas nativas.

En suma, el sistema educativo peruano venía mostrando una y otra vez su rotundo fracaso en el campo de los aprendizajes básicos; los notables logros en cobertura derivaban en un gran fiasco: los niños y niñas van a la escuela, pero no están aprendiendo lo

que la escuela promete. El esfuerzo naufragaba.

Probablemente, presionado por estos lamentables resultados de aprendizaje, lo que se sumó a las evaluaciones previas ya mencionadas y a múltiples diagnósticos que alarmaban sobre la crisis generalizada que afectaba a la educación nacional, el gobierno del Presidente Alejandro Toledo declaró en Emergencia el Sistema Educativo Peruano (2003) a fin de revertir los pobres resultados en los aprendizajes de los estudiantes. En esa perspectiva, se estableció normativamente la democratización del libro y fomento de la lectura. Se mejoró la entrega de textos escolares y se creó el Sistema del Banco del Libro de Educación Secundaria. Se estableció también el desarrollo del Plan Lector como estrategia para continuar atendiendo el difícil estado de la lectoescritura en el Perú.

A partir del 2004 el Gobierno inició el Plan Nacional de Emergencia Educativa en el periodo 2004-2006 con un programa piloto. La Resolución Ministerial N° 023-2004 ED, publicada

en el diario oficial “El Peruano”, aprobó la muestra de las instituciones educativas a nivel nacional con el propósito de ejecutar el referido programa de Emergencia Educativa. Se prioriza su ejecución en las áreas de razonamiento matemático, comprensión lectora, incluyendo la formación de valores. A partir del año 2006 se propone un plan para el mejoramiento de la Lectura y en el año 2007 se inicia la aplicación del Plan Lector según RM N° 0386-2006 en todas las Instituciones Educativas de la EBR, para promover, organizar y orientar la práctica de la lectura en los estudiantes.

A nivel regional, la percepción empírica permite constatar que los docentes del área de Comunicación no están organizados en ninguna asociación dedicada a delimitar y solucionar los problemas de expresión, comprensión y producción de textos orales y escritos. A esto se suma la falta de políticas de capacitación, investigación y promoción de acciones pedagógicas específicas y contextualizadas en relación con la producción de textos.

En nuestra región, según los resultados de la ECE según la Oficina de la Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC, 2019) en lectura, en el 2do grado de educación secundaria, menciona que de acuerdo a la medida promedio de 564 estudiantes 17,4% se encuentran en el nivel de desempeño previo al inicio; 44,6% se encuentra en inicio; 25,4% se encuentran en proceso y 12,6% en satisfactorio.

A nivel local, según los resultados en la ECE 2018 en comprensión lectora en la la región Lambayeque se han obtenido los siguientes resultados: 17,4 (previo al inicio), 40,3 (en inicio), 27,8 (en proceso) y 14,4 (satisfactorio). Esto significa que los estudiantes pueden deducir ideas que les permiten comprender lo que leen en su totalidad, además pueden ubicar información que no se encuentra tan fácilmente en el texto.

Según los resultados de evaluaciones lectoras aplicadas, se ha podido evidenciar que los estudiantes demuestran carencias y deficiencias en su capacidad inferencial. A interrogantes relacionadas con el

plano del contenido del texto, los estudiantes responden literalmente lo que señala el fragmento o parafrasean; es decir, dicen lo mismo del fragmento pero con otras palabras.

Estas desproporciones demuestran el predominio de una lectura superficial, explícita, centrada solo en “lo que sus ojos leen”; es decir, en el sentido perceptual de su mirada (los aspectos físicos, por ejemplo) y la debilidad de una lectura comprensiva implícita, centrada en “lo que sus ojos no leen”; inferibles, aquellos que van más allá de la superficialidad denotativa. Esto demuestra que los estudiantes tienen una comprensión superficial debido a que carecen de instrumentos cognitivos que les permita inferir y explicar reflexivamente los símbolos. La aludida superficialidad nos informa del poco desarrollo de las habilidades de pensamiento. Los datos demuestran que los estudiantes no han aprendido a inferir más allá de la simple observación directa (lo que dice el texto), no disponen de habilidades lectoras para construir el sentido del texto, sus significados

indirectos o sobreentendidos (lo que quiere decir el texto).

1.2. Formulación del problema

¿Cómo influye la aplicación del Programa Didáctico “Método interactivo-transaccional en la lectura de leyendas”, en el desarrollo de la capacidad de comprensión de textos narrativos, en el área de Comunicación, en estudiantes de una institución educativa de la región Lambayeque?

1.3. Justificación

1.3.1. Justificación social

Socialmente, la investigación aporta a la solución de un problema educativo: la formación lectora del estudiante de educación básica regular secundaria. Interviene en una necesidad sentida, evidenciada en los bajos resultados de desempeño lector. Si se parte de la idea que los espacios escolares son espacios sociales, entonces las propuestas lectoras son, a la vez, escolares y sociales. La escuela toma agencia en la construcción y ejecución de alternativas de innovación lectora con dimensiones de aporte al

desarrollo humano en escenarios sociales.

1.3.2. Justificación pedagógica

Pedagógicamente, la investigación selecciona y sistematiza en una sola versión didáctica las contribuciones teóricas de los enfoques psicolingüístico (interactivo) y sociocultural (transaccional) de la lectura. Las estrategias diseñadas y aplicadas como método de intervención didáctica articulan el enfoque de la lectura como interacción (el lector procesa la información del texto) y el enfoque de la lectura como transacción (el lector transforma la información del texto). A esta integración se suma la toma de posición en el texto como proceso vinculado a contextos e intertextos.

1.3.3. Justificación científica

Científicamente, la investigación pone de manifiesto que los enfoques teóricos sobre la lectura no se oponen ni contraponen, sino más bien, se integran con fines formativos en el campo pedagógico. De este modo, las estrategias lectoras diseñadas

aportan por una ciencia aplicada en su versión integradora. Los enfoques interactivo y transaccional plantean diferentes roles del texto, el lector y el contexto, diferencias que por ser teóricas no establecen fronteras fijas sino movibles, que abren la posibilidad para su articulación e integración con fines formativos.

1.4. Antecedentes

En relación con la investigación se cita las conclusiones de las siguientes tesis:

- Alarcón (2005), en su tesis titulada Aplicación del método contextual para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los alumnos de cuarto grado de educación primaria de la IE N° 10340, del distrito de San Andrés, Cutervo, para optar el grado de Maestro en Educación, concluye que el diseño y aplicación del método contextual se inicia con el análisis de imágenes, lectura entonativa oral, identificación de significados, formación de proposiciones, identificación de

ideas, organización de la información y la actividad creadora precisando que en cada caso del proceso se hace el acompañamiento de estrategias como predicción, inferencia, verificación, etc.; se utilizan textos de necesidad e interés del alumno, así se demuestran la adaptabilidad del método en mención a las necesidades del contexto como a las inquietudes de aprendizaje de los alumnos. Este estudio prueba la adecuada aplicación de las estrategias metodológicas, así como el método contextual, de manera sistemática contribuye a mejorar la calidad del proceso formativo, lo cual es trascendental para los maestros que manejen metodologías pertinentes para gestionar con eficiencia la comprensión de lo que se lee.

- Becerra (2006), en su tesis titulada *La estrategia ¿Qué es?, ¿Qué desea saber?, ¿Qué has aprendido? (KWL) para mejorar la comprensión lectora*

del área de comunicación en los alumnos de 1 grado "A" de educación secundaria de la Institución Educativa "José Gálvez", Cajabamba, para optar el grado de Maestro en Educación, concluyó que *la estrategia KWL integra los niveles de la comprensión lectora constituyéndose en el eje integrador en las capacidades comunicativas del área de comunicación (expresión y comprensión oral, comprensión lectora y producción de textos). La aplicación de esta estrategia fomentó en los alumnos la creatividad iniciativa, generando así mismo el espíritu investigativo, llevándolos a activar el conocimiento previo y a desarrollar interés por la lectura antes de comenzar a leer el texto.*

- Acuña (2007), en su tesis titulada *Diseño y aplicación de una metodología didáctica fundamentada en la Teoría Transaccional para mejorar las*

habilidades de comprensión lectora en las estudiantes del tercer ciclo de Educación Primaria del Instituto Superior Pedagógico Privado “San Pablo” de Sullana, Región Piura”, para optar el grado de Maestro en Educación, llegó a la siguiente conclusión: Comprende la planificación de una metodología didáctica para habilidades de comprensión lectora fundamentada en la teoría transaccional, considerando el sustento de la teoría pedagógica, desarrollada a través de los talleres. Estas teorías brindan en el desarrollo de sus contenidos los aportes necesarios para motivar a los estudiantes, despertar en ellos actitudes positivas y sentido crítico, reflexivo y creativo ante la importancia de comprender lo que lee. Producto de esta aplicación se contribuyó a obtener habilidades de comprensión lectora.

- Arana (2008), en su tesis titulada Técnicas de lectura

creativa innovadoras para la comprensión de obras literarias en el área de comunicación en los alumnos del 4to grado de educación secundaria, para optar el grado de Maestro en Educación, concluye: Las técnicas de lectura recreativas innovadoras no solo fortalecieron en los estudiantes capacidades como la comprensión, expresión oral y escrita; sino desarrollaron sus actitudes dialógicas para comunicarse con respeto, claridad y propiedad e intercambiar opiniones, argumentar con fuerza sus ideas y expresarse sin temor y con fluidez. Además, dichas técnicas permitieron que los estudiantes planifiquen y contextualicen la lectura de la obra literaria con su realidad, reconozcan la intencionalidad explícita e implícita del texto, identifiquen con facilidad los personajes, los valores, el tema, interpreten el mensaje, identifiquen figuras literarias, dedujeran formas, modalidades y potenciaron su

lenguaje literario. En síntesis, la propuesta desarrolló capacidades de análisis y síntesis, y de inferencia crítica de una obra literaria, demostrando así el nivel de efectividad de las técnicas propuestas.

- River (2008), en su tesis titulada Estrategias básicas interactivas para la comprensión e interpretación de la lectura de textos históricos, área de Ciencias Sociales, sub área sociedad de los estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa Santiago Antúnez de Mayolo. Chachapoyas, año 2008, para optar el grado de Maestro en Educación, concluye: *Teóricamente estas estrategias por su naturaleza ponen en contacto al alumno con documentos que narran hechos históricos. El proceso de comprensión mediante estas estrategias hace que el alumno tome conciencia de lo que lee, lo cual le permite interpretar los hechos en un*

tiempo y espacio dado, y esto lo identifica con el hecho histórico. Además, genera la interpretación entendida como la actitud de asumir un pasado histórico que permita a los alumnos como futuros ciudadanos construir su propia historia, la de su localidad, región y país. Las estrategias diseñadas y la debida selección de los textos garantizan la comprensión e interpretación de los textos históricos más aún si están referidos al contexto del alumno, pues mejora la función docente y los logros de los aprendizajes, privilegiando así su rol activo en el proceso de lectura.

- Pinedo (2009) en su tesis titulada Estrategias didácticas de lectura para mejorar la comprensión lectora en el área de comunicación de las alumnas de 2do grado de educación secundaria de la Institución Educativa N° 18002 “María Auxiliadora” de la ciudad de Chachapoyas, para

optar el grado de Maestro en Educación, concluye: la comprensión lectora es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto; por lo tanto la interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión, ubicado en un contexto determinado. Las estrategias didácticas en base a las teorías de Piaget, Ausubel y Vigotsky permiten desarrollar la comprensión lectora en las alumnas. La práctica constante de la lectura crea en ellas el hábito de la lectura. Al comprender las alumnas aprenden, en la medida que la lectura les informa, les permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos. Además, propicia un espacio de razonamiento hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que plantea el

texto y los conocimientos del lector.

- Castro (2017) en su trabajo de investigación “Actitudes hacia la lectura y comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la I.E. Jorge Basadre Grohman de Huaraz-2016” tuvo por objetivo determinar la relación entre las actitudes hacia la lectura con la comprensión lectora de los textos narrativos de los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohman” en el 2016. Se concluyó que existe relación significativa entre la comprensión lectora de textos narrativos y las actitudes hacia la lectura de los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la I.E. “Jorge Basadre Grohman” de Huaraz en el 2016, de acuerdo el valor de la $X^2 c > X^2 t (19.036 > 9.49)$ con $*P=0.0005 < 0,05$.

- Cicery (2018) en su tesis “Leyendo leyendas una estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora”, la cual tuvo como objetivo mejorar los niveles de lectura literal, inferencial y crítico intertextual, de los estudiantes del grupo 403 JM de la Institución Educativa Distrital Alfonso López Pumarejo, a través del taller como estrategia didáctica, el cual orientó la enseñanza de estrategias de lectura en sus diferentes fases (prelectura, lectura y pos lectura) que contribuyeran en la mejora de este proceso. Este trabajo permitió mostrar los logros, las dificultades, los hallazgos y la evaluación del proceso de implementación de los talleres de lectura de textos narrativos y su influencia en la mejora de la lectura comprensiva. Se concluyó que los estudiantes en su formación como lectores autónomos requieren un proceso de mediación docente, que les ayude a encontrar el sentido y significado del texto leído a través de la enseñanza de estrategias de lectura.
- Trujillo (2018) en su investigación cuyo título es “Leyendas huanuqueñas para la comprensión de textos escritos en los alumnos del 4º grado de primaria de la I.E N° 33079 Javier Heraud Pérez, Amarilis, Huánuco - 2018”, tuvo como objetivo mejorar la comprensión de textos escritos con la aplicación de las leyendas huanuqueñas en los alumnos del 4º grado “B” de Educación Primaria de la Institución N° 33079 “Javier Heraud Pérez”. Además, se concluyó que se ha mejorado la comprensión de textos con la aplicación de las leyendas huanuqueñas, pues el 87% ha logrado comprender lo que lee. Se propone a la Institución Educativa propiciar el uso de las leyendas huanuqueñas, a fin de mejorar el nivel de comprensión de textos escritos de sus alumnos.

- Christopher y Howard (2019) en su tesis “DIS DAH FIWI Culture: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la comprensión de textos narrativos –leyenda, de niños y niñas de grado 3° y multigradual” tuvo como objetivo fue identificar la repercusión de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos narrativos, específicamente leyenda en estudiantes de tercer grado y meditar sobre las prácticas de enseñanza de las docentes quienes investigan. Las conclusiones mencionan que la implementación de la secuencia didáctica permitió mejorar los procesos de comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes; además se identificaron transformaciones en las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras, trascendiendo algunas concepciones tradicionales.
- Clavijo (2019) cuya tesis se titula “Que leer no nos asuste” establece como objetivo determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de textos narrativos tipo leyenda en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén de Armenia. Así, como reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje. En esta investigación se concluyó que la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejorará la comprensión de textos narrativos tipo leyenda de los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén de Armenia.

1.5. Objetivos

Los objetivos establecen los propósitos de la investigación, estableciendo una dimensión general y otra dimensión específica.

1.5.1. General

Demostrar que la aplicación del Programa Didáctico “Método interactivo-transaccional en la lectura de leyendas” permite mejorar la comprensión de textos narrativos en el área de comunicación en las estudiantes de segundo grado de educación secundaria de una Institución Educativa de la región Lambayeque.

1.5.2. Específicos

- a) Identificar el nivel de comprensión lectora de leyendas en estudiantes de segundo grado de educación secundaria de una Institución educativa de la región Lambayeque, a través de la aplicación de un pre test.



<https://cutt.ly/LBfZgWA>

- b) Diseñar el Programa de estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora de leyendas, en estudiantes de segundo grado de educación secundaria de una Institución Educativa de la región Lambayeque.
- c) Aplicar el Programa de estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora de leyendas, en estudiantes de segundo grado de educación secundaria de una Institución Educativa de la región Lambayeque.
- d) Determinar el nivel de comprensión lectora de leyendas en estudiantes de segundo grado de educación secundaria de una Institución educativa de la región Lambayeque , a través de un post test.
- e) Evaluar la aplicación del Programa Didáctico “Método interactivo-transaccional en la lectura de leyendas” para desarrollar la capacidad de

comprensión de textos narrativos en el área de comunicación en estudiantes de segundo grado de educación secundaria de una Institución educativa de la región Lambayeque.



<https://cutt.ly/1BfZkBd>

f) Comparar los resultados del pre test con el post test.

g) Contrastar la efectividad del Programa Didáctico “Método interactivo- transaccional en la lectura de leyendas” en el desarrollo de la capacidad de comprensión de textos narrativos en el área de comunicación en estudiantes de segundo grado de educación secundaria de una Institución educativa de la región Lambayeque.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Marco teórico

El marco teórico establece las bases de la Propuesta lectora, derivadas de una sistematización de los aportes **disciplinares** de los enfoques **interactivo** (psicolingüístico) y **transaccional** de la lectura (sociocultural) y de los aportes **didácticos** del enfoque **cognitivo** de la **enseñanza** y el **aprendizaje**. Las bases constituyen el pensamiento pedagógico acerca de la comprensión de textos, plantean los enfoques seleccionados y sistematizados que establecen los fundamentos teórico-conceptuales del proceso formativo lector.

Las dimensiones disciplinar y didáctica del marco teórico se expresan en un sistema de *bases lectoras disciplinares* y *bases lectoras didácticas*. Ambas bases se integran en una propuesta educativa de desarrollo lector, denominada “enfoque interactivo-transaccional”, formalizada en el **Programa Didáctico “Método interactivo-transaccional en la lectura de leyendas”**. Lo “interactivo” incide en la lectura como procesamiento de información sobre la base de la

relación entre los saberes previos del lector y los significados del texto. Lo “transaccional” incide en la lectura como transformación mutua del lector y el texto.

En este marco:

- Las **bases teóricas lectoras disciplinares** delimitan las categorías “lectura”, “autor”, “lector”, “texto”, “contexto”, “intertexto”, a partir de las siguientes líneas teóricas: teoría interactiva de la lectura (Goodman), teoría transaccional de la lectura (Rosenblatt), teoría tipológica del texto narrativo (Adam), teoría discursiva de la leyenda (enfoques de género).
- Las **bases teóricas lectoras didácticas** delimitan las categorías “enseñanza” y “aprendizaje”, desde las teorías didácticas sociocognitiva (Martiniano) y crítica (Pérez), y desde las propuestas lectoras comunicativa (MINEDU) y cognitiva (Solé).

Las bases disciplinares y didácticas se establecen por acopio,

selección y organización del saber teórico-conceptual que el mundo académico y profesional ha producido, de un lado, acerca de la lectura como objeto de reflexión (teoría de la lectura), y de otro lado, acerca de la educación lectora como objeto de intervención (pedagogía de la lectura).

2.1.1. Bases teóricas lectoras disciplinares

Las bases lectoras disciplinares se corresponden con la toma de posición del *enfoque comunicativo* aplicado a la comprensión lectora: *un alguien (lector) interactúa con otro alguien (autor) a través de una voz (texto) que integra otras voces (intertextos) en un entorno situacional, cultural y social (contextos)*. De ahí que se teoriza: “lectura”, “autor”, “lector”, “texto”, “contexto”, “intertexto”.

2.1.1.1. Teorías de la lectura

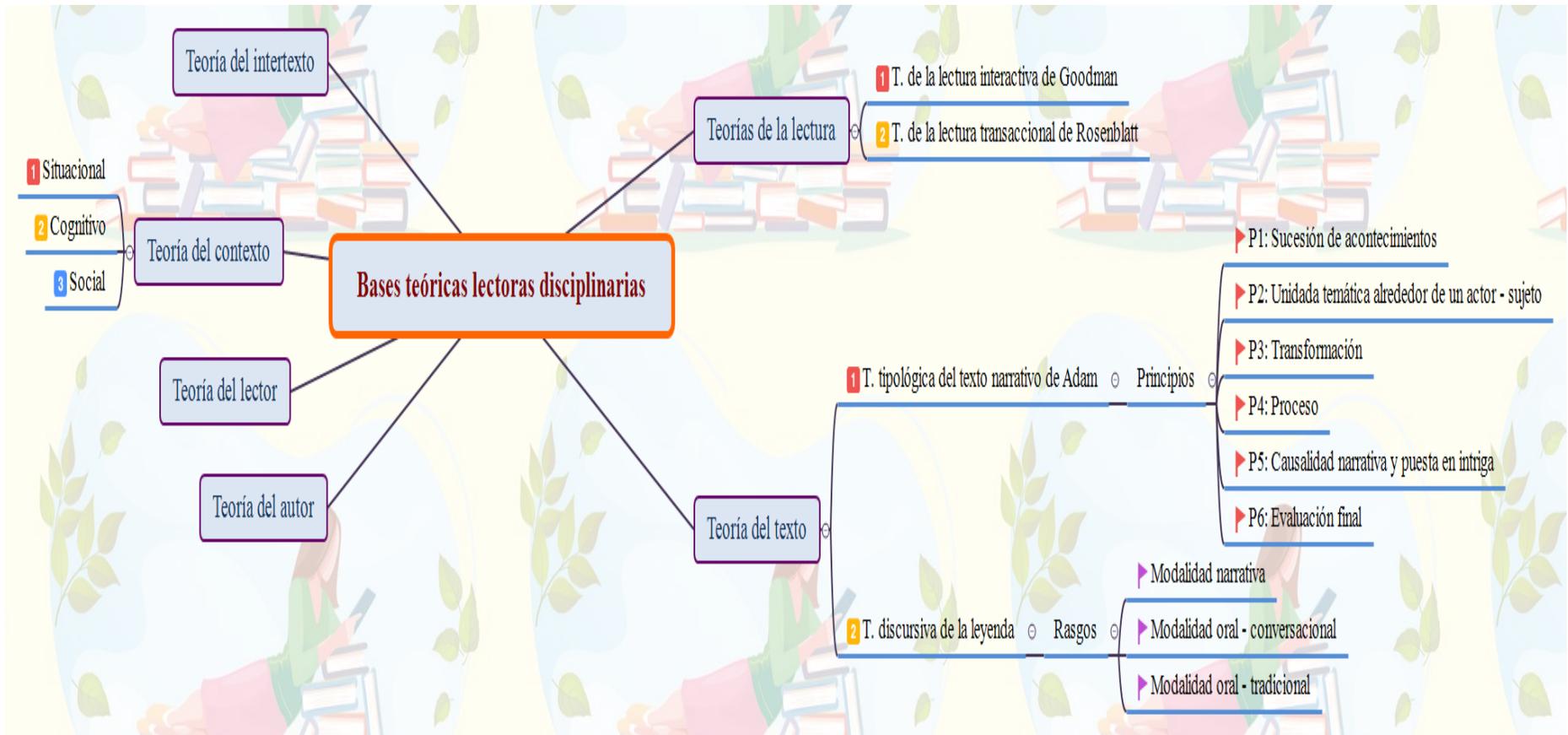
La concepción de la lectura es interactiva y transaccional.

A. Teoría de la lectura interactiva de Goodman

La lectura como *interacción* plantea que el lector activa sus saberes previos y los utiliza para procesar la información del texto, de tal modo que lo que lee no es exactamente lo dicho

por el texto sino lo procesado por los saberes previos del lector (Dubois,1991).

El enfoque interactivo no excluye la concepción de la *lectura como transferencia*, en que leer consiste en trasladar hacia la mente del lector significados ya dados en la organización del texto, significados explícitos o implícitos que el lector sólo debe identificar o inferir. Según la transferencia, hay tres niveles de lectura: *conocer* las palabras (primer nivel), *comprender* el texto (segundo nivel), y *evaluar* el texto (tercer nivel). La comprensión, en este sentido, es un segundo nivel, y la conforman otros subniveles: la comprensión o habilidad para identificar lo dicho explícitamente en el texto; la inferencia o habilidad para comprender lo que implícito; la crítica o habilidad para evaluar la calidad de texto, las ideas y el propósito del autor. (Dubois, Op. cit.). El enfoque interactivo de la lectura surge como opción al enfoque de la lectura como transferencia, enfatiza los procesos. Sus fuentes son el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema.



Goodman (1976) propuso que la lectura es un proceso psicolingüístico en que interactúan el pensamiento y el lenguaje a través de la observación del lector, en situaciones lo más naturales posibles. Smith (1980), por su parte, afirma que en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que da el texto, proceso interactivo en que el lector construye el sentido del texto. Asimismo, sostiene que cuanto mayor sea la información no visual que posee el lector, tanto menor será la necesidad de utilizar la información visual, puesto que la lectura es un proceso selectivo en que el lector no utiliza toda la información disponible sino tan sólo aquella que necesita para construir el sentido del texto. Psicolingüísticamente, el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en las mentes del autor, cuando produce el texto, y en la mente del lector cuando reconstruye significativamente el texto.

Goodman (Ibíd.) añade que no hay nada intrínseco al sistema de escritura, o a sus símbolos, que tenga

significado, sino que el significado es aquello con lo cual el autor comienza cuando escribe y es lo que el lector debe reconstruir cuando lee. Smith (Ibíd.) dice que el significado no es algo que el lector o el oyente obtienen del lenguaje, sino algo que ellos traen al lenguaje. Tierney y Pearson (1983) declaran que los lectores componen el “significado” y que por lo tanto no hay significado en el texto hasta que el lector decida que lo haya. Esa construcción del sentido se lleva a cabo, de acuerdo con Goodman (Ibíd.), a través del uso que hace el lector de la información grafo-fónica, sintáctica y semántica que el texto le ofrece. Estos tres tipos de información no sólo están presentes en el texto sino también en el lector y él debe ser capaz de seleccionar las claves más relevantes de cada uno de ellos para construir el sentido del texto.

El uso exitoso del proceso depende de la relativa capacidad de un lector en particular, del propósito del lector, la cultura social, el conocimiento previo, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales. Toda lectura es interpretación y lo que el lector es

capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura.

Además el enfoque interactivo se vio enriquecido por el concepto de **esquema**, utilizado por Bartlett (1932) en sus estudios sobre memoria, quien se refiere a la lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiada para explicar el texto en cuestión. La interacción entre pensamiento y lenguaje sostenida por los psicolingüistas pasa a ser, para los psicólogos constructivistas, la interacción entre la información aportada por el texto y los esquemas que posee el lector.

Los esquemas, según Rumelhart (1980), son las unidades en las cuales no sólo está almacenado todo el conocimiento, sino también la información necesaria sobre cómo utilizar el conocimiento. Así para la teoría del esquema, el lector logra comprender un texto cuando es capaz de encontrar la configuración de esquemas que permita explicarlo en forma adecuada.

Para la teoría del esquema y para el modelo psicolingüístico, el papel del lector es eminentemente activo puesto que el sentido de la lectura es el producto de su actividad mental que busca los conocimientos archivados en su memoria y los proyecta sobre la página impresa. El proceso podría ser descrito así: la información gráfica evoca un conocimiento (esquema) en la mente del lector, ese conocimiento sugiere alternativas para la construcción del sentido del mensaje y la selección y aceptación o rechazo de las alternativas depende de la relación entre el conocimiento evocado y la obtención de nueva información o de nuevos conocimientos.

En síntesis, el enfoque interactivo de la lectura supone que la lectura es un proceso global e indivisible; el sentido del mensaje escrito no está en el texto sino en la mente del autor y del lector; el lector construye el sentido a través de la interacción con el texto. La experiencia previa del lector juega un papel fundamental en la construcción del sentido del texto.

Adams y Collins (1980), Alonso y Mateos (1985) y Solé (1987)

establecen que según la concepción interactiva de la lectura, leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En él intervienen simultáneamente procesamientos descendentes y ascendentes, y el lector eficiente es aquél que utiliza diversas fuentes de información textuales en sentido amplio, paratextuales y contextuales para construir el significado del texto. De la relación característica que se establece en la lectura entre el lector y el texto, ambos elementos aportan, son importantes, pero quien dirige es el lector. Por ello, los procesos topdown, procesos conceptualmente dirigidos (Norman y Bobrow, 1979), aseguran que la información coincidente con las hipótesis del lector será fácilmente asimilada, mientras que los bottom up o procesos dirigidos por los datos (Ibíd.) se responsabilizan de que se muestre atento a las informaciones que no confirman sus expectativas sobre el texto o que representan una novedad.

En esta perspectiva, pues encontramos un lector activo que procesa en varios sentidos la información presente en el texto,

aportándole sus conocimientos y experiencias previas, sus hipótesis y capacidad de inferencia, un lector que permanece alerta a lo largo del proceso, enfrentándose a obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que, si se lo propone, es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información obtenida. Son todas estas operaciones las que le permiten comprender, objetivo y esencia de la lectura.

En el **área de Comunicación** para educación secundaria, la comprensión de textos se define así: *Consiste en otorgar sentido a un texto a partir de las experiencias previas del lector y su relación con el contexto. Este proceso incluye estrategias para identificar la información relevante, hacer inferencias, obtener conclusiones, enjuiciar la posición de los demás y reflexionar sobre el proceso mismo de comprensión, con la finalidad de autorregularlo.* (Ministerio de Educación 2016, p. 342). Queda claro que esta concepción es interactiva al poner de relieve las “experiencias previas del

lector” como factor central de la lectura.

Según Alliende y Condemarín (1998), comprender un texto consiste en que el lector reconstruya el sentido dado por el autor a un determinado texto.

En cambio, para Solé (1999), la comprensión lectora es más compleja: involucra otros elementos más, aparte de relacionar el conocimiento nuevo con el ya obtenido. Así, en la comprensión lectora intervienen tanto el texto (su forma, y contenido) como el lector, con sus expectativas y conocimientos previos, pues para leer se necesita, simultáneamente, decodificar y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas. También implica adelantarnos en un proceso de predicción e inferencia continuo, que se apoya en la información que aporta el texto a nuestras propias experiencias.

Para Stella y Arciniegas (2004), en la comprensión de la lectura debe entenderse como un proceso gradual y estratégico de creación de sentido, a partir de la interacción del lector con

el texto en un contexto particular, la cual se encuentra mediada por su propósito de la lectura, sus expectativas y su conocimiento previo. Esta interacción lleva al lector a involucrarse en una serie de procesos inferenciales necesarios para ir construyendo, a medida que va leyendo, una representación o interpretación de aquello que el texto describe.

Para Pinzás (2003) la lectura comprensiva es *constructiva* porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes; es *interactiva* debido a que 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, naturaleza del material y familiaridad del lector con el tema; y es *metacognitiva* porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse de que la comprensión fluya sin problemas. En consecuencia, se debe entender tanto el significado explícito como aquellas ideas que expresan el mensaje de fondo que el autor quiere comunicar.

B. Teoría de la lectura transaccional de Rosenblatt

La lectura como *transacción* establece una relación de influencia mutua entre el lector como sujeto activo y el texto como significación cultural. Los saberes previos del lector son la base para procesar la información de los contenidos del texto. Los significados del lector influyen en el texto, y los significados del texto influyen en el lector (Dubois, Op. cit.).

Esta teoría viene del campo de la literatura y fue desarrollada por Louise Rosenblatt (*The reader, the text, the poem*, 1978). Rosenblatt adoptó el término *transacción* para indicar la relación doble, recíproca que se da entre el cognoscente y lo conocido. Su interés era hacer hincapié en el proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto (Dubois, 1991). Dice Rosenblatt al respecto:

Mi punto de vista del proceso de lectura como “transaccional” afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el

circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector y texto en una síntesis única que constituye el “significado” ya se trate de un informe científico o de un poema (Rosenblatt, 1985, p.67).

Para comprender el proceso de lectura, debemos comprender de qué manera el lector, el escritor y el texto contribuyen a él, ya que como lo hemos dicho, la lectura implica una transacción entre el lector y el texto, las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto (Rosenblatt, 1978).

Para Rosenblatt, la lectura es un momento especial en el tiempo que reúne un lector particular con un texto particular y en unas circunstancias también muy particulares que dan paso a la creación de lo que ella ha denominado un poema. Este "poema" (texto) es diferente del texto escrito en el papel como del texto almacenado en la memoria. De acuerdo con lo expuesto en su teoría, el significado de este nuevo texto es mayor que la suma de las partes en el cerebro del

lector o en la página (Rosenblatt, 1978).

Según Goodman (1984) quien adoptó la denominación de transacción, dice que en ésta el lector construye un texto relacionado con el texto editado, pero no idéntico al que el autor tenía en su mente antes de expresarlo por escrito. Así entre el lector y el texto se da un proceso de transacción a través del cual ambos se transforman.

Según Cairney (1992) en la teoría transaccional, el significado que se crea cuando el lector y el autor se encuentran en los textos es mayor que el texto escrito o que los conocimientos previos del lector. Él considera que el significado que se crea es relativo, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico. Los lectores que comparten una cultura común y leen un texto en un ambiente similar, crearán textos semejantes en sus mentes. No obstante, el significado que cada uno cree no coincidirá exactamente con los demás. De hecho, los individuos que leen un texto conocido nunca lo comprenderán de la misma forma.

Rosenblatt sintetiza el término “poema”:

El poema debe ser pensado como un suceso en el tiempo. No es un objeto o una entidad real. Sucede durante la compenetración del lector y el texto. El lector trae al texto su experiencia pasada y su personalidad presente. Bajo el magnetismo de los símbolos ordenados del texto, él dirige sus recursos y cristaliza, con la materia prima de la memoria, el pensamiento y el sentimiento, un nuevo orden, una nueva experiencia que él ve como el poema. Este llega a ser parte del flujo perpetuo de su experiencia para ser reflejado desde cualquier ángulo importante para él como ser humano. (Rosenblatt, 1979, p. 12).

Esta nueva concepción no se opone al enfoque interactivo, sino que lo trasciende ya que enfatiza la dinámica en la cual el lector y el texto se compenetran y son transformados en el acto de lectura. En otras palabras, el texto contiene el significado “en potencia”, pero que éste se “actualiza” por medio del lector en el proceso de transacción que supone la lectura. Además, el significado potencial del texto y el construido por el lector no

son idénticos sino aproximados. Asimismo, Rosenblatt presenta una nueva consideración acerca de lo que significa leer literatura. Señala dos distintas maneras de leer: la eferente y la estética. En la eferente el lector se preocupa de lo que va a extraer después de leer. Se refiere al tipo de lectura en la cual la atención se centra predominantemente en lo que se extrae y retiene luego del acto de lectura. La atención del lector está centrada en averiguar qué debe hacer al terminar la lectura. En la lectura estética lo que concierne al lector es lo que está viviendo, experimentando en su relación con el texto durante la lectura. En este tipo de lectura la atención se centra en las vivencias que afloran durante el acto de lectura: las sensaciones, las imágenes, los sentimientos y las ideas que constituyen el residuo de hechos psicológicos pasados relacionados con dichas palabras y sus referentes.

2.1.1.2. Teorías del texto

El Programa Didáctico se focaliza en la comprensión del **texto narrativo**, específicamente en uno de sus géneros, la **leyenda**, como todo texto, funcionan como un artefacto cultural,

en su textura y contenido convergen y viven activamente discursos, ideologías, propuestas, cogniciones, afectos, voluntades, estereotipos, traumas, expectativas. La cultura, con sus redes de simbolización edificadoras de significación, habita en los universos textuales. Es por ello que el texto es una construcción cultural.

A. Teoría tipológica del texto narrativo de Adam

Adam (1992, pp. 46-58) toma como fundamento teórico la teoría sobre el relato de la *Lógica de los posibles narrativos* de Claude Bremond (1966) y dice que los “seis constituyentes que deben aparecer para que se pueda hablar de relato.” Son seis principios que resumen las características que históricamente se consideran imprescindibles en la identificación de un texto narrativo. Se trata de definir aquellos principios sobre los cuales construir una herramienta analítica –el prototipo de la secuencia narrativa- que represente con la mayor universalidad posible un modelo de comprensión del acto narrativo verbal.

- **Principio 1: Sucesión de acontecimiento**

Para que haya relato es necesaria una sucesión mínima de acontecimientos en sucesión cronológica que esté orientada hacia un fin. El movimiento o acción es una de las leyes fundamentales de toda narración, ya que en forma progresiva concatenamos unas escenas con otras hasta llegar al desenlace. El orden resulta imprescindible, ya que la confusión desorienta al lector. Así, la estructura más simple del texto narrativo será aquella que exponga los sucesos según su desarrollo cronológico, presentando los diferentes personajes conforme vayan apareciendo en la historia. La estructura de la narración suele dividirse en tres partes: **exposición** (presentación de los hechos, personajes y ambiente); **nudo** (desarrollo de los hechos en serie) y **desenlace** (solución de la situación planteada). Se puede ordenar, de este modo, los sucesos de acuerdo con un criterio cronológico y causal (causas > sucesos > efectos) o se

puede romper esta secuencia, empezando por el medio o el final, o en forma zigzagueante. A la primera forma de narrar se llama **composición lógica**; a la segunda, **composición libre** o **artística**. Al elemento central de interés que mueve la acción se le llama **conflicto de fuerzas**, y es el móvil principal que incita a la acción. El conflicto puede ser **externo** (entre dos o más personas; de un personaje con su ambiente...) o **interno** (estados de conciencia o de vida interior).

- **Principio 2: Unidad temática alrededor de un actor-sujeto**

Es necesaria la presencia de un **sujeto** animado o inanimado colocado en el tiempo sucesivo y que permita reunir al resto de componentes. La presencia del actor es lo que para Aristóteles aseguraba la **unidad de acción**. En toda narración se cuentan hechos en los que intervienen personas, aunque también puede darse el caso de que aparezcan animales o cosas personificadas con cualidades humanas. En el

proceso de creación de los personajes el autor ejerce una labor meticulosa de observación, introduciéndose dentro de su personaje y presentándolo como un ser vivo, capaz de motivar y ser motivado, de sufrir y hacer sufrir, con todas las contradicciones, vicios y virtudes propias de un hombre de carne y hueso. En la mayor parte de las ocasiones, los rasgos físicos y psicológicos del personaje se reducen a los más significativos y definatorios de su carácter y condición, pues su personalidad se irá revelando conforme avance el relato.

- **Principio 3: Transformación**

Los predicados de los sujetos **cambian** de manera que ciertos relatos podrían leerse como la transformación de un estado dado en su contrario. Se puede establecer un estado inicial y uno final producto de la transformación a lo largo del tiempo y de los acontecimientos.

- **Principio 4: Proceso**

La transformación de predicados tiene que tener lugar en el curso de un **proceso**. Desde Aristóteles, la acción de un relato debe desarrollarse según un esquema en **tres partes** que recorre la historia de principio a fin: planteamiento, nudo y desenlace. Para Adam, este esquema tripartito representa el proceso en el que tendrán lugar las transformaciones a lo largo de la sucesión temporal. El término proceso permite establecer un **continuo temporal** desde una situación inicial hasta el momento resolutivo.



Esta continuidad marca secuencialmente una superestructura genérica del tipo narrativo: “inicio”, “nudo”, “desenlace”.

Inicio, es donde comienza el relato. Es la presentación de personajes dentro del lugar, momento y circunstancias que anticipen la acción que sobrevendrá.

Nudo, es el tiempo más importante y el que acusa la pericia del relator que irá graduando la intensidad del relato a través de una complejidad en la trama que nada anticipe el desenlace y mantenga en suspenso al lector.

Desenlace, concluye la última etapa; es donde termina la historia con el conflicto resuelto. En algunos narradores actuales predomina el final abierto, es decir; el dejar librado a la interpretación del lector el contenido del desenlace es el final de la historia comentada.

Es necesario señalar que la organización de los eventos de un relato es un proceso que el lector realiza durante la lectura:

Primero reconoce las acciones en el orden en que aparecen en el texto (*trama*).

Después reordena esas acciones distinguiendo las más importantes (*fábula*).

Finalmente, identifica los conflictos más importantes y se los representa

de manera más formalizada y abstracta que concreta y figurativa (*estructura narrativa formal*).

En este sentido, el orden resulta determinante ya que la confusión puede desorientar al lector.

- **Principio 5: Causalidad narrativa y puesta en intriga**

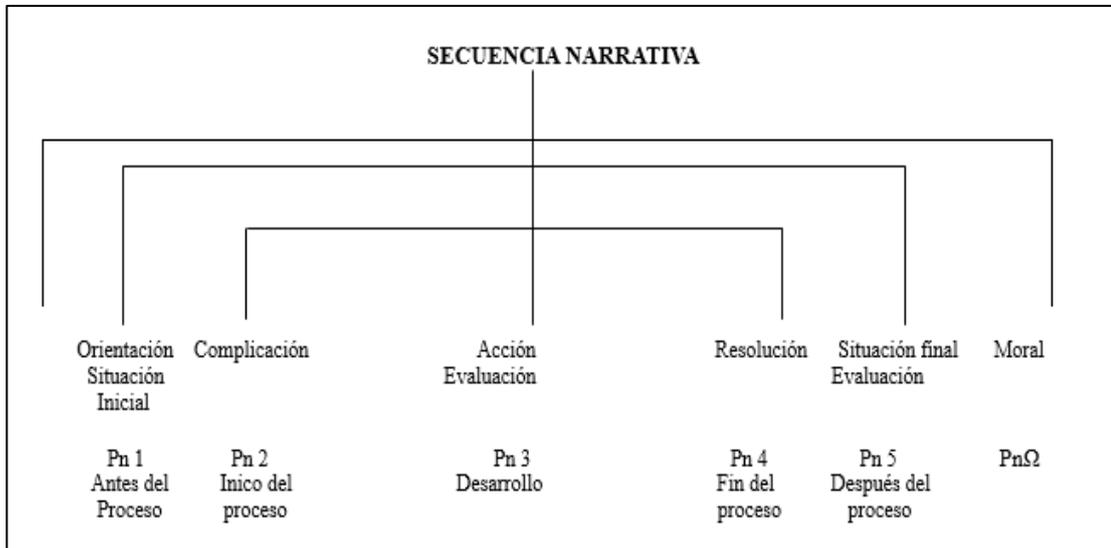
Además del orden cronológico, la narración guarda otro orden, el orden de las **causas**. Las relaciones causales entre los acontecimientos son las que crean **intriga**. Se comprende así que unos datos ordenados cronológicamente no constituyan un relato; es necesaria la operación de puesta en intriga, el establecimiento de una relación que justifique y de sentido a la narración de una sucesión de actos para afirmar la existencia de un relato.

- **Principio 6: Evaluación final**

El hecho de que todos los acontecimientos del relato se dirijan hacia un fin implica un cierto **principio moral**, una intención que el narrador podrá hacer explícita o dejar implícita según su decisión.

Según lo expuesto, Adam (1997, p. 57) presenta el

esquema lineal de la secuencia narrativa.



Las fases de la secuencia están definidas por proposiciones narrativas (Pn):

Pn1: Una situación inicial u orientación donde se caracterizan los actores y las propiedades del marco – tiempo, lugar y otras circunstancias-.

Pn2: Una complicación que modifica el estado precedente y desencadena el relato.

Pn3: Una reacción, evaluación mental o accional de los que de una u otra forma han sido afectados por la Pn2.

Pn4: Una resolución o nuevo elemento modificador, aparecido en la situación creada a partir de la reacción a Pn2.

Pn5: Una situación final, donde se establece un estado nuevo y diferente del primero.

PnΩ: Una moralidad o evaluación final, que da –explícita o implícitamente- el sentido configuracional de la secuencia.

Esta secuencia narrativa es la superestructura del texto. El texto narrativo permite descubrir un mundo construido en una sucesión de acciones que se transforman, por lo que existe secuencialidad y causalidad en el modo de organizar la información. El texto narrativo relata hechos vividos por personajes reales o imaginarios en un cierto período de tiempo. En el proceso de transformación los personajes pasan de un estado inicial a un estado final. La narratividad busca mostrar de qué modo la estructura de la acción narrada le permite al lector tener una base a partir de la cual elaborará su(s) interpretación(es) de un texto que puede o no ser literario. La acción de los personajes es el eje del relato, el esqueleto a partir del cual el lector construye su interpretación. Esto es posible porque los eventos cobran *sentido* al relacionarse unos con otros.

Una vez que los personajes y los eventos han sido identificados, el lector puede enfocar su atención en los *móviles* de los personajes (¿Quién hace qué y por qué?). Comprender estos móviles permite identificar los valores ideológicos que entran en

conflicto en los eventos. Dicho de otro modo, es una de las maneras del lector de comprender qué específicamente problematiza el texto. En este sentido, el movimiento en la acción se convierte en unas de las leyes fundamentales de toda narración que en forma progresiva nos lleva hasta llegar al desenlace.

Aquí, es importante saber el carácter psicológico, el interés y la curiosidad, que afecta al lector en la comprensión del texto. Por otro lado, la identificación de las estructuras narrativas debe partir siempre de lo que el texto efectivamente dice, no de lo que el lector imagina más o menos libremente durante la primera lectura. El lector debe fijarse especialmente en aquellas palabras, frases o signos de puntuación que, distribuidos a lo largo del texto, proporcionan *pistas* y *direcciones*. Y así como un detective analiza los detalles ocultos para encontrar al verdadero culpable, el lector de literatura los examina para crear una *interpretación legal*.

B. Teoría discursiva de la leyenda

La leyenda es una de las modalidades discursivas que asume la narración. La leyenda se sistematiza en tres rasgos: modalidad narrativa; modalidad oral-conversacional; modalidad tradicional.

- **Rasgo 1: Modalidad narrativa**

La leyenda narra algo como verdaderamente sucedido en algún pasado generalmente remoto. Es un relato creído y pensado como real y sucedido, recurrente en cualquier parte del mundo. La función comunicativa de la leyenda, como los cuentos y mitos, es, predominantemente, de entretención, el narrador da vida a su relato y lo adorna y cruza con otro u otros relatos, trasladando y agregando motivos. La leyenda es relatada en cualquier momento y lugar, no tienen un lugar, ni una hora determinada para ser relatadas, pueden ser narradas en situaciones formales o informales. De manera extensiva, su función social puede ser para divertir, motivar, pasar el tiempo, minimizar

la pena por la muerte de un familiar o la enfermedad de alguien, reforzar un comportamiento social, etc. En el proceso de socialización de niños y jóvenes, las leyendas buscan transmitir costumbres y pautas de acción. En cierta medida puede decirse que los cuentos y leyendas incluyen las enseñanzas de situaciones de experiencia vividas por los personajes que indican qué se debe o no hacer y los resultados de tales conductas. Muchas leyendas explican aspectos existenciales de la vida y suplen necesidades básicas de la cotidianidad, llegando a constituirse en relatos que apoyan y ayudan en situaciones de pobreza, accidentes, desviaciones del comportamiento y en otra serie de carencias sociales; funciones que hasta hoy han sido completamente descuidadas por la investigación.

Reis y López (1995, p. 137), dicen acerca de la leyenda:

En el campo de la literatura tradicional de transmisión oral, leyenda designa una narrativa en la que un hecho histórico aparece transfigurado por la

imaginación popular: no se trata, pues, de una reconstrucción objetiva y “documental” de un hecho ocurrido en un pasado remoto, sino de una narrativa de carácter ficcional, que se fue transmitiendo de generación en generación. La acción aparece normalmente localizada en el espacio y/o en el tiempo (al contrario de los cuentos situados en un pasado indefinido y en un espacio indeterminado), y la historia contada es siempre modelada por lo maravilloso: las leyendas de moras encantadas, los milagros de santos o la leyenda cristiana del milagro de Nazaret ilustran bien este tipo de narrativa.

Aún más, en perspectiva histórica, Reis y López (Ibíd., pp. 137-138), consideran que el Romanticismo fue un período literario dedicado al culto de las leyendas, pues su propuesta estética valoró los elementos provenientes de la cultura nacional y popular.

Una tendencia escolarizada consiste en relacionar la leyenda con el discurso mítico, considerado el primer discurso simbólico que enseña y muestra el mecanismo semiótico en

que la lengua cotidiana funciona como *forma de la expresión* para configurar un universo semántico que va más allá de lo que el lenguaje cotidiano podría abrazar, prisionero del signo en su función referencial: todo lo que el mundo es, todo lo que el hombre experimenta o hace, se convierte, en el discurso mítico, en un elemento *referido* a la “explicación”, “conocimiento” y “modelo” que le ofrecen los dioses y sus acciones relatadas. Para Prada (1999), del discurso mítico, simbólico primario y fundante en el desarrollo paulatino del universo cultural del hombre, emergen el discurso estético literario (poético y narrativo) y el filosófico.

- **Rasgo 2: Modalidad oral-conversacional**

La leyenda toma forma de **narración oral** construida en el marco de la conversación cotidiana. En la interacción cara a cara se narra lo vivido, observado, contado, soñado imaginado. Precisamente, la calidad de la conversación depende en gran medida de lo que se cuenta, y de por qué, qué, cómo, dónde, cuándo, cuánto se cuenta, y de con quién y con qué respeto por el

interlocutor, se cuenta. La narración oral es un hecho comunicativo que busca la interlocución a través del lenguaje de los gestos, de los apuntes, de las sonrisas, de las miradas. La narración oral es un acto de comunión en el cual, el otro es un sujeto vivo, un sujeto implicado en la experiencia vital de compartir un espacio-tiempo en el que lo dicho, dialoga con su interioridad. La narración oral es un acto revelador, un pretexto inigualable para viajar al mundo de nuestra propia interioridad y conjugarnos en una palabra que nos describe, nos dibuja, nos inventa, nos actualiza, nos evoca, nos sugiere.

La narración oral es un acto de comunicación, donde el ser humano, al narrar a viva voz y con todo su cuerpo, con el público (considerado un interlocutor) y no para el público, inicia un proceso de interacción en el cual emite un mensaje y recibe respuesta, por lo que no sólo informa, sino que comunica, pues influye y es influido de inmediato, en el instante mismo de narrar, para que el cuento oral crezca con todos y de todos, entre todos. (Garzón 2010, p. 134.).

El carácter oral de la leyenda ha conducido a su categorización dentro de la denominada “literatura oral”, entendida como suma de conocimientos, valores y tradiciones que pasan de una generación a otra, verbalmente, utilizando diferentes estilos narrativos. Sin embargo, la “literatura oral” aún conserva para sí las valoraciones de otredad, que la presentan como “el otro discurso”, distinto al escrito: ‘conservación en la memoria de los pueblos’, ‘creación colectiva’, ‘anónima’, ‘carece de autor’, ‘es del pueblo’. La oralidad no envejece, su vitalidad es constante, pero las sociedades fundadas en la oralidad emplean buena parte de su energía en memorizar los contenidos que fueron elaborando a lo largo del tiempo, de los que depende su universo simbólico. El relato oral es móvil. A diferencia del libro, no caduca: se transforma. Es un medio de transmisión de conocimientos que en mayor o menor grado vehiculiza una carga subjetiva, la que incluye los fermentos que permitirán al mito –y la leyenda- cambiar de máscara, responder a las situaciones nuevas y las necesidades simbólicas que estas van planteando.

- ***Rasgo 3: Modalidad oral-tradicional***

En el siglo XX la narración oral legendaria estaba asociada a las tradiciones populares de origen rural. Era un asunto de campesinos, y se la asociaba, en consecuencia, a una forma de creación literaria ingenua, con un cierto valor intrínseco y un relativo valor formal. Era uno de esos productos humanos que se miran con una condescendencia superior. La narración oral se asocia con la infancia de la humanidad, y antes que se convirtiera en un fenómeno urbano, se la admitía como materia de investigaciones antropológicas, sociológicas, o de otro orden, emprendida por la academia. La narración oral, en cierto sentido, tenía el mismo valor de cualquier artesanía surgida de las gruesas y callosas manos del pueblo. Escuchar las narraciones tradicionales, era más una labor de investigadores que de diletantes. La narración oral, no se asociaba con el arte. Carecía de esa conciencia

artística, de ese querer hacer una obra de arte, de la voluntad estética que imprime el artista a lo que hace. La narración oral, era boba. La narración oral, como las artesanías, tenía que ser tranquilizadora. No como el arte, inquietante.

La valoración actual de la leyenda, sin embargo, ha dado un giro para desplazarla desde esa asignación de valores rurales a valores tradicionales, plenamente culturales, históricos. Las leyendas son patrimonio de grupos humanos de todo el mundo, se transmiten oralmente de generación a generación, estableciéndose como un aspecto central del sistema cultural. Las nuevas generaciones las escuchan a lo largo de su proceso de crecimiento y socialización, las interiorizan, transmiten y mantienen generacionalmente. La transmisión oral enriquece, transforma, distorsiona y modifica el relato. Las modificaciones introducidas en los textos son en contenidos y en actuaciones de los personajes, hecho que mantiene actualizado el mensaje

de la narración y apropiado al momento histórico que vive la sociedad que lo expresa y del que es parte.

Muchas de estas modificaciones se encuentran expresadas en las varias versiones que existen alrededor de un mismo texto. Acerca de las fuentes de la literatura oral, Zapata Olivella (1974, p. S1) aclara que "no toda fuente por el sólo hecho de ser narrada, se tenga por tradicional, como sucede con los relatos vistos, los rumores y las noticias. La consideración de tradicional deviene de haber sido escuchada a otras personas y de constituir un patrimonio anónimo y antiguo del pueblo". Del mismo modo, se asocia la leyenda a los relatos de la llamada "cultura popular", aquellos que hace referencia a otros segmentos o conglomerados de cultura que pueden estar en la nuestra, la mayor parte de veces hecho equivaler a "folklore" o "cultura tradicional".

La leyenda, sin embargo, como oralidad tradicional actúa en un territorio cultural de interinfluencias, una especie de plataforma virtual en que lo oral y lo escrito, lo rural y lo urbano, lo antiguo y lo moderno, prácticamente todas las dicotomías conquie Occidente parcela el mundo, tiende a conectarse. La tradición remite a cómo funciona habitualmente toda cultura, mediante la creación y transmisión de saberes (como suele decirse) "generación tras generación".

2.1.1.3. Teorías de autor

La categoría **autor** también se teoriza en función del productor de la leyenda como posibilidad narrativa verbalizada culturalmente. La autoría de la leyenda es entendida, desde las posiciones escritas, como colectividad productora, 'autor colectivo', 'anónimo' que genera un 'patrimonio de los grupos humanos de todo el mundo y de todos los tiempos'. De ahí que no exista el autor con identidad nominal (nombre propio) sino el sujeto anónimo, la voz colectiva que decide que todos conozcan, el decir grupal que se hace y rehace en la vida cotidiana. No hay el autor sino los

coautores, las personalidades grupales, el saber compartido, el decir conversado, las voces hechas tradición. Existe una tendencia a asociar la narración de la leyenda a las generaciones mayores, y las sociedades terminan asumiendo que los adultos y los más viejos son los depositarios del saber tradicional. En este orden, surgen los cuentacuentos, hombres y mujeres que han hecho de la palabra hablada su casa, su ambiente, su forma de ver y reinventar el mundo, su ritual, su alimento, su lenguaje. Ellos se alimentan de la tradición, de la palabra que vive y perdura al pasar de boca en boca y han contribuido a que gran parte de las costumbres, creencias, imaginarios, valores y formas de comportamiento perduren en el tiempo, hasta llegar a ser parte de las tradiciones, cultura y memoria colectiva.

2.1.1.4. Teorías del lector

Si la leyenda tiene una base oral no existiría propiamente el lector de la leyenda sino el *oyente*, el *auditorio*, el *interlocutor* que la escucha y la anima, aportando su actitud, su saber y también su voz. De tal modo, la

leyenda, en su realización oral, tiene lectores-oyentes que son parte de la colectividad y la tradición que la produce y comprende.

El concepto de lector aparece cuando la leyenda se escribe, cuando la oralidad es registrada para ser leída. La desventaja es la descontextualización, pues la leyenda oralizada depende de los factores contextuales (gestos, ademanes, tonos, risas) que participan con su enunciación, y la leyenda escrita no registra esos factores contextuales. De tal modo, el lector de la leyenda es un sujeto que ha de reconstruir los contextos desde el texto. El lector de la leyenda queda instituido a partir de la labor del recopilador, que registra, reúne, organiza, escribe y publica. Estas versiones escritas son las que la escuela las asume, y las presenta como “textos escritos” que demanda de “estudiantes lectores”. Y en este escenario de relación leyenda-escrita y lector se genera una modalidad de relación dialógica, el lector es un sujeto que interactúa y dialoga con la leyenda.

El lector, en su experiencia con el texto, se introduce en un mundo de significaciones y comunicaciones, se

incorporan en un juego interactivo en que se comparten, contraponen o complementan modos diversos y específicos de pensar y sentir el mundo. Del mismo modo, el lector es un sujeto que construye el sentido del texto, participa dándole sentido al texto a través del acto voluntario de la lectura, aporta construyendo un mundo sugerido desde el texto; esto implica que haya tantas posibilidades de lectura para un mismo texto como lectores existen. Es ese lector quien puede multiplicar un mismo texto en infinitas posibilidades: con cada nueva lectura el texto se expande y “dice” cosas diferentes. A la vez, la otra posibilidad de lector es aquel que es construido por el texto.

El lector es moldeado o perfilado en la misma estructura del texto: tal texto requiere tal lector. Se trata de un lector implícito o virtual, definido en la organización textual, una forma de lector ideal. Desde una perspectiva interactiva, las características de un lector competente, son (Andre y Anderson, 1979): utiliza el conocimiento previo para darle sentido a la lectura; monitorea su comprensión durante todo el proceso de la lectura; toma los pasos

necesarios para corregir los errores de comprensión una vez se dan cuenta que han interpretado mal lo leído; puede distinguir lo importante en los textos que leen; resume la información cuando lee; hace inferencias constantemente durante y después de la lectura; pregunta.

2.1.1.5. Teorías del contexto

El contexto de lectura es situacional, cognitivo y social. El *contexto situacional* está constituido por los factores que participan en el mismo acto de lectura de las leyendas, en la acción lectora tal cual como hecho de interacción lector-texto. El acto lector es situado, para el caso se trata de precisar los factores que intervienen en el acto de leer.

El contexto situacional define un micronivel de interacción lectora, define los actores y sus propiedades y relaciones, las características del escenario, tales como el lugar, tiempo y dimensiones del entorno. Está dado por las circunstancias concretas en que se da el acto lector, su instancia específica de comunicación (dónde, cuándo, por qué, para qué, con qué, ante quien se lee; por ejemplo, en la lectura en aula forman parte del

contexto situacional la tarea de clase, los compañeros, la profesora o profesor, el aula, el horario de clase, el propósito de lectura: para exponer, actuar, rendir un examen).

El *contexto cognitivo* incluye las representaciones de la memoria como los procesos mentales. Se concibe la cognición como la mediación (interface) entre la sociedad y el discurso. Se cree, en verdad, que de ninguna manera el discurso y la sociedad pueden estar relacionados, empírica o teóricamente, sin actividades, procesos o representaciones mentales. Son los esquemas o modelos mentales del mundo que movilizan el texto y el lector en una situación lectora: el lector tiene conocimiento del mundo, y con ese conocimiento explica el mundo, y ese conocimiento lo pone en acción al leer (por ejemplo, si un niño o niña tiene en su mente la idea de 'padre = órdenes, niño = obediencia', ese es su contexto cognitivo y al leer un texto en que actúa 'un padre dando órdenes' y 'un niño obedeciendo, su contexto cognitivo reforzará aún más ese modelo mental acerca de las relaciones entre padres e hijos; en cambio sí lee un texto en que 'es el

hijo quien da órdenes al padre', su contexto cognitivo se verá agitado, removido, en primera instancia reaccionará sorprendido, juzgará de un modo, se verá en la incertidumbre de aceptar o no esa otra posibilidad de relación social entre padres e hijos. Estos conflictos son la evidencia de que el lector actúa ante el texto con un contexto cognitivo. El texto adquiere sentido para el lector al entrar en relación (transacción) con ese contexto.

El *contexto social*, por su parte, va más allá de la relación entre dos mentes que se comunican y procesan información, implica los usuarios lingüísticos reales, en su calidad de miembros de grupos sociales o de culturas concretas. Es decir, más allá de las interpretaciones subjetivas y de las variaciones personales en la ejecución de las estructuras superficiales, los usuarios de las lenguas también deben compartir el conocimiento, aunque sólo sea el gramatical, las reglas discursivas y el conocimiento sociocultural del mundo. En otras palabras, la cognición parece necesitar una dimensión (episódica) más personal y una dimensión social, compartida con otros, que consiste en

esquemas de conocimiento, actitudes sociales, ideologías, normas, valores y otras creencias sociales representadas en la 'memoria social'. Es el sistema de relaciones sociales en el que estamos situados todos como seres que formamos parte de grupos (familia, género, raza, religión, ocupación, generación), en relación con otros grupos (otra familia, otro género, otra raza, otra religión, otra ocupación, otra generación). Estas relaciones grupales influyen directamente en la lectura del texto. Las relaciones sociales están mediadas por el control y ejercicio del poder y la consiguiente jerarquización de las relaciones que sitúan a un grupo como el centro o hegemonía (letrados, varones, urbanos, católicos, blancos, heterosexuales, adultos), y a otro grupo como margen o subalternidad (iletrados, mujeres, rurales, protestantes, negros, homosexuales, jóvenes). La posición que los lectores ocupan en la sociedad conforman el contexto social.

Los actores sociales son miembros de categorías sociales (hombres, mujeres, niños, viejos, jóvenes, negros, blancos), de grupos

(conservadores, racistas) o de instituciones u organizaciones (sindicalistas, médicos, pacientes, periodistas, profesores). De manera similar, sus discursos pueden, concretamente, representar funciones actividades de más alto nivel típicas de esos grupos, tales como enseñar, legislar o extender prejuicios étnicos, así como representar relaciones de poder, de conflicto, de competencia o de cooperación entre los grupos. Cada una de esas dimensiones sociales no está únicamente definiendo la situación social del discurso sino también la naturaleza social del discurso en sí: lecciones, leyes, juicios, informes policiales, exámenes, reportajes periodísticos y reuniones forman parte de la miríada de géneros textuales y de habla cuya definición misma implica esas dimensiones sociales.

2.1.1.6. Teorías del intertexto

Los intertextos son textos históricos, sociológicos, filosóficos, religiosos, periodísticos. No hay texto sin intertexto, ellos dialogan y dan pie a la polifonía, al texto concebido como 'una voz' que es a la vez 'muchas

voces'. El texto surge dentro de una tradición conformada por otros textos, los cuales terminan integrándose en aquél.

Un texto no es estado puro, en él convergen textos extraídos de un antes que existieron en épocas pasadas, o un ahora, que existen en la época presente. Un texto es una pluralidad de voces, una configuración polifónica. Según Álvarez (citado en Manayay, 2002) los textos se comunican entre sí, casi independientemente de sus usuarios. Es lo que se ha llamado intertextualidad. Una palabra evoca otra palabra, un personaje evoca a otro personaje. Cuando leemos un texto científico, sabemos que a ese preceden otros textos y que otros surgirán a partir de él. Un texto no es un objeto en estado puro, ya que como construcción humana no surge por sí solo. En él convergen otros textos, extraídos de textos que existieron en épocas pasadas o textos que existen en la época presente. Un texto es una voz que concentra otros textos, otras voces, de ahí que se diga que todo texto es un suceso «polifónico».

Un texto es un conglomerado de voces, una configuración polifónica. Según la polifonía, en un texto (y en su discurso) convergen, convocados o reunidos, una multiplicidad de textos (y de discursos). El texto resulta siendo así un encuentro de conciencias discursivas.

En la lectura cualitativamente desarrollada, el concepto de polifonía resulta ser central, pues el lector debe reconocer que la profundidad de su comprensión no consiste en quedarse encerrado en los marcos de «la voz» que le habla desde el texto que lee, sino que la profundidad de su comprensión deriva de su actitud de apertura a las «demás voces» que hablan en el texto, que su apuesta de lectura debe ser: comprendo «un texto» que es «varios textos». Si asume esta opción el lector estará tomando posición en una línea muy actual de la actividad lectora. Ante un texto polifónico se requiere un lector también polifónico, abierto a las posibilidades de sentido que están más allá, y más acá, del texto que lee. Se requiere de un lector que tenga conciencia de que al leer un texto (una voz) está leyendo la cultura (todas las voces). Un texto debe ser visto no

como un algo aislado sino como un algo que forma parte de un coro de textos. Bajtin (citado en Hopkins Rodríguez 2002: 82) apunta: “cada palabra (cada signo) del texto conduce fuera de sus límites.

Toda comprensión representa la confrontación de un texto con otros textos”. Y en verdad, situado en el entramado o red de la cultura, el texto no está solo, su contenido no es exclusivamente ‘su contenido’ en ‘estado puro’, sus palabras no son exclusivamente ‘sus palabras’ en ‘estado de incontaminación’, más bien, su contenido y sus palabras están atravesados, conectados, interrelacionados, con otros contenidos y otras palabras

provenientes de otros textos, de los adjuntos culturales que cohabitan con el texto en el gran hogar denominado tradición textual, cultural: pretextos, paratextos, contextos, cotextos, intertextos.

2.1.2. Bases teóricas lectoras didácticas

Las dos categorías didácticas corresponden al *proceso formativo*: enseñanza (intervención del docente); y aprendizaje (transformación de los estudiantes). Los enfoques didácticos que fundamentan la enseñanza lectora son el crítico y el sociocognitivo.



2.1.2.1. Teorías de la enseñanza

La enseñanza se enmarca en las propuestas didácticas generales de los enfoques didácticos **sociocognitivo** y **crítico**.

A. Teoría didáctica sociocognitiva de Román

Román (2004) integra los paradigmas cognitivo y sociocultural, pues considera que los aprendices necesitan un escenario para aprender, un contexto. El paradigma cognitivo favorece el aprendizaje significativo individual, y el paradigma sociocultural profundiza en la experiencia individual y grupal

contextualizada. De esta doble perspectiva surgen el interés y la motivación, que facilita la creación de actitudes y valores, capacidades y destrezas. En el marco de la sociedad del conocimiento, se reclama la refundación de la escuela, desde la perspectiva de un nuevo paradigma sociocognitivo y nuevos modelos de aprender a aprender. Se postula la transición de modelos de enseñanza / aprendizaje a modelos de aprendizaje / enseñanza con nuevas funciones para el profesor como mediador del aprendizaje y arquitecto del conocimiento. Se necesita primero “desaprender” para luego “aprender a aprender”, ello supone un cambio de

estructura mental profesional de instituciones y profesores, lo cual significa un cambio de paradigma educativo. Se postula un nuevo modelo de escuela que desarrolle capacidades y valores a través de contenidos y métodos.

En el marco del enfoque sociocognitivo se replantean los roles de los sujetos didácticos (profesor y estudiantes), los procesos didácticos (enseñanza-aprendizaje). Los estudiantes aprenden pensando y los docentes enseñan pensando. El proceso de enseñanza-aprendizaje implica que el maestro propicie que el estudiante construya por sí mismo sus aprendizajes. El docente es el modelo que activa procesos en sus estudiantes, transforma su esencia personal, ve de otra manera el mismo aprendizaje, ve cómo aprende él. La clase es un escenario sociocultural en que se organizan y reorganizan las interacciones, es un facilitador del aprendizaje de los alumnos como grupo social, no como individuos únicamente, sino como individuos en una constante y dinámica interacción social entre ellos. En esa dinámica social entre ellos y con el docente, se

pueden acercar además los padres y los expertos que se pueden invitar al salón de clase con el fin de promover el intercambio que va a propiciar el desarrollo del pensamiento y el conocimiento en el alumno. Se trata de construir una forma de interacción más conversacional, del tipo de los viejos educadores socráticos, que partían de lo que los alumnos decían, para armar preguntas, pero a partir del diálogo con el sujeto, no a partir del discurso escolar prefabricado, estructurado y transmitido.

Un componente fuerte del enfoque sociocognitivo es la metacognición, tanto en el ámbito personal del docente como en el trabajo dentro del aula. Las habilidades intelectuales son aquellas herramientas que permiten trabajar con datos, hechos y conceptos (Coll, 1992), son “un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta”, exige saber hacer, saber actuar de manera eficaz. Las habilidades del estudiante de hoy son la apertura mental, la aptitud de trabajar en equipo, la rápida respuesta a los cambios, el manejo

de la presión por las responsabilidades, la inteligencia práctica, la capacidad para resolver problemas, la aptitud para comunicarse, la habilidad para relacionarse, la responsabilidad, la eficiencia, la rapidez, la capacidad para interpretar la información, el saber gestionar, la organización, la voluntad para aprender, la facilidad para escuchar y consensuar, la adaptación a las nuevas metodologías, la capacitación a las nuevas metodologías (Jalfen, 2001). En el marco de estas habilidades toma forma la metacognición (Mateos, 2001), definida como el conocimiento que uno tiene y el control que uno ejerce sobre su propio aprendizaje y, en general, sobre la propia actividad cognitiva. Se trata de “aprender a aprender” facilitando la toma de conciencia de cuáles son los propios procesos de aprendizaje, de cómo funcionan y de cómo optimizar su funcionamiento y el control de esos procesos. El conocimiento metacognitivo es el conocimiento sobre el conocimiento. Conocer lo que conocemos y sabemos, cómo lo conocemos y lo almacenamos en la memoria a largo

plazo facilita el uso de lo sabido y a su vez la posibilidad de mejora del propio conocimiento.

La metacognición se centra sobre todo en el cómo aprendemos (procesos explícitos de pensamiento). En la sociedad del conocimiento se demanda a la escuela el desarrollo de la metacognición para posibilitar que el alumno aprenda con autonomía y pueda seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida en una sociedad cambiante y compleja (Román 2004). ¿Por qué desarrollar habilidades intelectuales? Porque a partir de las evaluaciones internacionales, las habilidades intelectuales que se espera logren los estudiantes de los diferentes sistemas educativos se complejizaron, ya nadie cree en habilidades que se utilicen sólo para la escuela, sino para aplicar en los contextos sociales y laborales.

Enseñar a pensar es una tarea educativa. ¿Por qué? Porque el pensamiento es una capacidad cualificadamente humana que conlleva en su desarrollo el desenvolvimiento de actitudes humanizantes y humanizadoras, en

contraposición al pensamiento irracional, irreflexivo e inadecuado, que se halla en culturas incapaces de la convivencia constructiva o pacífica, o en culturas cuyos dogmas se imponen por la fuerza. La enseñanza del pensamiento tiene cinco campos de investigación-intervención: metacognición, pensamiento crítico y creativo, habilidades básicas del pensamiento, procesos del pensamiento y relación de las áreas de contenido de conocimiento con el pensamiento.

Los productos esperados son: apropiarse de una visión personal de la naturaleza del propio pensamiento y de la capacidad para controlar las propias actitudes, disposiciones y el consecuente desarrollo; desarrollar un estilo personal de pensamiento considerado como crítico, que permita desarrollar alternativas creativas; establecer criterios que permitan evaluar lo que pueda significar pensar "bien"; tener un repertorio de habilidades y estrategias cognoscitivas y metacognitivas identificadas a las que el sujeto pueda recurrir a medida que se las necesite; utilizar habilidades y estrategias para el

propio aprendizaje de manera responsable e independiente; alcanzar niveles altos de conocimiento en diversas materias. ¿Cómo enseñar a pensar? Definir un número limitado de habilidades básicas para cada materia o curso; conjugar el entrenamiento en la habilidad con la adquisición del contenido teórico o materia del curso y sus tareas específicas (agenda dual); programar de lo fácil a lo difícil; incrementar paulatinamente la complejidad y contenido de las tareas; ampliar la diversidad de las aplicaciones; construir andamiajes y apoyos adecuados para que el estudiante transfiera gradualmente y vaya asumiendo la responsabilidad de ir apropiándose del contenido y dirigiendo sus propios procesos.

El andamiaje puede ser definido como la construcción de una estructura o diferentes esquemas sobre los que los estudiantes puedan elaborar sus nuevos y propios significados. Algunos apoyos para la construcción de andamios pueden ser que el facilitador modele, instruya y dirija la realización de la tarea, induciendo o explicitando la habilidad requerida. La cantidad de andamiajes dependerá de

las necesidades de la materia, del curso o de los mismos estudiantes. Se deberá suministrar más o menos apoyo o ampliar las aplicaciones. La capacidad, habilidad y destreza constituyen una misma unidad inteligente en distintos grados de desarrollo: la capacidad (potencialidad) se desarrolla como habilidad (capacidad culturalmente desarrollada), y la habilidad se perfecciona como destreza (habilidad culturalmente perfeccionada). El paso de la capacidad a la habilidad y de la habilidad a la destreza requiere de la mediación de la cultura.

B. Teoría didáctica crítica de Pérez

Pérez (1986) plantea el cambio de rol del docente, quien debe estar comprometido para contribuir al cambio de las relaciones de producción del conocimiento, e inclusive, del vínculo social de dependencia; debe orientar su trabajo al aprendizaje grupal, utilizando una metodología de investigación participativa. La metodología didáctica crítica incorpora proyectos que demandan del trabajo conjunto de profesores y estudiantes en dos niveles: institucional y grupal. A nivel

institucional, se conforma el equipo de profesores que construye el proyecto didáctico global, y estructura una propuesta programática mínima. A nivel grupal se llevan a cabo los cursos específicos definiendo el campo de estudio e investigación, estructurando un marco de referencia desde el cual iniciar el análisis crítico, delimitando el campo de estudio a partir de una aproximación inicial a la realidad.

La participación del profesor no termina con la propuesta inicial del trabajo, su rol de promotor le exige que ofrezca a los alumnos opciones de trabajo y técnicas que propicien los cambios deseables. Las técnicas individuales se integran a las técnicas grupales y éstas conforman estrategias globales. El grupo escolar tiene frente a sí una tarea, que no es otra que el logro de los objetivos fijados en torno a contenidos curriculares específicos, y podrá realmente abordarla cuando haya hecho su elaboración sobre: las resistencias, los miedos, las contradicciones, los conflictos y la ansiedad en la comunicación e interacción grupal. El papel del profesor consistirá en coordinar el

proceso grupal y sugerir técnicas que promuevan la concientización del grupo.

El cumplimiento de la tarea del grupo exige que los participantes pongan en juego habilidades para el estudio, no sólo individual sino colectivo y, además, con sentido crítico. El alumno debe desarrollar capacidades para operar con un gran volumen de información, distinguir la forma y el contenido de las informaciones que se manejan, discriminar factores, implicancias, determinaciones, de los fenómenos o sucesos, diferenciar lo real y lo posible como base para elaborar hipótesis, predicciones, proyectos. El trabajo grupal va a exigir procedimientos como: leer comprensivamente, discutir, analizar, clasificar, criticar, esquematizar, relacionar, comparar, jerarquizar, aplicar, sintetizar, predecir, procesar, redactar. Conocer determinado tema, acercarse a la realidad, elaborar las informaciones que reporta la misma, en fin, construir objetos de conocimiento, es el motivo por el cual profesores y alumnos se reúnen y, por tanto, constituyen la tarea del grupo. Éste organiza la tarea, selecciona los medios, procedimientos, técnicas y

recursos para integrar o estructurar el diseño de sus estrategias de investigación.

Respecto al área de conocimiento, se hace imprescindible analizar los contenidos, revisar su enfoque, buscar los vacíos que la especialización dejó en las diferentes disciplinas de la tarea curricular. Estos aspectos son la observación participante, la entrevista, los círculos de investigación. Si el grupo se ha planteado problemas e hipótesis, ha descubierto nuevas implicancias y problemas y, en una palabra, construido los objetos de conocimiento de su curso, está en condiciones de confrontar y evaluar los conocimientos obtenidos y las nuevas expectativas. Se insertan las técnicas de exposición: conferencia, simposio, mesa redonda, seminario, debate. El proceso de trabajo que el grupo desarrolla, así como sus productos, serán evaluados permanentemente a través de los procedimientos de la observación, el análisis y la interpretación, utilizando diario (registro de observaciones del proceso grupal), señalamientos. El compromiso del profesor debe ser como animador de la comunicación,

promotor de aprendizajes socialmente significativo significativos, investigador participativo, coordinador del trabajo grupal, asesor del grupo. Profesores y alumnos conformarán un solo grupo y ambos tienen especiales formas de participación, que deben ser buscadas y experimentadas permanentemente.

C.Propuesta didáctica comunicativa lectora de MINEDU

En el *discurso oficial* diseñado por Ministerio de Educación (2016), MINEDU, se establece que el área de *Comunicación* tiene como finalidad que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas para interactuar con otras personas, comprender y construir la realidad, y representar el mundo de forma real o imaginaria (p. 90). Así mismo, se promueve una reflexión permanente sobre los elementos lingüísticos y no lingüísticos que favorecen una mejor comunicación, la misma que, en este nivel, enfatiza los aspectos académicos y científicos. El área de Comunicación también brinda las herramientas necesarias para lograr una relación asertiva y empática, solucionar conflictos y llegar a

consensos condiciones indispensables para una convivencia armónica. El aprendizaje de la lengua y de cualquier código comunicativo se realiza en pleno funcionamiento, en situaciones comunicativas reales o verosímiles y a partir de textos completos que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes. Esto otorga al área un carácter eminentemente práctico, asociado a la reflexión permanente sobre el aprendizaje, lo cual exige del docente la generación de situaciones favorables para que los estudiantes dialoguen, debatan, expongan temas, redacten textos en forma crítica y creativa, lean con diferentes propósitos y aprendan a escuchar. El área tiene tres competencias:

- **Se comunica oralmente en su lengua materna.** Se define como una interacción dinámica entre uno o más interlocutores para expresar y comprender ideas y emociones.
- **Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna.** Se define como una interacción dinámica entre el lector, el texto

y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura.

- **Escribe diversos tipos de textos en lengua materna.** Se define como el uso del lenguaje escrito para construir sentidos en el texto y comunicarlos a otros.

D. Propuesta didáctica cognitiva lectora de Solé

Respecto a la **enseñanza lectora** la mirada interactiva plantea que el proceso de la lectura debe asegurar que el lector comprenda el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa. Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además, deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario (Solé, 1994). Es un proceso interno; que es imperioso enseñar. Solé divide el proceso en **tres subprocesos** a

saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

- **Antes de la lectura.** I. *¿Para qué voy a leer?* (Determinar los objetivos de la lectura): 1. Para aprender. 2. Para presentar una ponencia. 3. Para practicar la lectura en voz alta. 4. Para obtener información precisa. 5. Para seguir instrucciones. 6. Para revisar un escrito. 7. Por placer. 8. Para demostrar que se ha comprendido. II. *¿Qué sé de este texto?* (Activar el conocimiento previo). III. *¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura?* (Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto).

- **Durante la lectura.** 1. Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto. 2. Formular preguntas sobre lo leído. 3. Aclarar posibles dudas acerca del texto. 4. Resumir el texto. 5. Releer partes confusas. 6. Consultar el diccionario. 7. Pensar en voz alta para asegurar la comprensión. 8. Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas.

- **Después de la lectura.** 1. Hacer resúmenes. 2. Formular y responder preguntas. 3. Recontar. 4. Utilizar organizadores gráficos.

Las **estrategias interactivas**

aplicar en el proceso de enseñanza lectora, son:

- **Las inferencias.** Uno de los hallazgos más comunes de los investigadores que estudian el proceso de comprensión lectora es que el hacer inferencias es esencial para la comprensión (Anderson y Pearson, 1984). Las inferencias son el alma del proceso de comprensión y se recomienda enseñar al estudiante a hacerlas desde los primeros grados hasta el nivel universitario, si fuese necesario. De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz "la inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas

aparecen en el proceso de construcción de la comprensión" (p. 218).

Inferir implica ir más allá de la comprensión literal o de la información superficial del texto. Descubrir el significado literal constituye la forma más elemental de la comprensión lectora, ésta es indispensable, pues junto a los conocimientos previos sirve de base para la elaboración de inferencias. La inferencia también es equivalente al proceso de juzgar, razonar, deducir, es decir sacar conclusiones que no aparecen en el texto, pero que se pueden extraer basándose en la información dada. La capacidad de inferir evoluciona gradualmente; sin embargo, ella podría desarrollarse mucho más si los profesores formularan un mayor número de preguntas inferenciales. El nivel de comprensión de un texto se revela a través del tipo de inferencias que realiza el lector. Cuando los alumnos toman conciencia de este proceso,

progresan significativamente en la construcción del significado. Los lectores competentes aprovechan las pistas contextuales, la comprensión lograda y su conocimiento general para atribuir un significado coherente con el texto a la parte que desconoce. Por ejemplo, si desconoce el significado de una palabra, leerá cuidadosamente y tratará de inferir el significado de la misma en el contexto.

- **La formulación de hipótesis y las predicciones.** La lectura es un proceso en el que constantemente se formulan hipótesis y luego se confirma si la predicción que se ha hecho es correcta o no. Hacer predicciones es una de las estrategias más importantes y complejas. Es mediante su comprobación que construimos la comprensión. Solé (1994) postula que las predicciones consisten en establecer hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que va a

encontrarse en el texto, apoyándose en la interpretación que se va construyendo del texto, los conocimientos previos y la experiencia del lector (p.121). Smith (1990) nos dice al respecto: La predicción consiste en formular preguntas; la comprensión en responder a esas preguntas" (p.109). Al leer, al atender a un hablante, al vivir cada día, estamos constantemente formulándonos preguntas.

En la medida en que respondemos a esas interrogantes, en la medida en que no nos quedamos con ninguna incertidumbre, estamos comprendiendo. Cuando nos proponemos leer un texto, los elementos textuales (del texto) y los contextuales (del lector) activan nuestros esquemas de conocimiento y sin proponérselo anticipamos aspectos de su contenido. Formulamos hipótesis y hacemos predicciones. Sobre el texto (¿Cómo será?; ¿Cómo continuará?; ¿Cuál será el final?) Las respuestas a estas

preguntas las encontramos a medida que vamos leyendo. Lo que hemos anticipado, o dicho que va a suceder debe ser confirmado en el texto y para esto es necesario buscar la evidencia en el texto. No podemos inventar.

Para lograr confirmar nuestras hipótesis buscaremos pistas de todo tipo: gramaticales, lógicas y culturales con tal de comprobarla la certeza de nuestra previsión. Cuando hacemos predicciones corremos riesgos, ya que hacer una predicción no implica exactitud en lo que formulamos. Cuando le pedimos a nuestros estudiantes que formulen hipótesis y hagan predicciones, es necesario que tengamos bien presente que el estudiante tiene que sentirse seguro de que en el salón de clases puede correr riesgos sin el peligro de ser censurado por aventurarse a hacer una predicción.

Las diferencias en interpretación de una misma historia es

evidencia de cómo proyectan sus propios conocimientos y sistemas de valores en la comprensión del texto. En ocasiones, cuando los estudiantes se dan cuenta del error no son conscientes de dónde se ha producido la ruptura y no pueden rectificar. Por eso si la información es presentada en el texto es coherente con las hipótesis anticipadas, el lector las integrará a sus conocimientos para continuar construyendo significado global del texto utilizando las diversas estrategias. Es importante no pasar por alto que hacer predicciones motiva a los estudiantes a leer y a releer, y un diálogo interno entre el lector y el escritor.

- **Formular preguntas.** Es muy importante estimular a los estudiantes a formular preguntas sobre el texto. Un lector autónomo es aquel que asume responsabilidad por su proceso de lectura y no se limita a contestar preguntas, sino también pregunta y se

pregunta. Esta dinámica ayuda a los estudiantes a alcanzar una mayor y más profunda comprensión del texto. Por eso es necesario formular preguntas que trasciendan lo literal y que lleven a los estudiantes a los niveles superiores del pensamiento. Estas preguntas son las que requieren que los estudiantes vayan más allá de simplemente recordar lo leído. Las investigaciones realizadas (Redfield y Rousseau, 1981; Andre, 1979 y Gall, 1970) demuestran que los docentes que utilizan preguntas que estimulan los niveles más altos del pensamiento promueven el aprendizaje, ya que requieren que el estudiante aplique, analice, sintetice y evalúe la información en vez de recordar hechos. Algunos ejemplos de este tipo de pregunta son: ¿Cuán diferentes o parecidos son los dos personajes más importantes de la obra?; ¿Crees que sería beneficioso aumentar la jornada escolar a ocho horas? ¿Por qué?

Las preguntas que pueden sugerirse sobre un texto guardan relación con las hipótesis que pueden generarse sobre éste y viceversa. Puede ser útil hacer las preguntas a partir de las predicciones (e incluso al margen de ellas). Es sumamente importante establecer una relación entre las preguntas que se generan y el objetivo o propósito de la lectura. Si el objetivo es una comprensión global del texto, las preguntas no deben estar dirigidas a detalles. Obviamente, una vez se ha logrado el objetivo principal, se pueden plantear otros.

Estratégicamente

la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones (Palincsar y Brown, 1984):

- **Claridad y coherencia del contenido de los textos**, de que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis y cohesión

interna posean un nivel aceptable.

- **Conocimiento previo del lector** sea pertinente para el contenido del texto. En otras palabras, de la posibilidad de que el lector posea los conocimientos necesarios que le van a permitir la atribución de significado a los contenidos del texto.
- **Estrategias del lector**, las que utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión.

¿Por qué es necesario enseñar estrategias de comprensión? Porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole, la mayoría de las veces distintos de los que se usan cuando se instruye. Esos textos pueden ser difíciles, por lo creativos o porque estén mal

escritos. En cualquier caso, dado que responden a una gran variedad de objetivos, cabe esperar que su estructura sea también variada, así como lo será su comprensibilidad. Hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender a partir de los textos. Enseñar estrategias de comprensión contribuye, pues a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender. Aprender estas estrategias y poder usarlas requiere organizar situaciones que lo permitan.

¿Qué estrategias vamos a enseñar? ¿Cómo podemos enseñarlas? Las actividades cognitivas que deberán ser activadas o fomentadas mediante las estrategias son las que se describen a continuación:

- **Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura.** Equivaldría a responder a las preguntas: ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué/para qué tengo que leerlo?

- **Activar y aportar a la lectura con conocimientos previos pertinentes.** ¿Qué sé yo acerca del contenido del texto? ¿Qué sé acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles? ¿Qué otras cosas sé que puedan ayudarme: ¿acerca del autor, del género, del tipo de texto...?
- **Enfocarse en la información fundamental del texto** (en función de los propósitos que uno persigue; punto 1.). ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura? ¿Qué informaciones puedo considerar poco relevantes, por su redundancia, por ser de detalle, por ser poco pertinentes para el propósito que persigo?
- **Evaluar la consistencia interna del texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que dicta el «sentido común».** ¿Tiene sentido este

texto?, ¿Presentan coherencia las ideas que en él se expresan?, ¿Discrepa abiertamente de lo que yo pienso, aunque sigue una estructura argumental lógica?, ¿Se entiende lo que quiere expresar?, ¿Qué dificultades plantea?

- **Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación.** ¿Qué se pretendía explicar en este párrafo - apartado, capítulo-? ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de aquí? ¿Puedo reconstruir el hilo de los argumentos expuestos? ¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados? ¿Tengo una comprensión adecuada de los mismos?
- **Elaborar y probar inferencias de diverso tipo,** como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones. ¿Cuál podrá ser el final de esta novela? ¿Qué sugeriría yo para

solucionar el problema que aquí se plantea? ¿Cuál podría ser -tentativamente- el significado de esta palabra que me resulta desconocida? ¿Qué le puede ocurrir a este personaje?, etc.

Así mismo es imprescindible incorporar a nuestra práctica docente: el **modelaje**. El modelaje es sumamente importante en la enseñanza de la comprensión lectora. El docente tiene que verbalizar los procesos internos que intervienen en la construcción de significado y tiene que dar a conocer a los estudiantes, mediante su ejemplo, qué deben hacer para controlar la comprensión. El docente deberá detenerse después de la lectura de cada párrafo para hacer predicciones de acuerdo con lo que el texto nos sugiere y deberá explicar, además, en qué medida sus predicciones se cumplieron o no y por qué. Es necesario que manifieste sus dudas y confusiones con que se encuentra mientras lee, y cómo las resuelve. Explicar nuestros procesos internos puede

ser sumamente difícil, pues no nos damos cuenta que los realizamos y porque no estamos acostumbrados a hablar sobre ellos. Pero sabemos que el aprendizaje de un procedimiento no puede quedarse en la teoría, requiere su demostración.

A la fase de modelar le sigue la de la participación del estudiante. Esta pretende que primero de una forma más dirigida por el docente (formulando preguntas, por ejemplo) y luego, progresivamente dando mayor libertad (con preguntas abiertas) a que el estudiante participe en el uso de la estrategia que le facilitará la comprensión del texto.

En esta fase el docente debe tener siempre presente que su meta es lograr que sus estudiantes se conviertan en lectores competentes y autónomos. Ese traspaso progresivo de responsabilidad al alumno es vital. No quiere decir que el docente se va a inhibir completamente, sino que su papel es otro: el de guía, facilitador del proceso de comprensión lectora.

La **planificación de la enseñanza** debería atender a cuatro dimensiones de manera simultánea:

- **Los contenidos que hay que enseñar.** Deben abarcar las estrategias de planificación y control que aseguran el aprendizaje en los expertos. En el caso de la comprensión lectora, se trata de enseñar los procedimientos estratégicos que pueden capacitar a los alumnos para leer de forma autónoma y productiva, es decir, utilizando la lectura para aprender y controlar que ese aprendizaje se realiza.
- **Los métodos de enseñanza.** Se trata aquí de buscar las situaciones más adecuadas para que los alumnos puedan construir su conocimiento y aplicarlo en contextos diversos. Sólo atendiendo a la diversidad se puede

ayudar a cada uno a construir su conocimiento.

- **La secuenciación de los contenidos.** Ayudar a los alumnos a aprender supone ayudarles a establecer el máximo número de relaciones entre lo que ya saben y lo que se les ofrece como nuevo.
- **La organización social del aula,** aprovechando todas las posibilidades que ofrece. En el caso de la enseñanza de la lectura, es habitual que el profesor plantee las preguntas a un gran grupo; o que los ejercicios de extensión de la lectura se realicen individualmente. ¿Por qué no plantear situaciones en las que los alumnos deban construir preguntas interesantes para el texto, y plantearlas a otros? ¿Por qué no aprovechar la interacción entre iguales en las tareas de resumen, o inferencias, e incluso en la lectura

silenciosa - para resolver dudas, clarificar, etc.-?

2.1.2.2. Teorías del aprendizaje

El aprendizaje son las transformaciones que se van produciendo gradualmente en las estructuras cognitivas, afectivas, volitivas y activas de los estudiantes, como sujetos individuales (individuos) y sujetos culturales (personas). Las teorías del aprendizaje son el cognitivo, sociocultural, significativo y mediado.

A. Teoría genética de Piaget

Piaget (1992) estudió el origen y desarrollo de las capacidades cognitivas desde su base orgánica, biológica, genética, encontrando que cada individuo se desarrolla a su propio ritmo. Describe el curso del desarrollo cognitivo desde la fase del recién nacido hasta la etapa adulta. En el desarrollo genético del individuo se identifican y diferencian periodos del desarrollo intelectual, tales como el periodo sensorio-motriz, periodo preoperacional, el de operaciones concretas y el de las operaciones

formales. Piaget considera el pensamiento y la inteligencia como procesos cognitivos que tienen su base en un substrato orgánico-biológico determinado que va desarrollándose en forma paralela con la maduración y el crecimiento biológico.

En la base de este proceso se encuentran dos funciones denominadas asimilación y acomodación, que son básicas para la adaptación del organismo a su ambiente. Esta adaptación se entiende como un esfuerzo cognoscitivo del individuo para encontrar un equilibrio entre él mismo y su ambiente. Mediante la asimilación el organismo incorpora información al interior de las estructuras cognitivas a fin de ajustar mejor el conocimiento previo que posee. Es decir, el individuo adapta el ambiente a sí mismo y lo utiliza según lo concibe.

La segunda parte de la adaptación que se denomina acomodación, como ajuste del organismo a las circunstancias exigentes del medio, es un comportamiento inteligente que necesita incorporar la experiencia de las acciones para lograr su cabal

desarrollo. Es el proceso mediante el cual el sujeto se ajusta a las condiciones externas. Estos mecanismos de asimilación y acomodación conforman unidades de estructuras cognoscitivas que Piaget denomina esquemas. Estos esquemas son representaciones interiorizadas de cierta clase de acciones o ejecuciones, como cuando se realiza algo mentalmente sin realizar la acción. Puede decirse que el esquema constituye un plan cognoscitivo que establece la secuencia de pasos que conducen a la solución de un problema.

En el caso del aula de clases, Piaget considera que los factores motivacionales de la situación del desarrollo cognitivo son inherentes al estudiante y no son, por lo tanto, manipulables directamente por el profesor. La motivación del estudiante se deriva de la existencia de un desequilibrio conceptual y de la necesidad del estudiante de restablecer su equilibrio. La enseñanza debe ser planeada para permitir que el estudiante manipule los objetos de su ambiente, transformándolos, encontrándoles sentido, disociándolos,

introduciéndoles variaciones en sus diversos aspectos, hasta estar en condiciones de hacer inferencias lógicas y desarrollar nuevos esquemas y nuevas estructuras mentales. El desarrollo cognitivo, en resumen, ocurre a partir de la reestructuración de las estructuras cognitivas internas del aprendiz, de sus esquemas y estructuras mentales, de tal forma que al final de un proceso de aprendizaje deben aparecer nuevos esquemas y estructuras como una nueva forma de equilibrio.

B. Teoría sociocultural de Vigotsky

Vigotsky (1978) propone que la inteligencia se desarrolla por medio del aprendizaje. Este se va a dar en el individuo cuando padres, profesores, personas que sepan más median, es decir actúen como agentes de socialización y facilitadores del aprendizaje, lo cual es importante y trascendente. Todas las personas, sobre todo los niños tienen un gran potencial de aprendizaje y es lamentable que tanto en la escuela como en el hogar muchas veces no se posibilite el desarrollo de capacidades a través de la mediación adecuada.

Vigotsky distingue dos niveles en el desarrollo, uno real que indica lo conseguido por el aprendiz de una manera individual (ZDR), y otro potencial que muestra lo que el individuo puede hacer con la ayuda de los demás (ZDP).

La zona de desarrollo potencial es la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la capacidad de resolver individualmente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución del mismo problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz. (Román, 2011). En la educación hay que distinguir entre lo que el alumno es capaz de aprender y hacer por sí solo y lo que es capaz de aprender con la ayuda de otras personas. La zona de distancia entre estos dos niveles delimita el margen de incidencia de la acción educativa.

El docente interviene y ayuda al alumno en actividades que aún no es capaz de hacer por sí solo, pero que puede llegar a solucionar si recibe apoyo pedagógico. Además Vigotsky (1978) afirma, “el aprendizaje presupone un carácter social específico y un proceso por el cual los

niños se introducen, a desarrollarse, en la vida intelectual de aquellos que los rodean”. Es decir que el niño comprenderá y adquirirá el lenguaje y los conceptos en la interacción con las personas que lo rodean. La adquisición de la cultura con sentido y significación supone una forma de socialización. Los docentes y adultos en general facilitan la adquisición de la cultura social, y en la adquisición de contenidos escolares facilitan los aprendizajes, la relación entre iguales y entre profesor y alumno.

El aprendizaje cognitivo de principios, hechos, valores, capacidades y destrezas, valores y actitudes sociales va a asimilarse y convertirse en individuales gracias a la intervención del maestro, quien se convierte en un mediador de la cultura social para facilitar su asimilación por parte del sujeto. Es así que en términos de Vigotsky los procesos psicológicos superiores de pensamiento y lenguaje son interindividuales o sociales y luego se interiorizan y se convierten en intraindividuales a partir de la mediación adecuada y del aprendizaje socializado. Pero en la actualidad esta mediación se ha descuidado y han surgido nuevos mediadores como la

televisión, radio, internet, etc. los cuales proveen de mucha información pero limitado conocimiento, además que sus mediaciones pueden ser parciales e inapropiadas para los niños.

C. Teoría significativa de Ausubel

Ausubel (1982) plantea que para aprender es necesario relacionar los nuevos aprendizajes a partir de las ideas previas del alumnado. Así se produciría una modificación de los esquemas de conocimiento, de equilibrio, conflicto y de nuevo equilibrio. Es necesario precisar que los estudiantes no tienen mentes en blanco, sino que tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y más aún ellos tienen la disposición para el aprendizaje significativo que son favorables y pueden ser aprovechados para su beneficio. Es así que en la práctica docente es de vital importancia determinar lo que el alumno ya sabe, los conocimientos previos que ya posee para poder enlazarlos con las nuevas ideas, la nueva información y poder así conseguir un aprendizaje significativo,

es decir a largo plazo. En caso contrario puede peligrar el aprendizaje del alumnado. La esencia del aprendizaje significativo radica en que los conocimientos están relacionados de manera sustancial y no arbitraria (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición.

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras. El aprendizaje repetitivo tiende a impedir un nuevo aprendizaje, mientras que el

aprendizaje significativo facilita el nuevo aprendizaje relacionado. Los aprendizajes por repetición están desconectados, aislados de la mente del alumno por eso no permiten establecer una relación con su estructura cognitiva. Estos aprendizajes son de rápido olvido y por ello no son significativos. Este tipo de aprendizaje hace que el alumnado tenga estructuras de conocimiento potentes y significativas que el alumnado se sienta bien y aumente su autoestima; que se sienta interesado por lo que aprende y que le guste lo que hace; tiene un fuerte estímulo intelectual porque ve el resultado positivo de su proceso de aprendizaje, potencia el enriquecimiento personal, mantiene alta la moral del grupo y aprende a aprender. Además, el aprendizaje significativo ayuda a pensar, mantiene las conexiones entre los conceptos y estructura, las interrelaciones en diferentes campos de conocimiento, lo que permite extrapolar la información aprendida a otra situación o contexto diferente por lo que el aprendizaje es un aprendizaje real y a largo plazo.

D. Teoría mediada de Feuerstein

Feuerstein (1980) sostiene que un individuo puede relacionarse con su medio de manera directa a través de sus experiencias y contactos inmediatos (Aprendizaje por experiencia directa) o por intermedio de un mediador entre el sujeto y la realidad orientando dicha aproximación (Aprendizaje mediado). El aprendizaje por experiencia directa es un tipo de aprendizaje en el cual el niño se enfrenta directamente a las fuentes del estímulo mediante el contacto directo y vivencial con lo real. Para Feuerstein esta primera modalidad de aprendizaje es compatible con el conductismo (E - R) y con el planteamiento piagetano (E - O - R) en la cual el organismo media entre el estímulo y la respuesta (Feuerstein, 1980). El aprendizaje mediado se caracteriza porque entre el individuo y la realidad se ubica el mediador, quien por excelencia puede ser los padres y maestros. Este filtra y selecciona los estímulos de la realidad, los organiza, los selecciona, los clasifica y los secuencia antes de presentarlo al niño o joven. Enriquece la interacción entre el individuo y el ambiente. Feuerstein reivindicará la

presencia del mediador y de la experiencia del aprendizaje mediado. Esta es una condición necesaria para lograr el desarrollo y el enriquecimiento cognitivo del sujeto. Bajo estas perspectivas, la utilización del Programa Didáctico “Método

interactivo transaccional en la lectura de leyendas” como estrategia de enseñanza, es de gran beneficio en el proceso educativo, debido a que contribuye al desarrollo de la comprensión de textos narrativos.

BASES TEÓRICAS DEL PROGRAMA DIDÁCTICO

MÉTODO INTERACTIVO-TRANSACCIONAL EN LA LECTURA DE LEYENDAS

BASES DIDÁCTICAS	BASES DISCIPLINARES			BASES DIDÁCTICAS
ENSEÑANZA	LEER			APRENDIZAJE
<p><i>Intervención</i> estratégica y lúdica en el desarrollo de lectores competentes.</p>	<p><i>Transferencia</i> de información explícita e implícita del texto al lector (enfoque lingüístico); <i>interacción</i> entre saberes previos del lector y saberes del texto (enfoque psicolingüístico); <i>transacción</i> entre los saberes culturales del lector y los saberes culturales del texto (enfoque sociocultural).</p>			<p><i>Desarrollo</i> de capacidades lectoras en habilidades lectoras, destrezas lectoras y competencias lectoras en el proceso de transferencia-interacción-transacción lectora.</p>
	CONTEXTO			
	<p><i>Situación</i> comunicativa en que se da el acto de leer (contexto situacional); <i>cognición</i> cultural que funciona como modelo mental del autor, el texto y el lector (contexto cultural); <i>interacción</i> de grupos sociales que establece roles y jerarquías (contexto social).</p>			
	AUTOR	TEXTO	LECTOR	
<p><i>Autor colectivo</i>, histórico-cultural creador, productor de discursos.</p>	<p>Las leyendas son patrimonio de grupos humanos de todo el mundo. Se han venido transmitiendo verbalmente de generación en generación sobre su sistema cultural, su historia, subsistencia, sus códigos de comportamiento, relaciones sociales, etc. Las leyendas son relatadas en cualquier momento, lugar y con distintos propósitos.</p>	<p><i>Sujeto</i> histórico-cultural que se relaciona, interactúa y dialoga con el texto, construye el texto y es construido por el texto.</p>		
INTERTEXTO				
<p>Voces culturales, y mentalidades que se integran al texto como parte de un diálogo histórico, polifónico, heterogéneo y transcultural.</p>				

PROGRAMA

PROGRAMA DIDÁCTICO			
“MÉTODO INTERACTIVO-TRANSACCIONAL EN LA LECTURA DE LEYENDAS”			
Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura	Evaluación lectora
Estrategia de intención	Estrategia de identificación	Estrategia de contextualización	Valoración
Estrategia de previsión	Estrategia de organización		
Estrategia de predicción	Estrategia de inferencia	Estrategia de Intertextualización	Metacognición
	Estrategia de explicación		
DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LEYENDAS			
EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN			

2.2. Marco conceptual

2.2.1. Interacción

Según Goodman (1976), máximo exponente del enfoque psicolingüístico, llegó a la conclusión que la lectura es un proceso psicolingüístico en que interactúan el pensamiento y el lenguaje. Asimismo, afirma que no hay nada intrínseco al sistema de escritura o a sus símbolos que tenga significado, sino que el significado es aquello con lo cual el autor comienza cuando escribe y es lo que el lector debe reconstruir cuando lee. Frank Smith (1980), otro pionero del enfoque psicolingüístico, también destaca el carácter interactivo del proceso cuando afirma que en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que proporciona el texto. En ese proceso de interacción el lector construye el sentido del texto. Además, este enfoque sostiene que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él.

2.2.2. Transacción

Para Dubois (1991) el término *transacción* indica la relación doble, recíproca que se da entre el cognoscente y lo conocido. Su interés era hacer hincapié en el proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto. Goodman (1984), quien adoptó la denominación de *transacción*, dice que en ésta el lector construye un texto relacionado con el texto editado, pero no idéntico al que el autor tenía en su mente antes de expresarlo por escrito. Así entre el lector y el texto se da un proceso de transacción a través del cual ambos se transforman.

2.2.3. Capacidad

Al interrogante qué es la capacidad, cómo se la conceptúa, habrá que responder que la capacidad es una manifestación de la inteligencia, una potencial conducta inteligente (“capacidad”) que se transforma a través de la mediación cultural en real conducta inteligente (“habilidad”), y no sólo que se transforma sino también que se perfecciona (“destreza”) y ejecuta en distintas situaciones prácticas (“competencia”). En la mediación cultural intervienen las

cogniciones colectivas. La capacidad es básicamente cognitiva y en su nivel más general o macro equivale a la inteligencia (Román, 2004, p. 118).

2.2.4. Comprensión

Según Manayay (2007) *comprender* consiste en seleccionar esquemas mentales, es decir seleccionar abstracciones, ideas o conceptos ya conformados en nuestra mente; que le van a ser útiles y adecuados al lector para obtener una idea clara del contenido del texto; pero también el lector va a elegir ideas que contribuyan a confirmar o verificar que los conceptos seleccionados han sido acertados, óptimos, lo más eficaces para entender el texto. Además, se entiende que **Comprender es metaconocer** es seleccionar, explicar y comprobar. La comprobación está ligada a la metacognición. Ésta es una actividad intelectual que permite comprender el comprender. El sujeto lector regula y ajusta progresivamente su propio proceso de aprendizaje textual. **Comprender es procesar información**, los esquemas del lector funcionan como representaciones organizadas y complejas que captan la información del texto. Este acto es

dinámico, es decir un suceso de operaciones cognitivas que buscan transformar la información textual en información mental. La comprensión es posible cuando los esquemas del lector están bien organizados. Estos esquemas conforman el percepto lector. Éste deriva de la actividad intelectual del lector, de cuanta interacción tenga él con los saberes de la cultura. **Comprender es aprender**, cuando se comprende un texto se activa el conocimiento para seleccionar, explicar y comprobar. Estas actividades originan que el lector modifique, transforme y amplíe sus estructuras cognitivas, su conocimiento; en suma, para que él aprenda. La mente al procesar nueva información genera aprendizajes. Entonces con su práctica lectora, el lector transforma sus estructuras cualitativamente y cuantitativamente, es decir modifica sus esquemas internos. Esta modificación es la expresión de su aprendizaje. **Comprender es planificar**, implica la puesta en marcha de un conjunto de estrategias, de procedimientos inteligentemente organizados que le permitan al lector conseguir su propósito de conocer el texto. Las

estrategias constituyen un método de lectura, una manera ordenada, organizada y prevista de actuar sobre el texto. Este orden, organización y previsión se expresan en la planificación. El lector es estratégico cuando planifica, y con ello dirige y controla, su proceso de lectura.

2.2.5. Leyenda

La leyenda es un género narrativo que construye explicaciones ficticias para situaciones, hechos, acontecimientos reales y efectivos. ¿Por qué tal área es desértica? Porque hubo un castigo divino. ¿Por qué en tal área desértica vive gente? Porque en algún momento hubo agua. ¿Por qué hubo agua? Porque un pez llegó del mar. La leyenda se enuncia oralmente como parte del saber colectivo en su intento de explicar aspectos significativos de la realidad natural, social y humana.

2.2.6. Método

El método es el componente didáctico que activa *procedimientos* o maneras de actuar sobre el contenido (temas) para lograr propósitos (intenciones). El método funciona como estrategia cuando sus procedimientos *no*

pierden de vista la meta a alcanzar (finalidades educativas), *se prevén y se autorregulan durante su ejecución o desarrollo* (eslabones educativos) (Manayay, 2012). “Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección –la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe– y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario” (Solé, 2002, p. 59). La relación entre método, estrategias, técnicas e instrumentos es la siguiente: El *método* es vía, modo de actuación, se organiza en *procedimientos* (pasos, fases, momentos), interviene sobre el contenido para lograr propósitos; si los procedimientos se planifican, autodirigen y autorregulan devienen en *estrategias*; éstas *son los procedimientos metodológicos planificados, autodirigidos y autorregulados*. En la acción didáctica concreta (acto real entre un profesor real y un estudiante real) las estrategias se realizan como *técnicas*, concreción de las estrategias. Las

técnicas para activarse se respaldan en *instrumentos* (medios y materiales), o *materialización de las técnicas*. De tal manera, el *cómo* de la didáctica se realiza siguiendo este orden: *método (procedimientos) → estrategia → técnica → instrumento*.

En el instrumento didáctico se realiza la técnica didáctica. En la técnica didáctica se realiza la estrategia didáctica. En la estrategia didáctica se realiza el método didáctico (Manayay, 2012)

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.2. Hipótesis

La aplicación del Programa Didáctico “Método interactivo-transaccional en la lectura de leyendas” mejorará significativamente la capacidad de comprensión de textos narrativos en las estudiantes de segundo grado de educación secundaria de una institución educativa de la región Lambayeque.

3.3. Variables

3.3.1. Definiciones conceptuales

Programa didáctico

Es un conjunto de actividades ordenadas, lógicas y secuenciales de carácter práctico, orientadas al desarrollo de la capacidad de comprensión de textos narrativos, específicamente leyendas en las estudiantes de segundo grado de educación secundaria de una institución educativa de la región Lambayeque.

Comprensión de textos

Según el DCN, en el área de Comunicación para educación secundaria, la comprensión de textos se define así: Consiste en otorgar sentido a un texto a partir de las experiencias previas del lector y su relación con el contexto. Este proceso incluye estrategias para identificar la información relevante, hacer inferencias, obtener conclusiones, enjuiciar la posición de los demás y reflexionar sobre el proceso mismo de comprensión, con la finalidad de autorregularlo (DCN, p. 342).

3.3.2. Definiciones operacionales

Programa didáctico

Es un plan de intervención didáctica que prevé la realización de cuatro actividades de desarrollo de la comprensión del texto narrativo, específicamente leyenda. Dicho plan sistematiza una concepción (bases) para transformarlos en intervención (actos).

Comprensión de textos

Es un proceso que se ha organizado en eslabones y en estrategias de intención, previsión y predicción, de identificación, organización, inferencia

y explicación, de contextualización e intertextualización realizadas por las estudiantes con el fin de desarrollar la capacidad de comprensión de textos narrativos.

3.3.3. Operacionalización de las variables

VARIABLE	CATEGORÍAS	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	INDICADORES*
Variable Independiente <i>Programa “Método interactivo-transaccional en la lectura de leyendas”</i>	Eficaz	Actividades lectoras	Antes de la lectura (orientación)	a) Estrategia de intención b) Estrategia de previsión c) Estrategia de predicción
			Durante la lectura (asimilación)	a) Estrategia de identificación b) Estrategia de organización c) Estrategia de inferencia. d) Estrategia de explicación.
	Ineficaz		Después de la lectura (extensión)	a) Estrategia de contextualización b) Estrategia de intertextualización - Indagación textual - Producción textual
	Evaluación lectora (evaluación)		a) Autoevaluación b) Coevaluación	
Variable dependiente <i>Capacidad de comprensión de textos</i>	Muy buena (18 – 20)	Capacidades lectoras	Intención	- Establece claramente el propósito de lectura.
			Previsión	- Aporta información contextual previa. - Aporta información intertextual previa.
			Predicción	- Anticipa el posible contenido del texto a leer. - Construye historia predictivas a partir del título del texto.
	Buena (15 – 17)		Identificación	- Identifica y explica el tipo de texto. - Identifica y explica la clase de texto. - Aporta significados literales e inferenciales acerca de los personajes. - Aporta significados literales e inferenciales acerca de las acciones. - Aporta significados literales, inferenciales y criterios acerca del escenario, tiempo, acciones y personajes. - Identifica los significados claves del texto.
			Organización	- Ordena los significados claves del texto en tópicos. - Sistematiza los tópicos con información contextual e intertextual.
	Regular (11 – 14)		Inferencia	- Construye el sentido del texto, estableciendo la intención comunicativa.
			Explicación	- Socializa el sentido del texto.
	Deficiente (0 – 10)		Contextualización	- Interrelaciona el sentido del texto con otros contextos cognitivos. - Sitúa el sentido del texto en otras esferas culturales.
			Intertextualización	- Indaga por intertextos relacionados con el sentido del texto. - Produce intertextos relacionados con el sentido del texto.
			Valoración	- Valora el proceso lector.
Metacognición		- Autoevalúa y coevalúa su desempeño lector.		

*Los indicadores están elaborados sobre la base de la Propuesta de Comprensión de Textos Narrativos planteadas por el Centro de Formación Lectora Luis Hernán Ramírez en el Diplomado en Innovación Didáctica en Comprensión de Textos (Educación Secundaria), 2012, organizado por el Concejo Participativo Local de La Victoria, Chiclayo.

3.4. Metodología

3.4.1. Tipo de investigación

La investigación es de tipo explicativo y aplicada, porque utilizará técnicas e instrumentos estadísticos para procesar e interpretar la información.

3.4.2. Diseño

El diseño es cuasi experimental con pre test y post test, con dos grupos de estudio. (grupo experimental y grupo de control).

La prueba de hipótesis tendrá el siguiente diseño:

Grupo	Pre test	Tratamiento	Postest	Diferencia
Experimental	O_1	X	O_2	$O_2 - O_1 = D_1$
Control	O_3	-	O_4	$O_4 - O_3 = D_2$

En que:

“O”: Información recogida antes y después del experimento.

“X”: El estímulo “Programa didáctico Método Interactivo transaccional en la lectura de leyendas” en el proceso enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos narrativos.

O_1, O_3 : Prueba inicial (Pre test) al grupo experimental y al grupo de control.

O_2, O_4 : Prueba de salida (Post test) al grupo control y experimental.

D_1, D_2 : La diferencia del promedio entre el post test y el pre test en ambos grupos.

3.5. Población y muestra

Población

La población de estudio está conformada por estudiantes matriculados y distribuidos en 4 secciones de 2º grado de educación secundaria de una Institución educativa de la región Lambayeque

POBLACIÓN ESTUDIANTIL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Grado y Sección	“A”	“B”	“C”	“D”	TOTAL
Estudiantes por sección	35	34	34	27	130

Muestra

La muestra la conforma un total de 61 alumnas, distribuido en 2 secciones de 2º grado (C y D) de una institución educativa de la región Lambayeque. Las secciones de 2º C y D constan de 34 y 27 alumnas respectivamente cada una.

3.6. Método de Investigación

Para la investigación se utilizará los siguientes métodos

- **Método hipotético-deductivo**
Integra dialécticamente la inducción-deducción, propone la hipótesis y las consecuencias derivadas de las inferencias del conjunto de datos empíricos de la investigación, determina conclusiones a partir de la posterior contrastación de la hipótesis. Sus pasos esenciales son: la observación del fenómeno a estudiar, la creación de una hipótesis para explicar dicho fenómeno, la deducción de consecuencias o proposiciones más elementales que la propia hipótesis, y la verificación o comprobación de la verdad de los enunciados deducidos comparándolos con la experiencia.
- **Método de análisis y síntesis**
Para analizar los datos recolectados, así como las múltiples relaciones de los diferentes aportes teóricos que

derivan en una síntesis de los mismos y en la construcción del marco teórico y conceptual.

- **Método sistémico**

Tiene como propósito organizar el objeto mediante el estudio de sus partes componentes, así como de las relaciones entre ellos.

3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En el presente trabajo de investigación se utilizarán las siguientes técnicas e instrumentos de recolección de datos.

3.7.1. Técnicas

Se opta por las siguientes técnicas:

- **De gabinete**

Su principal modalidad es el **fichaje**, o fijación de conceptos y datos relevantes; registro, organización y precisión de aspectos importantes en las diferentes etapas de la investigación. Las fichas utilizadas fueron:

Fichas de resumen

Sintetizan conceptos y aportes de diversas fuentes, particularmente sobre contenidos teóricos o antecedentes consultados.

Fichas textuales

Transcriben literalmente contenidos, sobre su versión bibliográfica, o su fuente informativa original.

Fichas bibliográficas

Registran permanentemente datos acerca de las fuentes consultadas, soporte científico de la investigación.

Ficha de observación

Es un documento que intenta obtener la mayor información de algo, (sujeto) observándolo. Puede ser de gran duración o corta duración en el tiempo. Las características del sujeto a observar determinarán las características de la ficha.

3.7.2. Instrumentos

Los instrumentos centrales a usar son el pre test y el post test.

- ***Pre test***

Instrumento de evaluación que se aplicará al inicio del Programa

para conocer el nivel de comprensión de textos narrativos (leyendas) de nuestras estudiantes participantes antes de aplicar el Programa Didáctico “Método interactivo-transaccional en la lectura de leyendas”.

- ***Post test***

Instrumento de evaluación al que serán sometidos las estudiantes participantes después de aplicar el Programa “Método interactivo-transaccional en la lectura de leyendas”, que permitirá comprobar el logro de los objetivos de investigación y contrastar la hipótesis con los resultados obtenidos en el trabajo de investigación.

3.8. Métodos de análisis de datos

La información obtenida será procesada aplicando técnicas estadísticas siguiendo las siguientes etapas:

- ***Tabulación***

Elaboración de tablas que analizan los datos a obtener y que precisan la relación de la

variable independiente con la variable dependiente.

- **Distribución de frecuencia**
Determinación de porcentajes.
- **Análisis estadístico**
Uso de medidas de tendencia central, dispersión y prueba de hipótesis.

Medida de tendencia central

Media aritmética, permite obtener el rendimiento promedio del nivel de comprensión lectora en la muestra. Su fórmula es:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i \cdot f_i}{n}$$

Donde

\bar{x} = media

n = número de datos

f = frecuencia

Σ = sumatoria

X_i = puntuaciones

Medida de dispersión

Desviación estándar

Aprecia el grado de dispersión de los datos, su fórmula es:

$$s = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^m f_i \cdot x_i^2}{n} - \bar{x}^2}$$

Donde:

S = desviación estándar

n = número de dato

$\sqrt{\quad}$ = raíz cuadrada

f = frecuencia

Σ = sumatoria

X_i = puntuaciones (marca de clase)

Coefficiente de variabilidad

Sirve para medir el grado de homogeneidad del grupo. Su fórmula es:

$$CV = \frac{S}{\bar{x}} \times 100\%$$

Donde:

CV = Coeficiente de variabilidad

" \bar{x} " = media aritmética

S = Desviación estándar

Prueba de hipótesis

Prueba de hipótesis "Z", considerando la función de la distribución de probabilidad normal.

$$Z = \frac{\bar{X}_a - \bar{X}_b}{\sqrt{\frac{S_a^2}{n_a} + \frac{S_b^2}{n_b}}}$$

Donde:

S_a = Desviación estándar del nivel de comprensión lectora, pre- test

S_b = Desviación estándar del nivel de comprensión lectora, post test.

n_a = Número de alumnos del pre test.

n_b = Número de alumnos del post test.

\bar{X}_a = Media aritmética del nivel de comprensión lectora, pre test.

\bar{X}_b = Media aritmética del nivel de comprensión lectora, post test.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Presentación y análisis de la información

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en la aplicación del Pre y Post Test al Grupo Control y Grupo Experimental respectivamente. Dicha presentación se hace a través de cuadros de frecuencia y gráficos estadísticos.

4.1.1. Pre Test al Grupo Control y Experimental

4.1.1.1. Pre Test Grupo Control

A las estudiantes del segundo grado "C" de educación secundaria que conforman el grupo de estudio, se les aplicó un Pre test, con el propósito de Identificar el nivel de comprensión lectora de leyendas, obteniéndose los siguientes resultados:

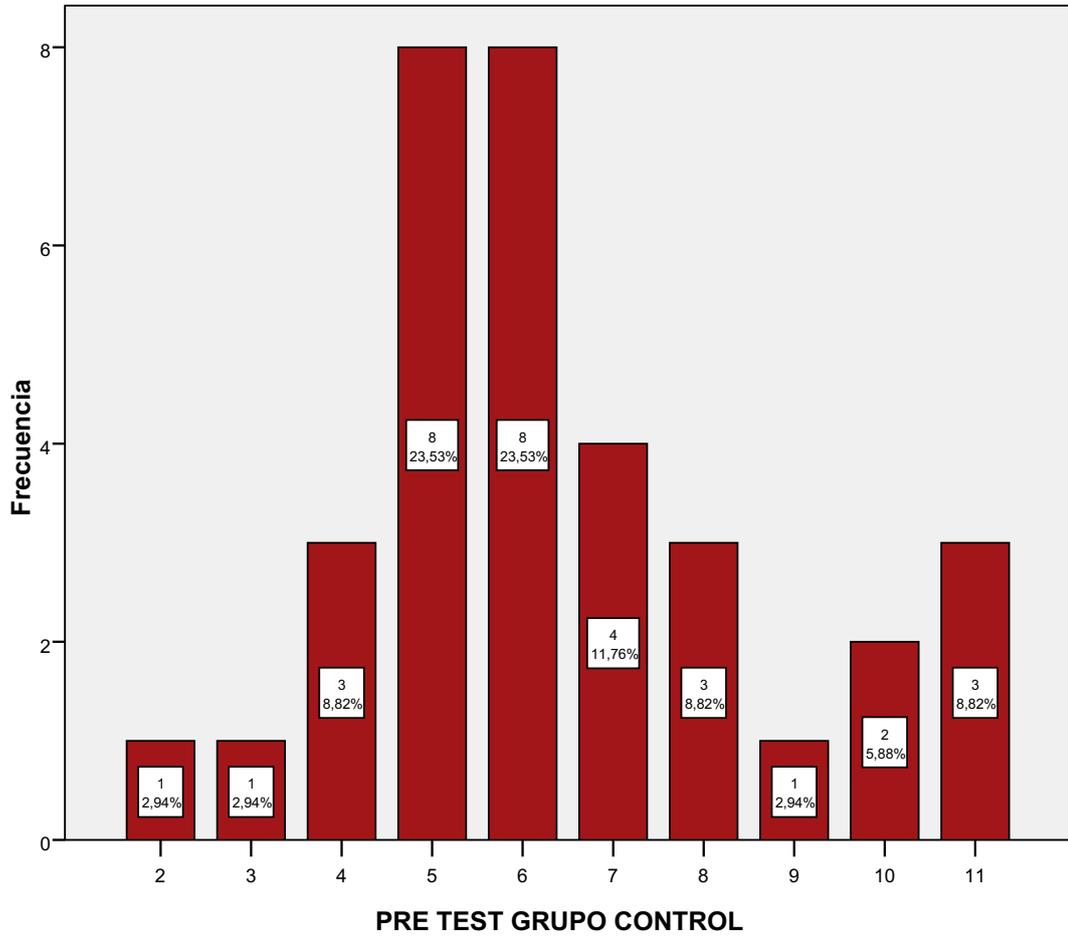
Cuadro N° 01

NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LEYENDAS A 34 ESTUDIANTES MUJERES DE SEGUNDO GRADO "C" DE EDUCACION SECUNDARIA, SEGÚN CATEGORÍAS

Categorías	F	%	Estadígrafos
Muy bueno	-	-	$\bar{X} = 6.44$ $S = 2.272$ $CV = 35.28$
Bueno	-	-	
Regular	3	8.8%	
Deficiente	31	91.2%	
TOTAL	34	100%	

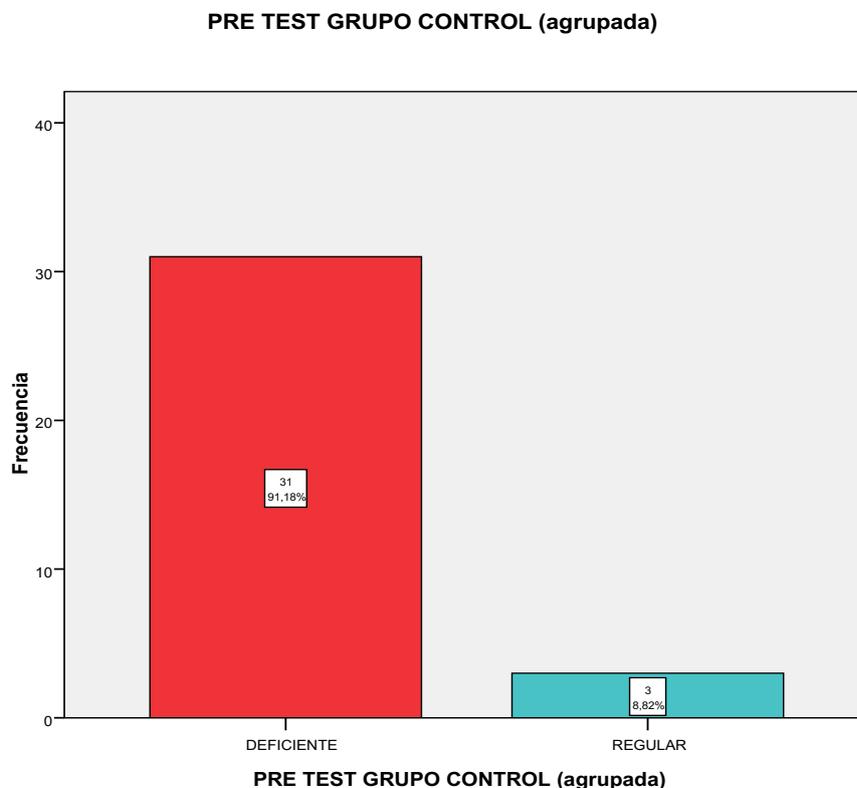
Gráfico de barras N° 01

PRE TEST GRUPO CONTROL



Fuente: Pre test grupo control

Gráfico de barras agrupadas N° 01



Fuente: Pre test grupo control

Según los resultados obtenidos en el Pre Test por categorías para medir el nivel de comprensión lectora de leyendas, aplicado al Grupo Control se determinó lo siguiente:

En la **categoría Muy Bueno y Bueno**, no se ubicaron ninguna de las estudiantes (0%) lo que muestra que ellas no comprendieron la leyenda presentada porque carecen de conocimientos previos, existen deficiencias en su capacidad

inferencial y debilidad en su lectura comprensiva implícita.

En la **categoría regular**, encontramos 3 alumnas que representan a un 8,8%, lo que demuestra que tienen mucha dificultad para extraer la información explícita e implícita del texto y no disponen de habilidades lectoras para construir el sentido del texto

En la **categoría deficiente**, ubicamos a 31 estudiantes (91.2%)

que constituyen un porcentaje alto de estudiantes que no han desarrollado habilidades de pensamiento, no han aprendido a inferir más allá de la simple observación directa, “lo que dice el texto”, no disponen de habilidades lectoras para construir el sentido del texto, “lo que el texto quiere decir”.

Así mismo, se observa que:

El calificativo promedio obtenido por las estudiantes del Grupo Control

en el Pre Test en Comprensión Lectora de leyendas, es de 6.44 puntos, lo que significa que es un calificativo Deficiente según escala establecida.

Por otro lado, se observa que el Grupo Control en cuanto al nivel de Comprensión de leyendas es heterogéneo con un coeficiente de variabilidad del 35.28%.

4.1.1.2. Pre Test Grupo Experimental

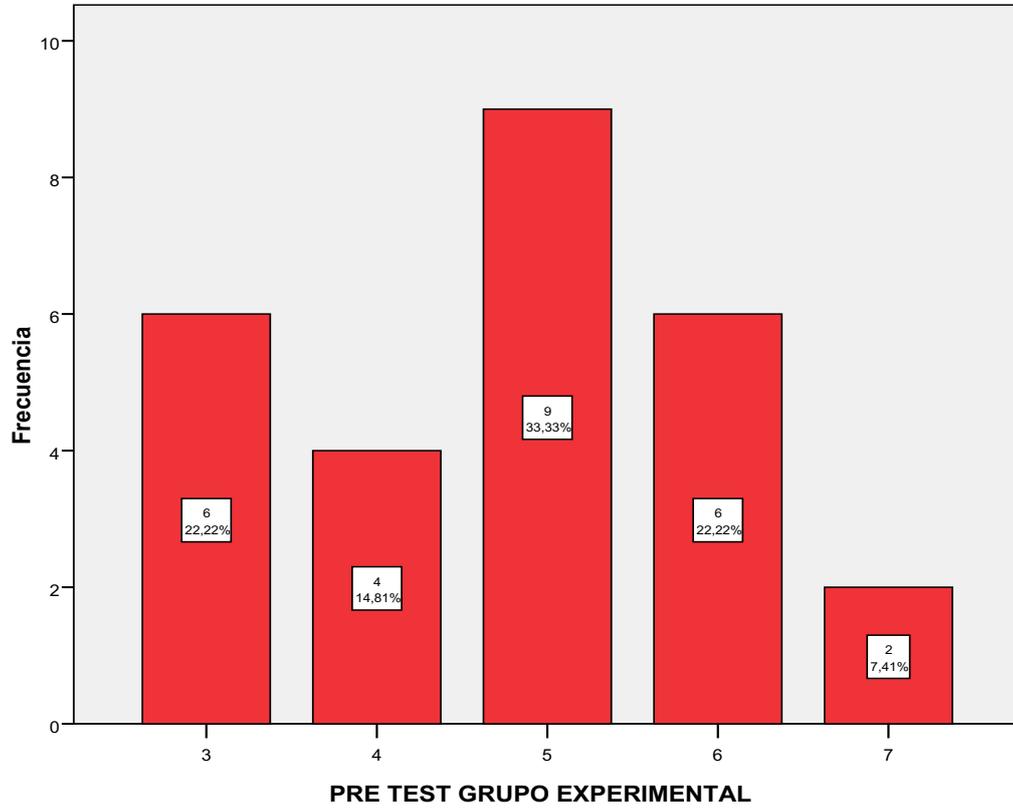
Cuadro N° 02

NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LEYENDAS A 27 ESTUDIANTES MUJERES DE SEGUNDO GRADO “D” DE EDUCACION SECUNDARIA, SEGÚN CATEGORÍAS

Categorías	F	%	Estadígrafos
Muy bueno	-	-	$\bar{X} = 4.78$ $S = 1.251$ $CV = 26.17$
Bueno	-	-	
Regular	-	-	
Deficiente	27	100%	
TOTAL	27	100%	

Gráfico de barras N° 02

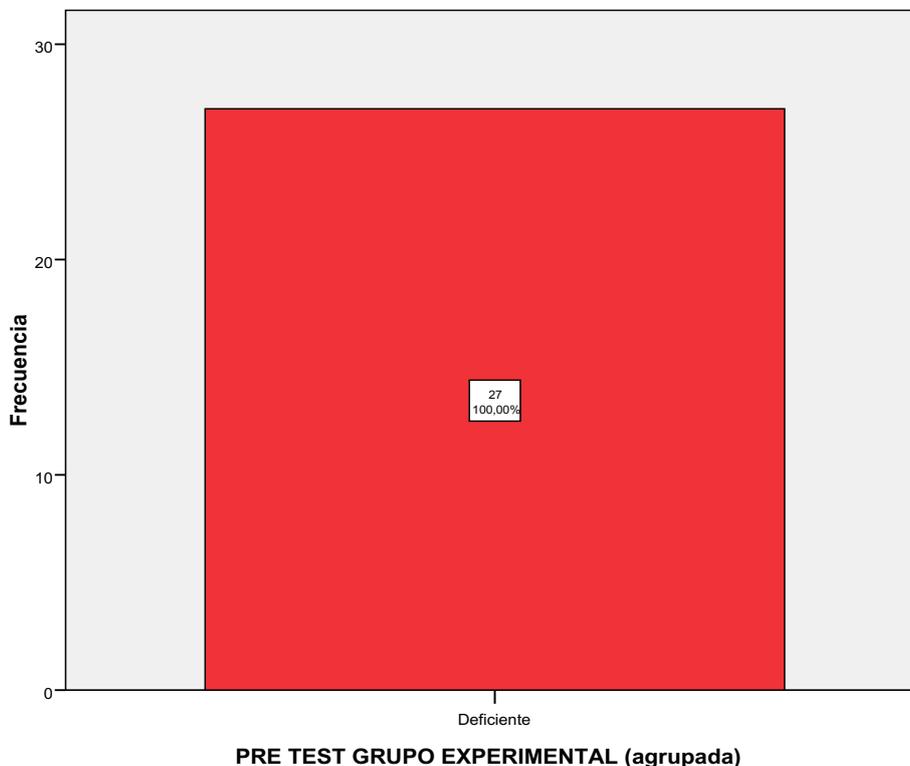
PRE TEST GRUPO EXPERIMENTAL



Fuente: Pre test grupo experimental

Gráfico de barras agrupada N° 02

PRE TEST GRUPO EXPERIMENTAL (agrupada)



Fuente: Pre test grupo experimental

Según los resultados obtenidos en el Pre Test por categorías para medir el nivel de comprensión lectora de leyendas, aplicado al Grupo Experimental se determinó lo siguiente:

En la **categoría Muy Bueno, Bueno y Regular** ninguna estudiante (0%) se ubicó lo que muestra que ellas no comprendieron la leyenda presentada porque carecen de

conocimientos previos, existen deficiencias en su capacidad inferencial y debilidad en su lectura comprensiva implícita.

En la **categoría deficiente**, ubicamos a 27 estudiantes (100%) que constituyen el total del aula. Son estudiantes que no han desarrollado habilidades de pensamiento, no han aprendido a inferir más allá de la simple observación directa, “lo que

dice el texto”, no disponen de habilidades lectoras para construir el sentido del texto, “lo que el texto quiere decir”.

Así mismo, se observa que:

El calificativo promedio obtenido por las estudiantes del Grupo Experimental en el Pre Test en Comprensión Lectora de leyendas, es de 4.78 puntos, lo que significa que es un calificativo Deficiente según escala establecida.

Por otro lado, se observa que el Grupo Experimental en cuanto al nivel de Comprensión de leyendas es homogéneo con un coeficiente de variabilidad del 26.17%.

4.1.2. Post Test Grupo Control y Experimental

4.1.2.1. Post test grupo control

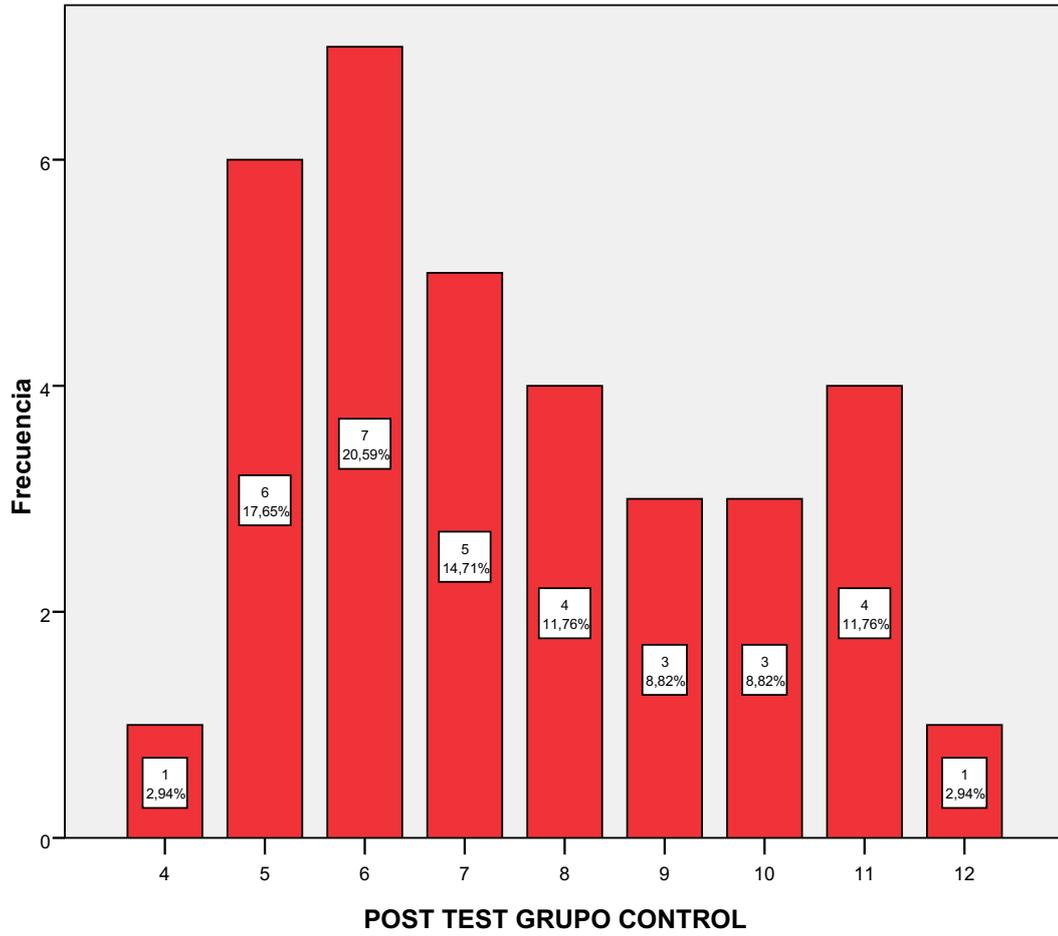
Cuadro N° 03

NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LEYENDAS A 34 ESTUDIANTES MUJERES DE SEGUNDO GRADO “C” DE EDUCACION SECUNDARIA, SEGÚN CATEGORÍAS

Categorías	F	%	Estadígrafos
Muy bueno	-	-	$\bar{X} = 7.53$ $S = 2.219$ $CV = 29.47$
Bueno	-	-	
Regular	5	14.7%	
Deficiente	29	85.3%	
TOTAL	34	100%	

Gráfico de barras N° 03

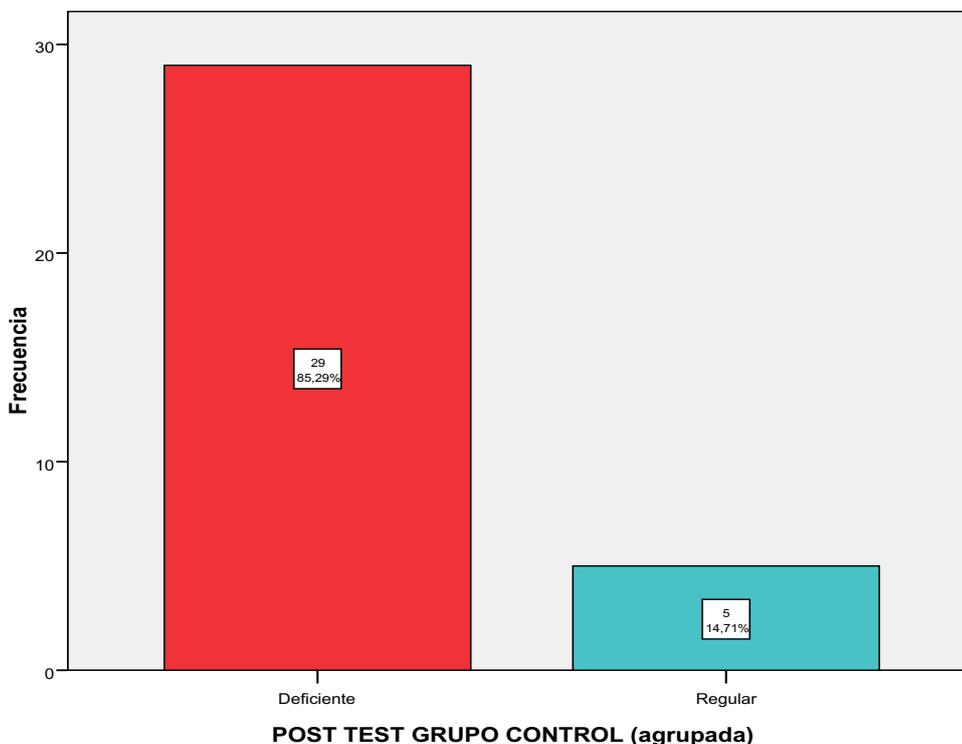
POST TEST GRUPO CONTROL



Fuente: Post test grupo control

Gráfico de barras agrupada N° 03

POST TEST GRUPO CONTROL (agrupada)



Fuente: Post test grupo control

Según los resultados obtenidos en el Post Test por categorías para medir el nivel de comprensión lectora de leyendas, aplicado al Grupo Control se determinó lo siguiente:

En la **categoría Muy Bueno y Bueno**, no se ubicaron ninguna de las estudiantes (0%) lo que muestra que ellas no comprendieron la leyenda presentada porque carecen de conocimientos previos, existen deficiencias en su capacidad

inferencial y debilidad en su lectura comprensiva implícita.

En la **categoría regular**, encontramos 5 alumnas que representan a un 14.7%, lo que demuestra que tienen mucha dificultad para extraer la información explícita e implícita del texto y no disponen de habilidades lectoras para construir el sentido del texto

En la **categoría deficiente**, ubicamos a 29 estudiantes (85.3%) que constituyen un porcentaje alto de estudiantes que no han desarrollado habilidades de pensamiento, no han aprendido a inferir más allá de la simple observación directa, “lo que dice el texto”, no disponen de habilidades lectoras para construir el sentido del texto, “lo que el texto quiere decir”.

Los resultados obtenidos en el Post Test aplicado al Grupo Control demuestran que al no haberseles aplicado el Programa didáctico, estas alumnas no han desarrollado la

capacidad de comprensión lectora de leyendas esperado.

Así mismo se observa que:

El calificativo promedio obtenido por las estudiantes del Grupo Control en el Pre Test en Comprensión Lectora de leyendas, es de 7.53 puntos, lo que significa que es un calificativo Deficiente según escala establecida.

Por otro lado, se observa que el Grupo Control en cuanto al nivel de Comprensión de leyendas es homogéneo con un coeficiente de variabilidad del 29.47%.

4.1.2.2. Post test grupo experimental

Cuadro N° 04

NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LEYENDAS A 27 ESTUDIANTES MUJERES DE SEGUNDO GRADO "D" DE EDUCACION SECUNDARIA, SEGÚN CATEGORÍAS

Categorías	F	%	Estadígrafos
Muy bueno	6	22.2%	$\bar{X} = 15$ $S = 2.418$ $CV = 16.12$
Bueno	12	44.4%	
Regular	9	33.3%	
Deficiente	-	-	
TOTAL	27	100%	

Gráfico de barras N 04

POST TEST GRUPO EXPERIMENTAL

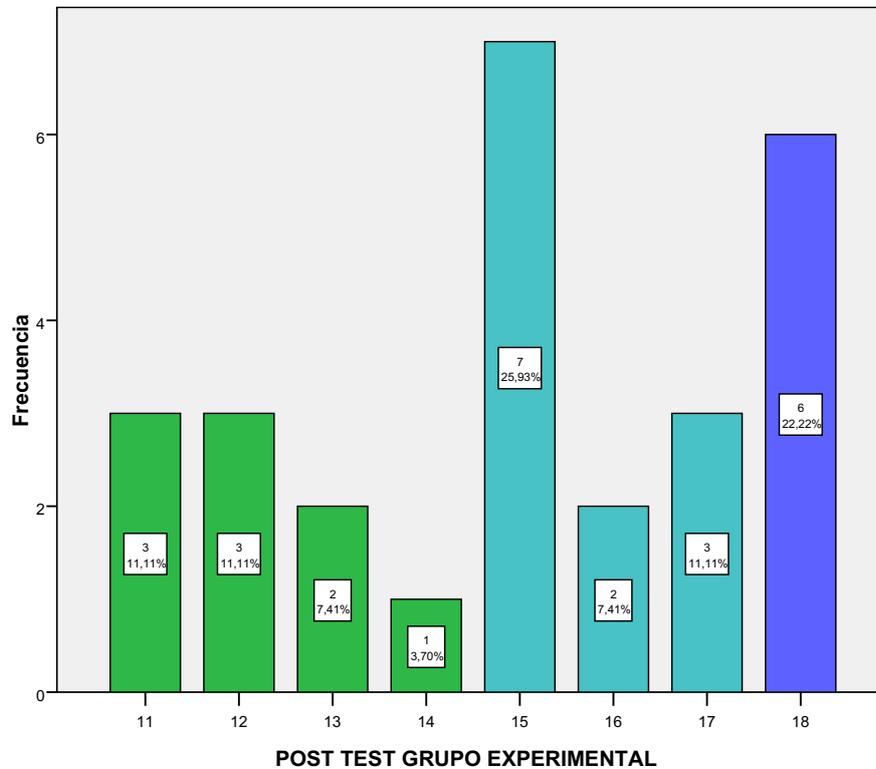
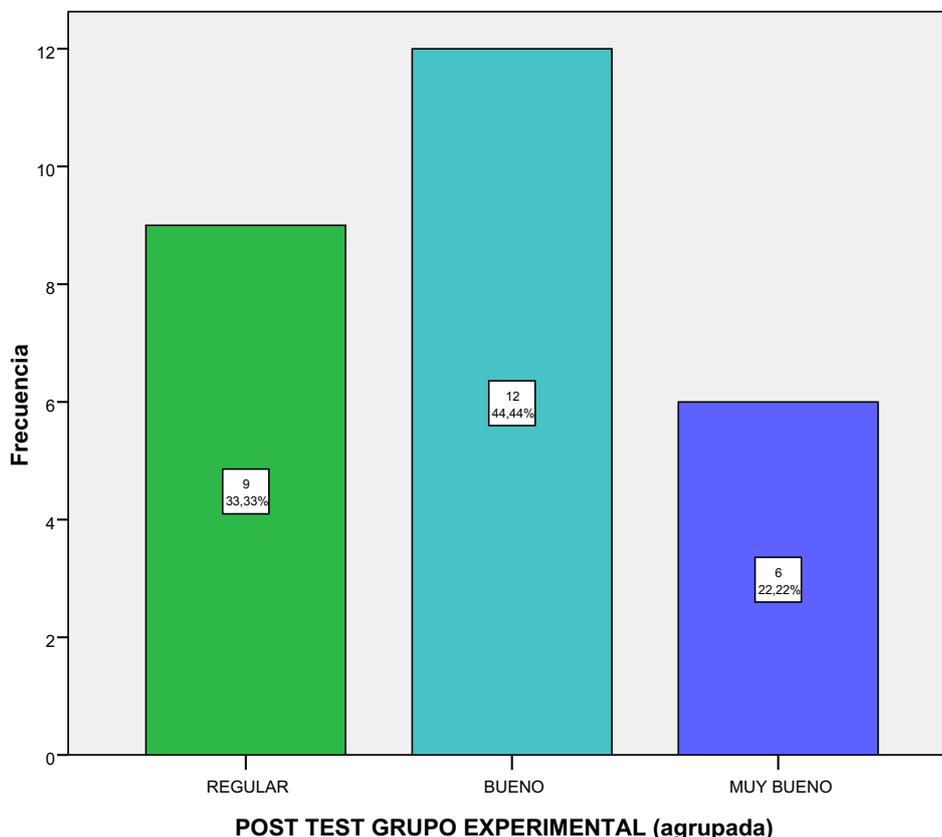


Gráfico de barras agrupada N° 04

POST TEST GRUPO EXPERIMENTAL (agrupada)



Fuente: Post Test Grupo Experimental

Según los resultados obtenidos en el Post Test por categorías para medir el nivel de comprensión lectora de leyendas, aplicado al Grupo Experimental se determinó lo siguiente:

En la **categoría Muy Bueno**, ubicamos a 6 estudiantes (22.2%) lo que significa que sólo un pequeño

grupo de ellas después de haberseles aplicado el programa han desarrollado su capacidad de inferencia, capacidad para construir el sentido del texto, capacidad para opinar sobre el sentido del texto tomando en cuenta sus conocimientos previos. En esa categoría se logró que este pequeño grupo desarrollara habilidades

lectoras para la construcción del sentido del texto, pero este trabajo no está culminado ya que es un proceso de cambio en el que todos los agentes educativos están inmersos como en la elaboración de una nueva estructura curricular que esté de acuerdo al contexto del alumnado, integrar a otras áreas de estudio para que fortalezca la capacidad de comprensión de textos, además maestros involucrados en el cambio, capacitados en innovación didáctica para la comprensión de textos, padres de familia que participen activamente en la formación integral de sus hijos, etc.

En la **categoría Bueno**, ubicamos a 12 estudiantes (44.4%) lo que significa que se ha logrado que este considerable grupo después de haberseles aplicado el programa han desarrollado su capacidad de inferencia, capacidad para construir el sentido del texto, capacidad para opinar sobre el sentido del texto tomando en cuenta sus conocimientos previos. Sin embargo, es nuestra tarea como maestros fortalecer dichas capacidades en las estudiantes para que alcancen un nivel óptimo, lo cual implica que los profesores participen

de una manera responsable e integrada en cada una de las áreas que imparten.

En la **categoría Regular**, ubicamos a 9 estudiantes (33.3%), lo que demuestra que existe un grupo considerable de estudiantes que están en proceso de desarrollo de la capacidad de comprensión de textos, lo cual es una tarea pendiente en la labor que los profesores de cada área tenemos. Esto motiva a que como maestros se asuma un compromiso de arduo trabajo para superar dificultades y deficiencias en el desarrollo de la capacidad de comprensión de textos.

En la **categoría deficiente**, no ubicamos a ninguna estudiante (0%) ya que después de haberse aplicado el Programa didáctico se ha logrado que las estudiantes se inicien en el proceso de desarrollo de la capacidad lectora

Así mismo se observa que:

El calificativo promedio obtenido por las estudiantes del Grupo Experimental en el Post Test en Comprensión Lectora de leyendas, es

de 15 puntos, lo que significa que es un calificativo Bueno, según escala establecida.

Por otro lado, se observa que el Grupo Experimental en cuanto al nivel

de Comprensión de leyendas es homogéneo con un coeficiente de variabilidad del 16.12%.

Cuadro N° 5
RESULTADOS COMPARATIVOS POR CATEGORÍAS
DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL

CATEGORÍA	Pre Test		Post Test	
	G.C.	G.E.	G.C.	G.E.
Muy bueno	--	--	--	22.2%
Bueno	--	--	--	44.4%
Regular	8.8%	--	14.7%	33.3%
Deficiente	91.2%	100%	85.3%	--

De los resultados obtenidos en el Pre y Post Test, presentados en el cuadro comparativo del Grupo Experimental y Control podemos señalar:

Que el Grupo Experimental después de haber recibido el estímulo se observa un nivel del logro significativo en el desarrollo del nivel de Comprensión Lectora, pues gran parte de las estudiantes que se encuentran en la categoría Deficiente

migran a las categorías Regular, Bueno, Muy Bueno, con porcentajes de 33.3%, 44.4% y 22.2%, respectivamente.

En contraste, se observa que en el Grupo Control ninguna de sus integrantes se ubica en la categoría Bueno y Muy Bueno debido básicamente a que no recibieron el estímulo; por consiguiente, la mayoría de las alumnas tienen dificultades para comprender lo que leen.

Cuadro N° 6

**ÍNDICES ESTADÍSTICOS COMPARATIVOS EN EL PRE Y POST TEST
APLICADOS AL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL**

Test	Índices	Grupo Control	Grupo Experimental
PRE TEST	n	34	27
	\bar{X}	6.44	4.78
	S	2.272	1.251
	CV	35.28	26.17
POST TEST	n	34	27
	\bar{X}	7.53	15
	S	2.219	2.418
	CV	29.47	16.12

Fuente: Cuadros N° 1, 2, 3 y 4

En el cuadro N° 6 se puede observar que luego de aplicado el estímulo: **Programa Didáctico “Método interactivo-transaccional en la lectura de leyendas”**, existen diferencias significativas obtenidas por los estudiantes del Grupo Experimental cuyo promedio se incrementó en 10.22 puntos, pasando de la categoría Deficiente a la de Bueno, haciéndose incluso un grupo homogéneo. En el Grupo Control, si bien aumentó su promedio, solo lo hizo en 1.09 puntos.

En consecuencia, se puede decir que, con los resultados obtenidos, la hipótesis planteada se logró confirmar; la cual indica que si se aplica el Programa Didáctico “Método interactivo-transaccional en la lectura de leyendas” se mejorará significativamente la capacidad de comprensión de textos narrativos en estudiantes de segundo **grado** de educación secundaria de una Institución educativa de la región Lambayeque.

4.2. Prueba de hipótesis T

Estadísticos de grupo

GRUPO		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
PRETEST	E	27	4.78	1.251	.241
	C	34	6.44	2.272	.390
POSTTEST	E	27	15.00	2.418	.465
	C	34	7.53	2.219	.381

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
POST TEST	Se han asumido varianzas iguales	.015	.902	12.553	59	.000	7.471	.595	6.280	8.661
	No se han asumido varianzas iguales			12.428	53.539	.000	7.471	.601	6.265	8.676

La tabla ofrece, en primer lugar, el contraste de Levene (F) sobre homogeneidad o igualdad de varianzas. Sabemos que los valores de este contraste es el que nos indica si las varianzas poblacionales son iguales: a saber, si la probabilidad asociada al estadístico de Levene es mayor que 0,05, entonces las varianzas poblacionales son iguales; caso contrario rechazaremos la

hipótesis de igualdad de varianzas e indicaremos que son distintas.

Las siguientes columnas presentan el estadístico t , sus grados de libertad (gl), el nivel crítico bilateral o *Significación bilateral – Sig. (bil)* -, la diferencia entre el puntaje medio de cada grupo, el error típico de esa diferencia y los límites inferior y superior del intervalo de confianza al 95 por ciento. La información está calculada dependiendo si las

varianzas poblacionales son iguales o para el caso de varianzas poblacionales distintas.

En el cuadro, la probabilidad asociada al estadístico de Levene (.015) es mayor que 0.05, por lo que debemos aceptar la hipótesis de igualdad de varianzas y, consecuentemente, utilizar la información de la fila encabezada *asumiendo varianzas iguales*: el estadístico t toma el valor 12.553 y tiene asociado un nivel crítico bilateral de 0,000, el cual nos informa sobre el grado de compatibilidad existente entre la diferencia observada entre las medias de los grupos experimental y control. Puesto que 0.000 es menor que 0,05, rechazamos la hipótesis nula de

igualdad de medias y, por lo tanto, concluir que el puntaje promedio del Grupo Experimental y Control no es el mismo.

Los límites del intervalo de confianza que se encuentra entre 6.280 y 8.661 también nos permiten estimar la diferencia entre el promedio de la población de experimental y el promedio de la población de control. El hecho de que el intervalo obtenido no incluya el valor cero también nos permite rechazar la hipótesis de igualdad de medias.

Por lo tanto, existe diferencia significativa entre los aprendizajes del grupo experimental y del grupo control.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.2. Conclusiones

- Se identificó que el nivel de desarrollo de comprensión lectora de leyendas, en el área de Comunicación, a través de la aplicación del pre test tanto al grupo control y experimental, era de 91.2% y 100% respectivamente, es decir era deficiente, las estudiantes del 2do grado de educación secundaria no comprendían lo que leían.
- Se diseñó y validó el Programa Didáctico “Método interactivo-transaccional en la lectura de leyendas” para mejorar la comprensión lectora de leyendas, en las estudiantes de segundo grado, teniendo en cuenta el nivel de capacidad de comprensión lectora de leyendas que se obtuvo como resultado de la aplicación del pre test.
- La aplicación del Programa de estrategias didácticas “Método interactivo-transaccional en la lectura de leyendas” se desarrolló en forma dinámica, activa participativa, dialógica en salón de clase y en aula AIP mediante uso de recursos tecnológicos educativos, permitió que las alumnas comenten y opinen con libertad y seguridad, respetando las participaciones de sus compañeras durante las sesiones de aprendizaje y así desarrollen significativamente la capacidad de comprensión lectora de leyendas.
- Al aplicar el post test en los grupos control y experimental se aprecia que el grupo control no ha cambiado su situación, aún no comprenden lo que leen, en cambio el grupo experimental que sí recibió el estímulo de manera organizada y planificada, presenta una diferencia significativa ya que en él se observa que las alumnas sí lograron desarrollar las habilidades de identificar, organizar, inferir, explicar, mejorando así su nivel de comprensión lectora de textos narrativos.

- Al comparar y analizar los resultados obtenidos para verificar el desarrollo del nivel de Comprensión Lectora empleando el “Método interactivo-transaccional en la lectura de leyendas” se tuvo en cuenta, la aplicación de pre y post test tanto al Grupo Experimental como al Grupo Control, cuyos resultados son:
 - Ambos grupos evidencian serias dificultades para comprender lo que leen, por tanto, ambos grupos parten de situaciones similares.
 - El Grupo Experimental después de haber recibido el estímulo evidencia un nivel de logro significativo en el desarrollo de su comprensión lectora de leyendas, pues gran parte de los estudiantes que se encontraban en la categoría Deficiente migran a las categorías Regular, Bueno, Muy Bueno, con porcentajes de 33.3%, 44.4%, 22.2% respectivamente.
 - En comparación, se observa que en el Grupo Control ninguna de sus integrantes o en su gran mayoría se ubican en la categoría Regular, Bueno, Muy Bueno, y por consiguiente, los estudiantes, mantienen la condición de tener dificultades o de no comprender lo que leen, debido a que no se les aplicó el estímulo.
- Al contrastar los resultados obtenidos se puede afirmar que la hipótesis planteada se logró confirmar, es decir que la aplicación del “Método interactivo-transaccional en la lectura de leyendas”, mediante sus estrategias de intención, previsión, predicción, identificación, organización, inferencia, explicación, contextualización, intertextualización, valoración y metacognición, influyeron positivamente en la comprensión lectora de leyendas, en el área de Comunicación.

5.3. Recomendaciones

A. A las instituciones educativas de EBR, incluir el Programa Didáctico “Método interactivo-transaccional en la lectura de leyendas” en la planificación del trabajo pedagógico, es decir, que la programación curricular, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje las tengan presente como un nuevo enfoque educativo.

B. A los docentes de educación primaria y secundaria del área de Comunicación y otras, incluyan en sus planes curriculares los beneficios que ofrece este programa, ya que se considera que la comprensión lectora no es exclusividad del área de comunicación, sino que se debe integrar áreas de estudio afines para lograr una educación integral.

C. El Programa Didáctico “Método interactivo-transaccional en la

lectura de leyendas” es una propuesta didáctica; por ello, a los docentes se sugiere que para su aplicación se tome como base, pero que quede en la actitud responsable del docente mejorar dicho programa; teniendo en cuenta el contexto socio cultural, la selección de textos y los saberes previos de las estudiantes, de acuerdo al nivel y grado de estudios en que se desarrollará el trabajo didáctico.

D. A todos los docentes del Perú, se recomienda asumir el reto y el compromiso de construir la escuela del presente y del futuro, participando con firmeza y voluntad en la capacitación, actualización y especialización pedagógica, conociendo las innovaciones de la educación moderna que permitan valorar a nuestros estudiantes, porque son ellos los grandes propulsores del desarrollo y la posibilidad.

PROGRAMA “MÉTODO INTERACTIVO-TRANSACCIONAL EN LA LECTURA DE LEYENDAS”
--

I. INFORMACIÓN

1.1. Nombre del Programa

“Método interactivo-transaccional en la lectura de leyendas”

1.2. Lugar

Institución educativa de la región Lambayeque

1.3. Grado

2º grado de educación secundaria.

1.4. Investigadores

1.5. Duración

3 meses

II. FUNDAMENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN

2.1. Fundamentación

A través de la lectura y escritura, niños, adolescentes y jóvenes expresan sentimientos, fantasías e ideas, se sumergen en mundos de ficción, acceden al conocimiento del entorno físico y cultural y descubren que saber leer, saber comprender y saber escribir es algo enormemente útil en los diversos ámbitos no sólo de la vida escolar sino también de su vida personal y social. Mediante un diagnóstico aplicado a las estudiantes del segundo grado de educación secundaria, se pudo detectar que éstas no han desarrollado la capacidad comunicativa de comprensión de textos narrativos. Para transformar esta situación se aplicará el Programa Didáctico “*Método interactivo transaccional en la lectura de leyendas*”, el cual está elaborado por la Teoría Interactiva de lectura de Goodman y la Teoría

Transaccional de lectura de Rosenblatt, pues presentan un enfoque sociocultural de la lectura, en donde habría una interacción y transacción entre los saberes culturales del lector y los saberes culturales del texto. Además, se partirá de una leyenda propia del entorno, de su realidad, del contexto sociocultural de las estudiantes; así se genera el interés por comprender y aprender. A través de la aplicación de este programa, las estudiantes desarrollarán su capacidad de comprensión de textos narrativos, mostrada en la habilidad para comprender leyendas.

2.2. Descripción

El Programa Didáctico *“Método interactivo transaccional en la lectura de leyendas”* consta de cuatro planes de actividad lectora que han sido planificados teniendo en cuenta la realidad de las alumnas, sus intereses, necesidades y capacidad comprensiva. Se desarrollará dos sesiones por semana, y en cada sesión se ha programado diversas actividades orientadas al desarrollo de la comprensión de lectura de leyendas y, que, a la vez, ayudan a mantener el interés y motivación, evitando la monotonía de los aprendizajes. Entre las actividades programadas, se tiene: analizar el contexto situacional e intertextual de la leyenda, inferir información sobre el contenido de la leyenda, opinar sobre la leyenda, etc. Para ello se utilizarán ciertas estrategias como: estrategia de intención, previsión y predicción, de identificación, organización, inferencia y explicación, de contextualización e intertextualización.

III. OBJETIVOS

3.1. General

Mejorar la comprensión de textos narrativos en las estudiantes de segundo grado de educación secundaria de una institución educativa de la región Lambayeque, a través de la aplicación del Programa Didáctico “Método interactivo-transaccional en la lectura de leyendas”.

3.2. Específicos

- Iniciar el proceso de desarrollo de la capacidad lectora a través de las estrategias de intención, previsión y predicción.
- Desarrollar el proceso de aprendizaje lector con la asimilación e interiorización de la capacidad y actitud lectora a través de las estrategias de identificación, organización, inferencia y explicación.
- Extender el proceso de aprendizaje lector con las estrategias de contextualización e intertextualización.
- Reflexionar sobre el proceso de evaluación lectora, aplicando las estrategias de valoración y metacognición.

3.3. Metas

Desarrollar como lectores a 27 estudiantes de educación básica regular secundaria.

IV. SELECCIÓN DE CAPACIDAD, DIMENSIONES E INDICADORES

COMPETENCIA	CAPACIDAD DE ÁREA	DIMENSIÓN	INDICADORES
Comprende textos de distinto tipo, disfrutando de ellos, discriminando lo relevante de lo complementario; hace inferencias a partir de los datos explícitos, asume posiciones críticas, y reflexiona sobre su proceso de comprensión con el fin de mejorarlo.	Comprende leyendas identificando las ideas importantes, haciendo inferencias, opinando, analizando sobre su contenido.	Antes de la lectura	• Establece claramente el propósito de lectura.
			• Aporta información contextual previa.
			• Aporta información intertextual previa.
		Durante la lectura	• Anticipa el posible contenido del texto a leer.
			• Construye historia predictivas a partir del título del texto.
			• Identifica y explica el tipo de texto.
			• Identifica y explica la clase de texto.
			• Aporta significados literales e inferenciales acerca de los personajes.
			• Aporta significados literales e inferenciales acerca de las acciones.
			• Aporta significados literales, inferenciales y criterios acerca del escenario, tiempo, acciones y personajes.
		• Identifica los significados claves del texto.	
		Después de la lectura	• Ordena los significados claves del texto en tópicos.
• Sistematiza los tópicos con información contextual e intertextual.			
• Construye el sentido del texto, estableciendo la intención comunicativa.			
• Socializa el sentido del texto.			
• Interrelaciona el sentido del texto con otros contextos cognitivos.			
	• Sitúa el sentido del texto en otras esferas culturales.		
	• Indaga por intertextos relacionados con el sentido del texto.		
	• Produce intertextos relacionados con el sentido del texto.		
	• Valora el proceso lector.		
	• Autoevalúa y coevalúa su desempeño lector.		

V. COMPRENSIÓN DE TEXTOS

- Identifica la importancia de definir un propósito de lectura, utilizar los saberes previos y realizar predicciones para la comprensión del texto.
- Identifica las palabras claves, la estructura y la información relevante de los textos que lee.
- Organiza información de los textos que lee.
- Infiere información de los textos que lee.
- Opina sobre el contenido de los textos que lee.

VI. PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES

Nº	ACTIVIDADES LECTORAS	CONTENIDOS		SESIONES	TIEMPO
<i>Aplicación del pre-test</i>				01	90'
Actividad 01	Orientación lectora (Antes de lectura)	Intención Previsión Predicción	“Evolución histórica de Pomalca” “Relatos de Pomalca”	02	135'
Actividad 02	Asimilación lectora (Durante la lectura)	Identificación Organización Inferencia Explicación	“El pacto y la fábrica”	04	360'
Actividad 03	Extensión lectora (Después de la lectura)	Contextualización Intertextualización	“Fausto” “Don Dimas de la Tijereta” “La viejita con sus patitos”	03	270'
Actividad 04	Evaluación lectora	Valoración Metacognición	Fichas evaluativas	01	90'
<i>Aplicación del pos-test</i>				01	90'

VII. METODOLOGÍA

Enfoque metodológico	Modelo metodológico	Sistema metodológico				
		Métodos	Técnicas	Espacios	Tiempo	Materiales
<p>Relación profesor/ estudiante</p> <p>participativa, interactiva, horizontal, dialógica.</p> <p>Relación enseñanza / aprendizaje</p> <p>estratégica, constructivo, cognitiva, metacognitiva.</p>	<p>Proceso didáctico</p> <p>Inicio Desarrollo Final</p>	<p>Método activo-participativo</p>	<p>Interrogación Conversación Narración Subrayado Topicalización Hipótesis - predicción Confirmación- Interpretación Interrelación- Interrogación</p>	<p>Aula Grupal Tutorial</p>	<p>12 sesiones 23 horas 1,035 minutos</p>	<p>Guías de lectura Fichas de observación Fichas metacognitivas</p>

VIII. EVALUACIÓN

Enfoque de evaluación	Modelo de evaluación	Sistema de evaluación				
		Objeto	Indicadores	Técnicas e instrumentos	Tipos y momentos	
Cuantitativa	Diagnóstico	Comprende leyendas	Intención	- Establece claramente el propósito de lectura.	Observación Guía de observación	Heteroevaluación Autoevaluación Coevaluación Inicial Procesual Final
Cualitativa	Proceso		Previsión	- Aporta información contextual previa. - Aporta información intertextual previa.		
Formativa	Resultados		Predicción	- Anticipa el posible contenido del texto a leer. - Construye historia predictivas a partir del título del texto.		
			Identificación	- Identifica y explica el tipo de texto. - Identifica y explica la clase de texto. - Aporta significados literales e inferenciales acerca de los personajes. - Aporta significados literales e inferenciales acerca de las acciones. - Aporta significados literales, inferenciales y criterios acerca del escenario, tiempo, acciones y personajes. - Identifica los significados claves del texto.		
			Organización	- Ordena los significados claves del texto en tópicos. - Sistematiza los tópicos con información contextual e intertextual.		
			Inferencia	- Construye el sentido del texto, estableciendo la intención comunicativa.		
			Explicación	- Socializa el sentido del texto.		
			Contextualización	- Interrelaciona el sentido del texto con otros contextos cognitivos. - Sitúa el sentido del texto en otras esferas culturales.		
			Intertextualización	- Indaga por intertextos relacionados con el sentido del texto. - Produce intertextos relacionados con el sentido del texto.		
			Valoración	- Valora el proceso lector.		
		Metacognición	- Autoevalúa y coevalúa su desempeño lector.			

ACTIVIDAD LECTORA N° 01: ORIENTACIÓN LECTORA

I. Datos Informativos

1.1. Institución Educativa : Institución educativa de la región Lambayeque

1.2. Área : Comunicación.

1.3. Grado : 2º grado de Educación Secundaria.

1.4. Docente :

1.5. Duración : 3 horas pedagógicas.

II. Fundamentación

La unidad de aprendizaje “Orientación lectora”, o también conocida como el Antes de la lectura, inicia al estudiante en el proceso de desarrollo de la capacidad lectora a través de las estrategias de intención, previsión y predicción. La relación del lector con el texto es comunicativa. En ese sentido la lectura tiene una intención o propósito. Tomándose en cuenta los saberes previos del lector, sus conocimientos y experiencias para saber más a partir del texto y apoyándose en las predicciones que van encontrándose en el texto, se establece así una lectura interactiva.

III. Capacidad

- Identifica la importancia de definir un propósito de lectura.
- Utiliza sus saberes previos.
- Realiza predicciones para la comprensión del texto.

IV. Desarrollo de la sesión

PLAN DE ACTIVIDAD LECTORA N° 01

«Exploramos el contexto histórico de Pomalca»

SITUACIONES DIDÁCTICAS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS
<p>Situación de inicio</p>	<p>Orientación (15')</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación de una imagen de Pomalca antigua. A través de la técnica de interrogación se pregunta sobre el saber enciclopédico, contextual e intertextual de la imagen. ¿Qué sabe el estudiante sobre Pomalca? <i>Previamente el docente ha solicitado a las estudiantes recopilar información, fotos y relatos sobre la evolución de la fábrica y la historia de Pomalca. Dicha información será presentada de manera ordenada, organizada, resumida y expuesta, aplicando la técnica de conversación.</i> • Interrogación: ¿Qué tema estudiaremos hoy? • Anotación del título de la sesión en la pizarra. • Lectura del título: “El pacto y la fábrica”
<p>Situación de proceso</p>	<p>Asimilación (75')</p> <p>Estrategia de intención</p> <p>Interrogación acerca del pacto y la fábrica y sus relaciones con las esferas culturales: naturaleza, sociedad, religión, lenguaje.</p> <p>Estrategia de previsión</p> <p>Interrogación acerca del título de la leyenda explorando los distintos niveles de competencia del estudiante.</p> <p>Estrategia de predicción</p> <p>Redacción de breves historias a partir de las predicciones.</p>
<p>Situación de salida</p>	<p>Extensión (30')</p> <p>Estrategia de intertextualización</p> <p>Lectura de los relatos producidos desde las predicciones.</p> <p>Evaluación (15')</p> <p>Estrategia de valoración</p> <p>Valoración del proceso lector aplicando una ficha de observación.</p> <p>Estrategia de metacognición</p> <p>Autoevaluación y coevaluación del desempeño lector, aplicando una ficha metacognitiva.</p>

A) Antes de la lectura: Orientación lectora

La orientación lectora inicia el proceso de desarrollo de la capacidad lectora. Enmarca las motivaciones y saberes de los estudiantes en los saberes contextuales para realizar un ingreso adecuado en los contenidos textuales. Son **tres actos lectores**: intención, previsión y predicción.

1. *El propósito de lectura* ... *Estrategia de intención.*
2. *El saber previo del lector* ... *Estrategia de previsión.*
3. *La anticipación del lector* ... *Estrategia de predicción.*

Desarrollaremos cada estrategia.

2 ←	1	→ 3
¿Qué sé sobre lo que voy a leer?	¿Para qué voy a leer?	¿Qué anticipo sobre lo que voy a leer?
Saber previsto	Saber intencionado	Saber predicho
Estrategia de previsión	Estrategia de intención	Estrategia de predicción

- a) **Estrategia de intención (saber intencionado).**- Esta estrategia tiene como función establecer los objetivos de lectura. ¿Para qué leer? La relación del lector con el texto es comunicativa. La lectura tiene una intención. Se lee para entretenerse, informarse, instruirse, aprender, revisar, exponer, practicar, ser evaluado. Leer es un **acto intencional**, sigue un propósito. La pregunta que rige la intención lectora es **¿para qué voy a leer?** La técnica que concreta esta estrategia es la **interrogación**.

<i>Esfera 1: NATURALEZA</i>			
<i>Núcleo: ¿En Pomalca hay fábricas? ¿Qué tipo de fábricas hay en Pomalca?</i>			
			
<i>Esfera 2:</i> S O C I E D A D	<p>Núcleo:</p> <p><i>¿En la historia social de Pomalca ha habido conflictos por la posesión de las fábricas?</i></p> <p><i>¿Qué importancia tuvo y tiene la fábrica de caña de azúcar para los pomalqueños?</i></p> <p><i>¿Qué poderes tenían los dueños?</i></p>	<p>Núcleo</p> <p><i>¿Qué hechos sobrenaturales se asumen ocurrían en la fábrica?</i></p> <p><i>¿Era la fábrica un lugar encantado?</i></p>	<i>Esfera 3:</i> R E L I G I Ó N
<p>Núcleo: <i>¿Qué canciones, frases populares, testimonios, mitos, leyendas sobre Pomalca y su fábrica existen?</i></p>			
<i>Esfera 4: LENGUAJE</i>			
			
<p>¿Para qué leer una leyenda de Pomalca? <i>Leer “El pacto y la fábrica” para conocer la historia de mi pueblo.</i></p>			

b) Estrategia de previsión (Saber previsto). - El saber previo del lector es importante en la lectura interactiva. Según Solé (1994) el saber previo es saber lo necesario para saber más a partir del texto; es el bagaje, no homogéneo con que los estudiantes abordan la lectura; no incluye únicamente los conceptos y sistemas conceptuales de los estudiantes, sino que está constituido también por sus expectativas, intereses, vivencias, por todos los aspectos más relacionados con el ámbito afectivo, y que intervienen

en la atribución de sentido a lo que se lee. El saber previo se activa: **a)** dando alguna información general sobre lo que se va a leer; **b)** fijando determinados aspectos del texto; **c)** animando la exposición de lo que se conoce sobre el tema.

La **técnica** que concreta esta estrategia es la **interrogación del título**, explorando distintos niveles de competencia del estudiante.

“EL PACTO Y LA FÁBRICA”

Competencia léxico semántica

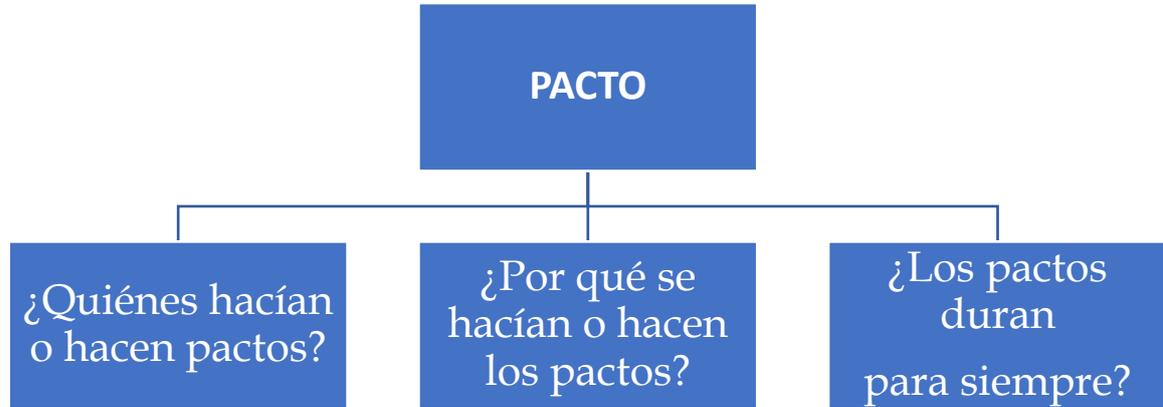


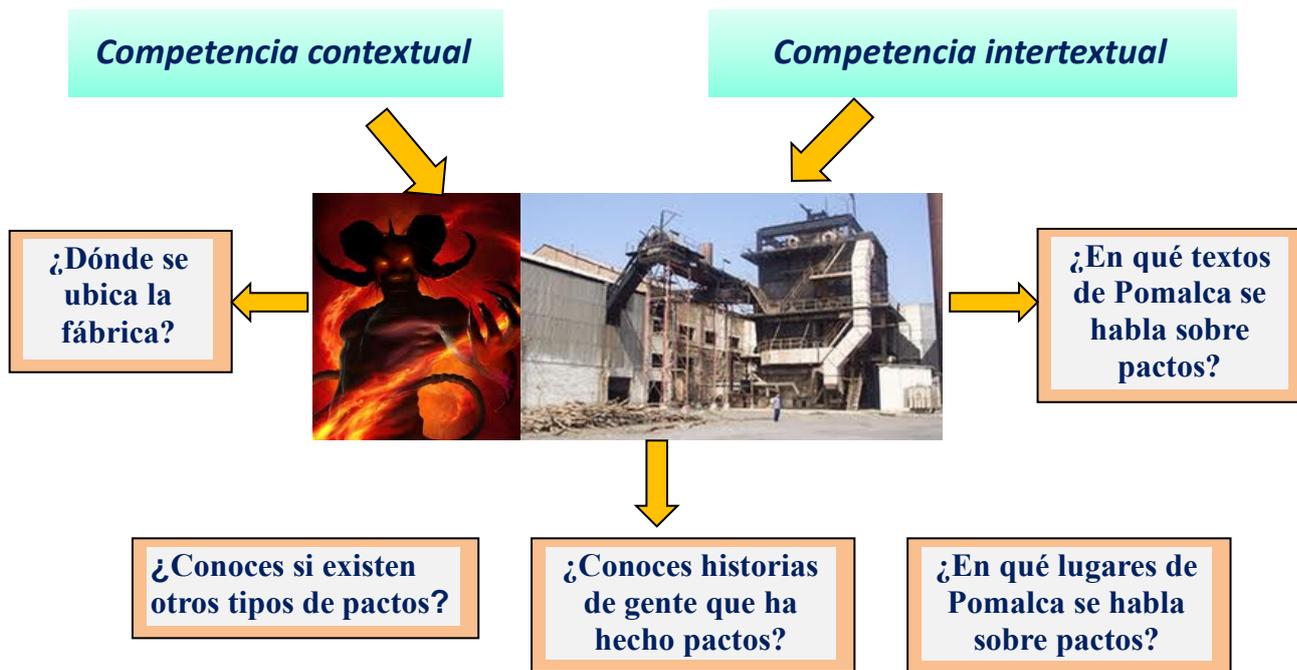
¿Qué es un pacto?



¿Qué es una fábrica?

Competencia enciclopédica





c) **Estrategia de predicción (saber predicho).** Mediante las predicciones se anticipa lo que puede ocurrir en el texto. Las **predicciones** consisten en establecer hipótesis ajustadas y razonadas sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose para ello en la interpretación que se va construyendo sobre lo que ya se leyó y sobre el bagaje de conocimientos y experiencias del lector.

La **técnica** es de **anticipación**, qué información (narrativa) pueden construir los estudiantes acerca del texto, tomando como referencia el contenido del título.

“EL PACTO Y LA FÁBRICA”	

Relata una breve historia con base a alguno de los temas indicados.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

FICHA DE OBSERVACIÓN

APELLIDOS Y NOMBRES	INDICADORES																			
	Establece claramente el propósito de lectura.				Aporta información contextual previa.				Aporta información intertextual previa.				Anticipa el posible contenido del texto a leer.				Construye historia predictivas a partir del título del texto			
	MB	B	R	M	MB	B	R	M	MB	B	R	M	MB	B	R	M	MB	B	R	M
1.																				
2.																				
3.																				
4.																				
5.																				
6.																				
7.																				
8.																				
9.																				
10.																				
11.																				
12.																				
13.																				
14.																				
15.																				
16.																				
17.																				
18.																				
19.																				
20.																				
21.																				
22.																				
23.																				
24.																				
25.																				
26.																				
27.																				

MB= Muy bueno, B= Bueno, R= Regular, M= Malo

FICHA DE METACOGNICION INDIVIDUAL			
ESTUDIANTES	Estrategias	¿En qué me ayudaron las estrategias de intención, previsión y predicción planteadas antes de leer el texto?	
	Supervisión	¿Qué dificultades tuve para realizar el trabajo de investigación encargado?	
		¿Cómo superé esas dificultades?	
	Resultados	¿Qué aprendí?	
		¿Para qué me servirá lo aprendido?	
		¿Qué puedo hacer para mejorar?	

ACTIVIDAD LECTORA N° 02: ASIMILACIÓN LECTORA

I. Datos Informativos

1.1. Institución Educativa : Institución educativa de la región Lambayeque.

1.2. Área : Comunicación.

1.3. Grado : 2º grado de Educación Secundaria.

1.4. Docente :

1.5. Duración : 8 horas pedagógicas.

II. Fundamentación

La unidad de aprendizaje “Asimilación lectora” o también conocida como Durante la lectura es el momento básico del proceso de aprendizaje lector a través de las estrategias de identificación, organización, inferencia y explicación. La capacidad y actitud lectora a enseñar y aprender es interiorizada en los estudiantes hasta formar parte de su competencia lectora. Asimilar equivale a interiorizar. La asimilación es el eslabón que exige la mayor dedicación docente, la interacción con los estudiantes adquiere su máximo nivel, pues se trata de “sembrar” una competencia lectora y un valor lector.

III. Capacidad

Opina sobre el contenido de la leyenda “El pacto y la fábrica”, teniendo en cuenta sus experiencias y respetando los puntos de vista distintos a los suyos.

IV. Desarrollo de las sesiones

PLAN DE ACTIVIDAD LECTORA N° 02

« Opinamos sobre el contenido de la leyenda “El pacto y la fábrica»

SITUACIONES DIDÁCTICAS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS
Situación de inicio	<p>Orientación lectora (15')</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación de la imagen de Pomalca antigua. • A través de la técnica de interrogación-conversación-narración se pregunta: ¿Has escuchado alguna leyenda?, ¿Conoces alguna leyenda propia de Pomalca?, ¿Cuál crees es la leyenda de Pomalca que vamos a leer? • Se escucha las posibles respuestas de las estudiantes y se presta atención a sus posibles narraciones. • Deducción del tema a desarrollar. • Anotación del título de la sesión en la pizarra.
Situación de proceso	<p>Asimilación lectora (145')</p> <p>➤ Identificar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura guiada de la leyenda “El pacto y la fábrica”. Se aplica la técnica del subrayado. • Identificación de los significados literales, inferenciales y criteriosales acerca de personajes, acciones, escenario, tiempo. <p>➤ Organizar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Focalización de los significados claves del texto, aplicando la técnica de interrogación. • Ordenamiento de los significados claves del texto en tópicos, aplicando la técnica de topicalización. <p>➤ Inferir</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistematiza los tópicos con información contextual e intertextual, aplicando la técnica de Hipótesis –predicción y Confirmación– interpretación <p>➤ Explicar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construye el sentido del texto, estableciendo la intención comunicativa. • Expone el sentido o los sentidos del texto, aplicando la técnica de conversación. <p>Aplicación lectora (130')</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura guiada de otra leyenda sugerida “La huaca de oro” aplicando el proceso de lectura presentado anteriormente. • Socialización de los resultados de lectura.
Situación de salida	<p>Extensión lectora (45')</p> <p>Intertextualización</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indagación de intertextos relacionados con el texto, aplicando la técnica de interrelación-interrogación. • Lee textos sugeridos, relacionados con el contenido del texto. • Comparte con el grupo las deducciones o conclusiones realizadas. <p>Evaluación lectora (25')</p> <p>Valoración</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoración del proceso lector aplicando una ficha de observación. <p>Metacognición</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación y coevaluación del desempeño lector, aplicando una ficha metacognitiva

B) Durante de la lectura: Asimilación lectora

Es el momento central y básico del proceso de aprendizaje lector. La capacidad y actitud lectora a enseñar y aprender es interiorizada en cada estudiante, hasta formar parte de su competencia lectora. Asimilar equivale a interiorizar.

Se asimila cuando se fija significativamente un aprendizaje en las estructuras internas de los estudiantes. La asimilación es el eslabón que exige la mayor dedicación docente, la interacción con los estudiantes adquiere su máximo nivel, pues se trata de “sembrar” una competencia lectora y un valor lector.

La asimilación interviene sobre la capacidad y actitud seleccionadas.

a) Estrategia de identificación (tipo y clase)

En esta estrategia mediante la interrogación se indaga por los elementos que conforman el tipo de texto. En este caso el texto es de tipo narrativo y su clase es leyenda. La tipología narrativa es secuencial.

También se considera la propuesta básica de los elementos narrativos: acciones, personajes, lugares y tiempo.

- ***Técnica de la interrogación***

Se formulan preguntas relacionadas con la comprensión

b) Estrategia de organización

Consiste en focalizar los significados claves del texto.

La técnica es de **topicalización**, consiste en identificar los núcleos culturales del texto. Los tópicos se contextualizan e intertextualizan.

- **Tópicos de contextualización**

Qué esferas culturales están formalizadas en la expresión del texto. Se detectan en la globalidad del texto.

- **Tópicos de intertextualización**

En qué otros textos aparecen las esferas culturales del texto.

c) Estrategia de inferencia

Consiste en inferir el sentido del texto. Son las ideas que se generan a partir de los tópicos organizados.

La técnica aplicada es de **hipótesis-predicción** que permite acceder al **sentido textual**.

¿Qué posible sentido tiene el texto?

Se elaboran varias posibilidades de combinación de los tópicos. Cada combinación es un sentido textual.

d) Estrategia de explicación

Consiste en exponer, intercambiar o socializar el sentido o los sentidos del texto.

PROGRAMA
“MÉTODO INTERACTIVO TRANSACCIONAL
EN LA LECTURA DE LEYENDAS”

“EL PACTO Y LA FÁBRICA”

Guía de Lectura

DURANTE LA LECTURA

Lee atentamente el texto “El pacto y la fábrica” e identifica los significados claves del texto. Utiliza el subrayado.

EL PACTO Y LA FÁBRICA

Hubo un tiempo en que los dueños de la hacienda Pomalca pasaron una gran crisis económica, su fortuna iba decayendo y don Augusto de la Piedra hizo un pacto para hacer grande su hacienda. A cambio del alma de un trabajador cada cierto tiempo el podía recuperar la grandeza de su hacienda.

Enterados de este pacto los obreros de la fábrica empezaron a temer por sus vidas y tomaban sus precauciones, empezaron a usar amuletos de acero para ahuyentar el mal, pero contra el pacto, no pudieron; llegó el día que ocurrió una gran explosión en la fábrica que provocó la muerte de un obrero. Por la noche algunos pobladores vieron como don Augusto llevaba en sus brazos al trabajador muerto hacia su auto, luego se dirigió hacia el cerro Boró y cruzando en un bote la laguna entregó al cerro a la víctima, al regresar cargaba un saco lleno de monedas de oro.

Por este pacto realizado con el diablo es que aún ven el alma en las noches por los calderos de la fábrica. Este pacto aún sigue vigente, pues cada cierto tiempo ocurre un “accidente” en la fábrica.

Revista *Pomalca*
Elmer Fernández Gastelo

1. Estrategia de identificación

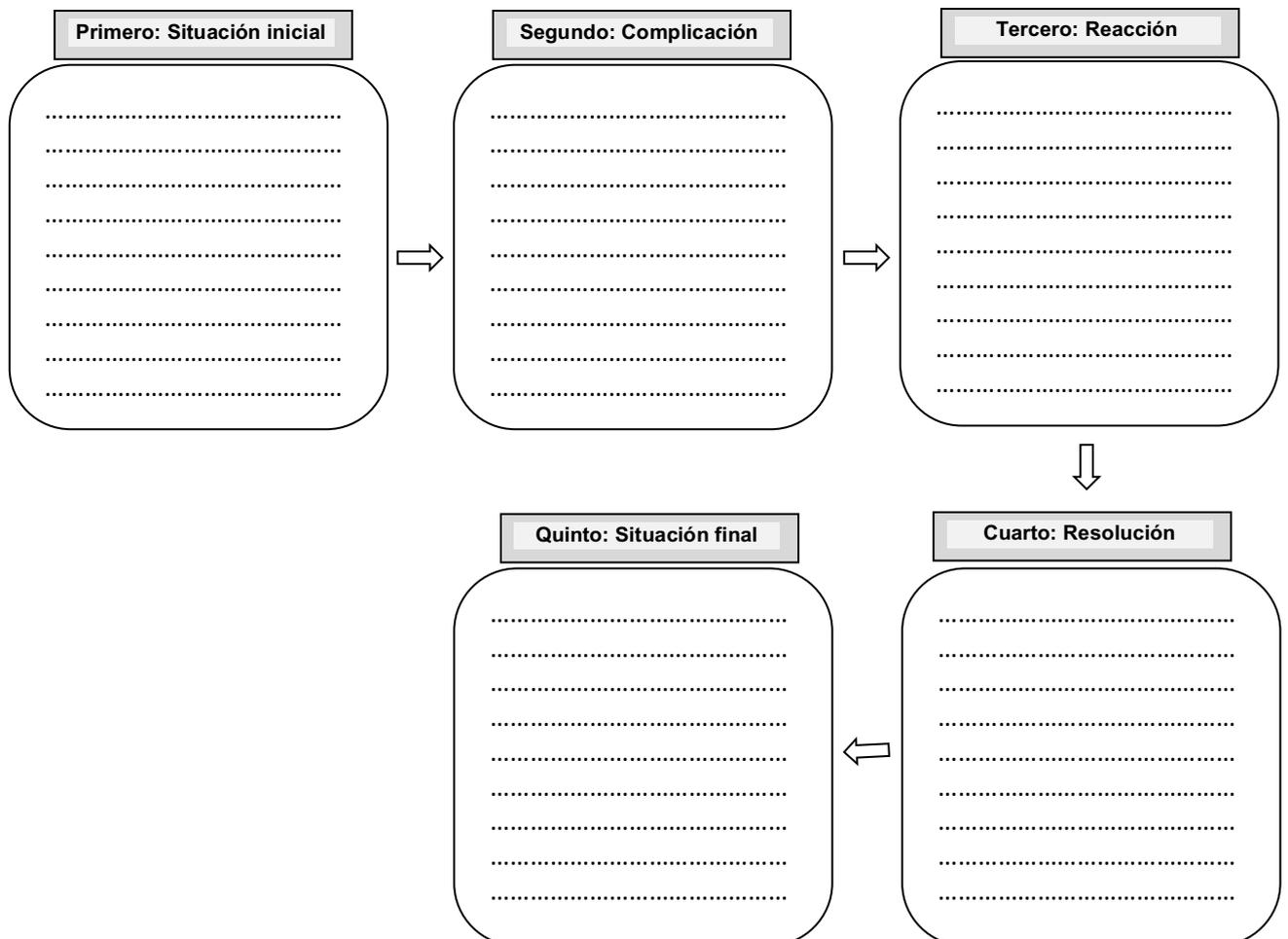
¿Qué tipo y clase de texto es “El pacto y la fábrica”?

.....

¿Quiénes participan en la historia?, ¿qué rasgos tienen los personajes?

Rasgos	Personajes	
Físicos		
Psicológicos		
Sociales		

¿Cuáles son las secuencias narrativas de la leyenda “El pacto y la fábrica”?



Responde los siguientes interrogantes:

<p>¿Dónde se realizan los hechos?</p>	<p>¿A qué hora sucedieron los hechos?</p>	<p>¿Qué hizo don Augusto para hacer grande su hacienda?</p>	<p>¿Para qué los obreros usaron amuletos de acero?</p>
<p>¿El cerro Boró estaba encantado o que allí se hacía brujería? Explica.</p>	<p>“EL PACTO Y LA FÁBRICA”</p>		<p>Si las muertes eran accidentales, ¿crees que esta situación era favorable o desfavorable para la fábrica? ¿Por qué?</p>
<p>¿La fábrica sí estaba en crisis en aquel tiempo o la inventó el dueño por algún motivo? Explica.</p>	<p>Si la crisis fue inventada por el dueño de la fábrica, ¿para qué crees que lo hizo?</p>	<p>¿El pacto fue real o considerarías la posibilidad de que haya sido un invento del dueño con algún fin que solo él conocía? Explica.</p>	<p>¿Por qué aún los obreros ven las almas de los muertos rondar la fábrica?</p>

2. Estrategia de organización

Ordena los significados claves del texto en tópicos. Luego aporta información contextual e intertextual para cada tópico.

Topicalización	Verbalización	Contextualización	Intertextualización
	<p>“Se dirigió hacia el Cerro Boró y cruzando en un bote la laguna entregó al cerro a la víctima”.</p>		
	<p>“Por la noche algunos pobladores vieron como don Augusto llevaba en sus brazos al trabajador.”</p> <p>“Aún ven el alma en las noches por los calderos de la fábrica”.</p>		

3. Estrategia de inferencia

¿Qué posibles sentidos tiene el texto?

Sentido 1:

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

Sentido 2:

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

Sentido 3:

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

4. Estrategia de explicación

¿Cuál de los sentidos propuestos es el más consistente? ¿Por qué?

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

Aplicación lectora

- Lectura guiada de otra leyenda sugerida “La huaca de oro” aplicando el proceso de lectura presentado anteriormente.

PROGRAMA
“MÉTODO INTERACTIVO TRANSACCIONAL
EN LA LECTURA DE LEYENDAS”

“LA HUACA DE ORO”
Guía de lectura

DURANTE LA LECTURA

Lee atentamente el texto “La huaca de oro” e identifica los significados claves del texto. Utiliza el subrayado.

LA HUACA DE ORO

Había una vez un campesino que observaba que sus cosechas eran robadas por la noche. Un día el campesino estaba vigilando a esa hora y pudo sorprender al ladrón que resultó ser una mujer. Este personaje le explicó al agricultor que era mujer de la huaca y que robaba para alimentar a sus hijos. Le dijo también que no le hiciera daño pues ella podría pagarle con objetos de gran valor por lo cual debería acompañarle.

El campesino fue llevado a la Huaca donde luego de hacerle cerrar los ojos un momento, la desconocida lo hizo penetrar al interior de ella. En ese lugar encontraron unos niños en una habitación donde había bastante cerámica y una gran campana. La misteriosa mujer cogió varios objetos brillantes y se las entregó al agricultor diciéndole que eran de oro. Luego la familia del campesino empezó a enriquecerse y adquirir muchas chacras y otros bienes. Al observar esa inexplicable prosperidad sus vecinos buscaron que el nuevo rico les contase su secreto. Pero él guardaba la recomendada reserva, evitando asistir a fiestas a embriagarse.

Sin embargo, una noche sus amigos lograron emborracharlo y en ese estado el agricultor refirió el origen de su fortuna. A la mañana siguiente los vecinos se dirigieron en grupo a la Huaca de oro para excavar en busca del tesoro. Esa misma noche, el rico agricultor enfermó a pesar de gastar toda una fortuna en tratar de curarse. Al poco tiempo murió ocurriendo luego lo mismo con toda su familia. Se cumplió lo que había vaticinado la mujer de la Huaca de Oro.

Registrado y publicado por Alfredo Narváz Vargas, Dioses Encantos y Gentiles. Introducción al Estudio de Tradición Oral y Lambayecana 2001

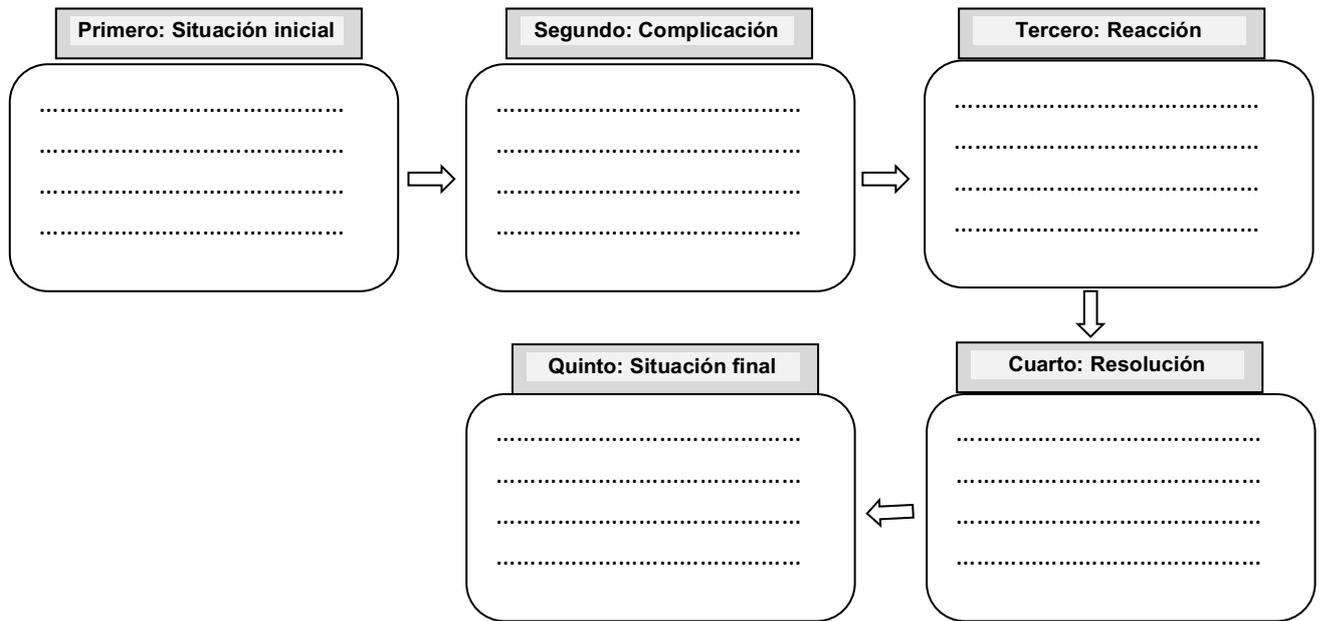
1. Estrategia de identificación

¿Qué tipo y clase de texto es lo que leíste?

¿Quiénes participan en la historia?, ¿qué rasgos tienen los personajes?

Rasgos	Personajes	
Físicos		
Psicológicos		
Sociales		

¿Cuáles son las secuencias narrativas de la leyenda “La huaca de oro”?



Responde los siguientes interrogantes:

¿A qué hora se producen los hechos?	¿Qué hay dentro de la huaca?	¿Por qué muere el campesino?
¿Ella era un fantasma o real? ¿Por qué la mujer de la huaca roba para alimentar a sus hijos si tiene mucho oro?	“LA HUACA DE ORO”	¿Qué simboliza la muerte del campesino?
¿Por qué la mujer le hizo cerrar los ojos al campesino antes de hacerlo ingresar a la huaca?	¿Es correcto que la mujer robe para alimentar a sus hijos?	¿Es correcto o justo que el campesino haya muerto?

2. Estrategia de organización

Ordena los significados claves del texto en **tópicos**. Luego sistematiza los tópicos reforzándolos con información contextual e intertextual.

Topicalización	Verbalización	Contextualización	Intertextualización

3. Estrategia de inferencia

¿Qué posible sentido tiene el texto?

Sentido 1:

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

Sentido2:

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

4. Estrategia de explicación

¿Cuál de los sentidos propuestos es el más consistente? ¿Por qué?

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

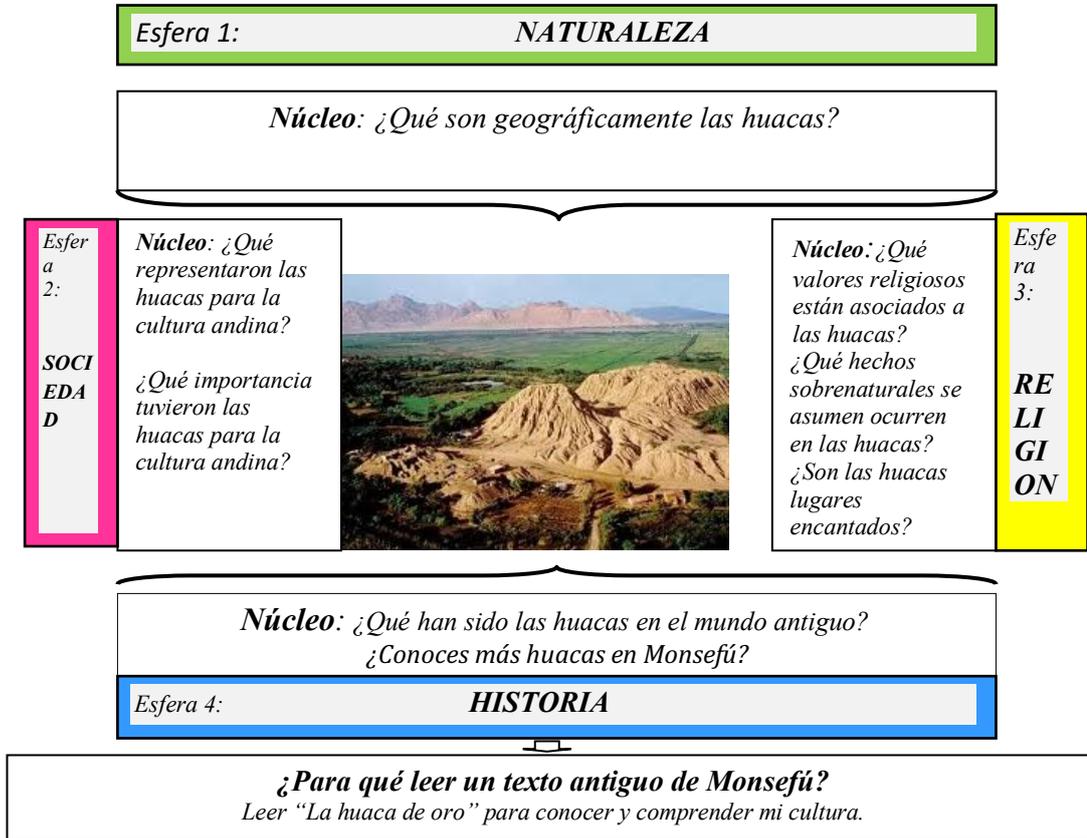
FICHA DE METACOGNICION INDIVIDUAL			
ESTUDIANTES	Propósito	¿Para qué leí la leyenda El pacto y la fábrica?	
	Estrategias	¿Qué estrategias utilice al leer?	
	Supervisión	¿Qué dificultades tuve al leer?	
		¿Cómo superé esas dificultades?	
	Resultados	¿Qué aprendí al leer el texto?	
		¿Logré mi objetivo de lectura?	

FICHA DE METACOGNICION COLECTIVA			
ESTUDIANTES	Propósito	¿Para qué leí la leyenda La huaca de oro?	
	Estrategias	¿Qué estrategias utilizamos al leer?	
	Supervisión	¿Qué dificultades tuvimos al leer?	
		¿Cómo superamos esas dificultades?	
	Resultados	¿Qué aprendimos al leer el texto?	
		¿Logramos nuestros objetivos de lectura?	

Propuesta de desarrollo de la guía de lectura “LA HUACA DE ORO”

1) Antes de la lectura: Orientación lectora

Estrategia de intención (saber intencionado)



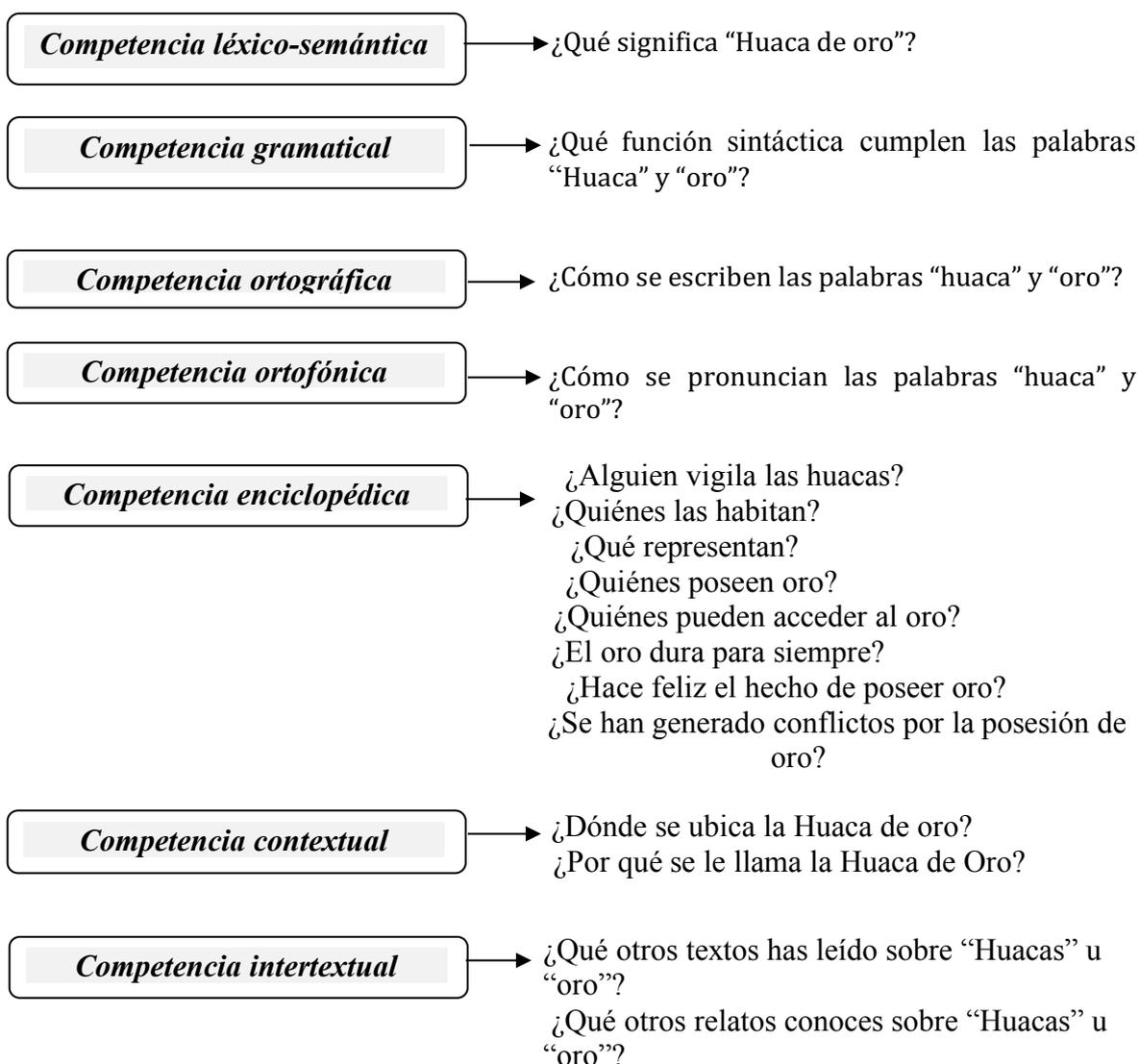
Aparte, puede organizarse un cuadro, en base a otras esferas.

ESFERAS	INTERROGANTES
1. NATURALEZA	¿Qué son geográficamente las huacas?
2. SOCIEDAD	¿Qué representaron las huacas para la cultura andina? ¿Qué importancia tuvieron las huacas para la cultura andina?
3. RELIGIÓN	¿Qué valores religiosos están asociados a las huacas? ¿Qué hechos sobrenaturales se asumen ocurren en las huacas?
4. CULTURA	¿Qué significa la huaca para los arqueólogos? ¿Conoces más huacas en Monsefú? ¿Qué conoces sobre Monsefú? (mar, pesca, artesanía, bordado, religiosidad, etc.).
5. HISTORIA	¿Qué han sido las huacas en el mundo antiguo? ¿Desde cuándo existen? ¿Para qué fueron hechas?
6. LENGUAJE	¿Qué historias se cuentan sobre Monsefú? (historias comunales, personales, familiares, etc.). ¿Quiénes cuentan las historias? (en la familia: papá, abuelita; en el barrio, localidad, etc.). ¿Conoces relatos de huacas en Monsefú?

Estrategia de previsión (saber previsto)

La **técnica** que concreta esta estrategia es la **interrogación del título**, explorando distintos niveles de competencia del estudiante.

A partir del texto: “La huaca de oro”



Estrategia de predicción (saber predicho)

La **técnica** es de **anticipación**, qué información (narrativa) pueden construir los estudiantes acerca del texto, tomando como referencia el contenido del título.

La huaca de oro

Es una historia religiosa

Es una historia de ambiciones

PREDICCIONES	TEMAS	NARRATIVAS
1	Religioso	Construye historias sobre la huaca como lugar “sagrado” para la cultura andina.
2	Histórico	Construye historias sobre el pensamiento del mundo antiguo respecto a la existencia de las huacas, su significado y su fin.
3	Político	Construye historias sobre conflictos de poder por la posesión de oro.
4	Social	Construye historias respecto a supersticiones, creencias o maneras de pensar de la cultura andina sobre las huacas. Construye historias sobre ambiciones.
5	Económico	Construye historias sobre la huaca como lugar depositario de valor monetario.
6	Naturaleza	Construye historias sobre huacas encantadas o misteriosas. Grafica una imagen de la huaca.

2) Durante de la lectura: Asimilación lectora

Estrategia de identificación (tipo y clase)

- **Técnica de la interrogación**

Se formulan preguntas relacionadas con la comprensión:

Elementos	Comprensión literal	Comprensión inferencial	Comprensión criterial
Personajes	¿Quiénes participan la historia? ¿Cómo son?	¿Por qué se le llama mujer de la huaca? ¿Ella era un fantasma o real? ¿Por qué la mujer de la huaca roba para	¿Es correcto que la mujer robe para alimentar a sus hijos?

	¿Qué hacen?, ¿Cómo terminan?	alimentar a sus hijos si tiene mucho oro? ¿Qué concepción tiene el oro? ¿Por qué había niños en la huaca? ¿Eran reales o fantasmas? ¿Qué vaticinó la mujer de la huaca? ¿Qué simboliza el vaticinio que hizo la mujer de la huaca?	
Acciones	¿Por qué muere el campesino?	¿Qué simboliza la muerte del campesino? ¿Se le podría hacer daño a la mujer de la huaca? ¿El campesino y la mujer de la huaca hicieron un pacto?	¿Es correcto o justo que alguien muera por decir la verdad o contar un hecho delicado?

Es conveniente antes de preguntar, identificar la estructura de secuencias que presenta este texto narrativo, llamado Leyenda La Huaca de Oro. Observemos el cuadro siguiente:

Secuencias narrativas: Texto “La huaca de oro”

- 1ro Situación inicial** Un campesino observó que sus cosechas son robadas por una mujer, quien lo hace por alimentar a sus hijos.
- 2da Complicación** La mujer lo lleva a una huaca, lo encanta, le paga con oro y la familia se enriquece.
- 3ra Reacción** Vecinos buscan saber el secreto, emborrachan al campesino y éste refiere el origen de su fortuna.
- 4ta Resolución** Vecinos fueron a excavar a la huaca en busca del tesoro.
- 5ta Situación final** El rico agricultor enfermó y murió al igual que su familia.

Escenario	¿Dónde se desarrollan los hechos? ¿Qué hay dentro de la huaca?	¿Por qué la mujer le hizo cerrar los ojos al campesino antes de hacerlo ingresar a la huaca? ¿Por qué hay niños en la huaca?	¿Está bien que haya niños en esa huaca?
Tiempo	¿A qué hora se producen los hechos?	¿Qué simboliza esa hora? ¿Por qué la mujer de la huaca sale a esa hora?	¿Qué valores se le da a la medianoche?

Estrategia de organización

Consiste en focalizar los significados claves del texto.

La técnica de **topicalización** (núcleo cultural del texto), para la contextualización y la intertextualización.

Tópicos de contextualización, es decir nos dicen qué esferas culturales están formalizadas en la expresión del texto. Se detectan en la globalidad del texto.

Tópicos de intertextualización, es decir se constata su presencia en otros textos, en otros discursos que también hablan sobre ellos.

Topicalización	Verbalización	Contextualización	Intertextualización
Género	“Una mujer”	“Las mujeres ligadas a los afectos y obligaciones como madres”.	Historias sobre mujeres sacrificadas, abnegadas.
	“La mujer de la huaca”	“La mujer de la huaca relacionada a fantasmas que hacen actividades diabólicas.	Historias sobre mujeres con valor diabólico.
	“un campesino” “agricultor”	Dedicado al campo, siembra para cosechar, vender y ganar dinero.	Historias sobre campesinos.
Riqueza	“oro”	El oro es objeto de deseo y genera ambición. El oro es dinero, trae progreso.	Historias sobre buscadores de oro.
Encanto		Las personas encantadas están con el diablo.	Historias sobre encantos.

	“Campesino fue llevado a la huaca donde luego de hacerle cerrar los ojos un momento la desconocida lo hizo penetrar al interior de ella...”	El encanto se produce al ingresar a un lugar prohibido.	
Huaca	“Se dirigieron en grupo a la huaca de oro”	¿Qué han sido las huacas en el mundo antiguo?	

Estrategia de deducción.

La técnica de **hipótesis predicción/sentido textual**.

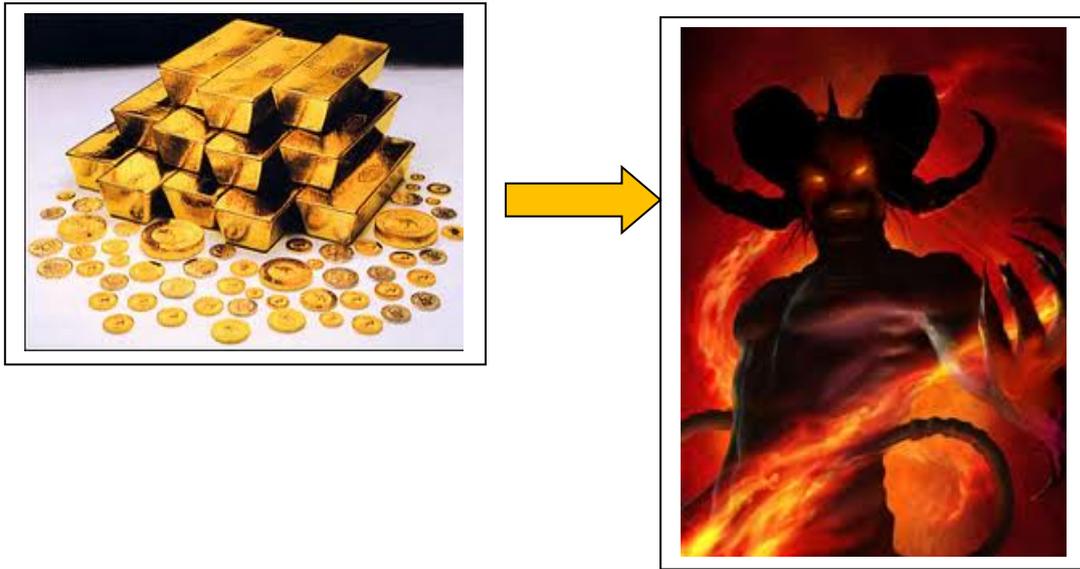
¿Qué posible sentido tiene el texto?

Se elaboran varias posibilidades de combinación de los tópicos. Cada combinación es un sentido textual. Según el texto:

- La mujer de la huaca es el diablo. El diablo es el dueño del oro. Sólo la gente que tiene pactos con el diablo puede gozar del oro y si no cumple con lo pactado, muere.



- El oro es el diablo. Lo único que le interesa al diablo son las almas de los seres humanos y la manera de capturarlos es tentándolos con el oro. El diablo cobra vidas humanas, se queda con las almas de los interesados en el oro, los codiciosos.



- En la cultura andina, el oro, como imagen real sirvió como ornato, fue considerado como un elemento de la tierra. Ahora en la cultura occidental el oro es riqueza, material que sirve de capital económico. Entonces ello generó su prohibición, es decir, que al oro nadie podía tener acceso y si alguien lo intentaba sería castigado por su ambición. En otras palabras, esta es una estrategia de prohibición, se prohíbe por ambición y esta ambición se sanciona.



De los sentidos expuestos anteriormente se selecciona el tercero. Ese es el sentido que se propone para el texto. Equivale a lo que el texto “quiere decir”.

En síntesis, en un sentido antropológico, es el castigo, la sanción a las personas por sus malos actos como la ambición haciéndoles tener miedo con la imagen del diablo.

3) Después de la lectura: Extensión lectora

C.1) Extensión. Se refiere a la extensión cognitiva. No es tarea para la casa.

Según la lectura:

Contextualización.

*En síntesis, en un sentido antropológico, es el **castigo**, la sanción a las personas por sus malos actos como la ambición haciéndoles tener miedo con la imagen del diablo.*

Son los distintos contextos cognitivos en que se construye el concepto de sanción.

- Sanción religiosa: en diferentes concepciones religiosas de otras culturales.
- Sanción religiosa: en relación con otras esferas culturales: jurídica, social, política.

ACTIVIDAD LECTORA N° 03: EXTENSIÓN LECTORA

I. Datos Informativos

1.1. Institución Educativa : Institución educativa de la región Lambayeque.

1.2. Área : Comunicación.

1.3. Grado : 2º grado de Educación Secundaria.

1.4. Docente :

1.5. Duración : 6 horas pedagógicas.

II. Fundamentación

La unidad de aprendizaje “Extensión lectora” o también conocido como Después de la lectura es el momento de la extensión cognitiva del proceso de aprendizaje lector. La capacidad y actitud lectora es aprendida e interiorizada en los estudiantes hasta formar parte de su competencia lectora.

III. Capacidad

Extender el proceso de aprendizaje lector con las estrategias de contextualización e intertextualización.

IV. Desarrollo de las sesiones

PLAN DE ACTIVIDAD LECTORA Nº 03

**«Explora el contexto e intertexto del sentido de la leyenda
“El pacto y la fábrica»**

<p>Situación de inicio</p>	<p style="text-align: center;"><i>Orientación lectora (20´)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación de un vídeo sobre la obra literaria “Fausto”. • A través de la técnica de interrogación-conversación-narración se pregunta: ¿Cuál es el tema del vídeo presentado? Se escucha atentamente las respuestas de las estudiantes. • Deducción del tema a desarrollar. • Anotación del título de la sesión en la pizarra.
<p>Situación de proceso</p>	<p style="text-align: center;"><i>Asimilación lectora (120´)</i></p> <p><i>Contextualización</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección de un tópico (una cognición), y extensión hacia otras esferas culturales. • Interrelación del sentido del texto con otros contextos cognitivos, aplicando la técnica de interrelación-interrogación. • Posicionamiento del sentido del texto en otras esferas culturales, aplicando la técnica de interrelación-interrogación. <p><i>Intertextualización</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Indagación de intertextos relacionados con el sentido del texto, aplicando la técnica de interrelación-interrogación. • Lee textos sugeridos relacionados con el sentido del texto, aplicando la técnica de interrelación-interrogación. <p style="text-align: center;"><i>Estrategia de aplicación (60´)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Produce intertextos relacionados con el sentido del texto, previa orientación evaluando opciones de qué textos puede producir y qué procedimiento ha de seguir.
<p>Situación de salida</p>	<p style="text-align: center;"><i>Estrategia de extensión (45´)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Socializa los intertextos producidos a través de publicaciones en murales, boletines, trípticos, que difundan los resultados de lectura. <p style="text-align: center;"><i>Estrategia de evaluación (25´)</i></p> <p><i>Metacognición</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación y coevaluación del desempeño lector, aplicando una ficha metacognitiva.

C) Después de la lectura: Extensión lectora

La extensión se refiere a la extensión cognitiva.

a) Estrategia de contextualización

Interrelaciona el sentido del texto con otros contextos cognitivos.

b) Estrategia de intertextualización

Indaga por intertextos relacionados con el sentido del texto.

PROGRAMA
“MÉTODO INTERACTIVO TRANSACCIONAL
EN LA LECTURA DE LEYENDAS”

“El pacto y la fábrica”

Guía de Contextualización e Intertextualización

1. Estrategia de contextualización

La idea que los pactos diabólicos generan progreso económico u otorgan otros beneficios a la gente, ¿es una idea de la cultura pomalqueña?, ¿o es una idea que está también presente en otras culturas?, ¿en qué otras culturas?, ¿cómo se origina la idea de los pactos diabólicos?

2. Estrategia de intertextualización

¿En qué otros relatos lambayecanos, peruanos o mundiales se cree que los pactos diabólicos generan progreso económico u otorga otros beneficios a la gente?

La huaca de oro	¿Qué narra esta historia? ¿En qué se asemeja a El pacto y la fábrica? ¿En qué se diferencia de El pacto y la fábrica?
La viejita con sus patitos	¿Qué narra esta historia? ¿En qué se asemeja a El pacto y la fábrica? ¿En qué se diferencia de El pacto y la fábrica?
Los patitos de oro	¿Qué narra esta historia? ¿En qué se asemeja a El pacto y la fábrica? ¿En qué se diferencia de El pacto y la fábrica?
Don Dimas de la Tijereta	¿Qué narra esta historia? ¿En qué se asemeja a El pacto y la fábrica? ¿En qué se diferencia de El pacto y la fábrica?
Fausto	¿Qué narra esta historia? ¿En qué se asemeja a El pacto y la fábrica? ¿En qué se diferencia de El pacto y la fábrica?

¿Qué relatos explican legendariamente la aparición del diablo?

¿En qué otro texto aparece la imagen del diablo como símbolo de poder: coplas, refranes, marineras, expresiones...?

¿Qué refranes?

¿Qué chistes?

¿Qué expresiones?

¿Cuál es el propósito comunicativo de los refranes?

¿Cómo está representado el diablo en los refranes, en los chistes y en las expresiones?

3. Producción textual

Produce un texto relacionado con el sentido del texto.

(Dar opciones de qué textos puede producir, y dar el procedimiento a seguir para producir)

- Entrevista a un sacerdote sobre el significado de pactos diabólicos para la religión católica.
- Entrevista a un pastor sobre el significado de pactos diabólicos para su religión.
- Entrevista a un trabajador o extrabajador de la fábrica sobre su concepción de pactos diabólicos.
- Entrevista a un adulto mayor que viva en el campo sobre su concepción de pactos diabólicos.
- Redacta un cuento que tenga como tema los pactos diabólicos
- Redacta una composición sobre tu concepción de pactos diabólicos.

FICHA DE OBSERVACIÓN

APELLIDOS Y NOMBRES	INDICADORES															
	Interrelaciona el sentido del texto con otros contextos cognitivos				Sitúa el sentido del texto en otras esferas culturales				Indaga por intertextos relacionados con el sentido del texto.				Produce intertextos relacionados con el sentido del texto			
	MB	B	R	M	MB	B	R	M	MB	B	R	M	MB	B	R	M
1.																
2.																
3.																
4.																
5.																
6.																
7.																
8.																
9.																
10.																
11.																
12.																
13.																
14.																
15.																
16.																
17.																
18.																
19.																
20.																
21.																
22.																
23.																
24.																
25.																
26.																
27.																

MB= Muy bueno, B= Bueno, R= Regular, M= Malo

ACTIVIDAD LECTORA N° 04: EVALUACIÓN LECTORA

I. Datos Informativos

1.1. Institución Educativa : Institución educativa de la región Lambayeque

1.2. Área : Comunicación.

1.3. Grado : 2º grado de Educación Secundaria.

1.4. Docente :

1.5. Duración : 2 horas pedagógicas.

II. Fundamentación

La actividad “Evaluación lectora” es el momento en que el estudiante realiza una autovaloración y covaloración del desempeño lector con énfasis en las capacidades y actitudes lectoras, abordadas individual y colectivamente, activando así la metacognición.

III. Capacidad

Extender el proceso de aprendizaje lector con las estrategias de valoración y metacognición.

IV. Desarrollo de la sesión

PLAN DE ACTIVIDAD LECTORA N° 04

«Valora y evalúa su desempeño lector»

SITUACIONES DIDÁCTICAS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS
Situación de inicio	<p style="text-align: center;"><i>Orientación lectora (15´)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversación e interrogación acerca de la experiencia lectora realizada. • Deducción del tema a desarrollar. • Anotación del título de la sesión en la pizarra.
Situación de proceso	<p style="text-align: center;"><i>Estrategia de asimilación (60´)</i></p> <p><i>Valorar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Autointerrogación valorativa de cuatro dimensiones: Mi lectura es moderada ... el profesor controla mi lectura Mi lectura es guiada ... el profesor acompaña mi lectura Mi lectura es cooperativa ... mi lectura la comparto con mis compañeros Mi lectura es independiente ... mi lectura la controlo yo <p><i>Evaluar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Autovaloración y covaloración del desempeño lector con énfasis en las capacidades y actitudes lectoras, abordadas individual y colectivamente, activando la metacognición. <p><i>Explicar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expone los resultados de su evaluación.
Situación de salida	<p style="text-align: center;"><i>Estrategia de extensión (15´)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Interrelación de las actitudes lectoras desarrolladas en la experiencia de lectura de leyendas, con las actitudes lectoras en otras áreas de estudio.

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN ACTITUDINAL		
ESTUDIANTE	ACTITUD: Respeta	
	ORIENTACIÓN	
	¿Qué me agradó? ¿Por qué?	
	¿Qué me desagradó? ¿Por qué?	
	ASIMILACIÓN	
	¿Qué me agradó? ¿Por qué?	
	¿Qué me desagradó? ¿Por qué?	
	EXTENSIÓN	
	¿Qué me agradó? ¿Por qué?	
	¿Qué me desagradó? ¿Por qué?	

Capacidad: INFIERE / Actitud: RESPETA FICHA DE METACOGNICIÓN INDIVIDUAL			
Estudiante	PROPÓSITOS	¿Para qué leí?	
	ESTRATEGIAS	¿Cómo leí?	
	SUPERVISIÓN	¿Qué dificultades tuve al leer?	
		¿Cómo superé esas dificultades?	
	RESULTADOS	¿Qué aprendí al leer?	
		¿Logré mi objetivo de lectura?	

Capacidad: INFIERE / Actitud: RESPETA FICHA DE METACOGNICION COLECTIVA			
Estudiantes	PROPÓSITOS	¿Para qué leímos?	
	ESTRATEGIAS	¿Cómo leímos?	
	SUPERVISIÓN	¿Qué dificultades tuvimos al leer?	
		¿Cómo superamos esas dificultades?	
	RESULTADOS	¿Qué aprendimos al leer?	

PRE TEST Y POST TEST

Apellidos y nombres:

Grado: Sección: Fecha:

Capacidad: Opina sobre el texto narrativo, considerando sus experiencias previas.

Instrucción: Realiza las actividades propuestas, leyendo atentamente las indicaciones.

**Texto
narrativo**

La raya

I. ANTES DE LA LECTURA

1.1. Estrategia de intención (saber intencionado)

¿Con qué propósito consideras vas a leer el texto “La raya”?

.....

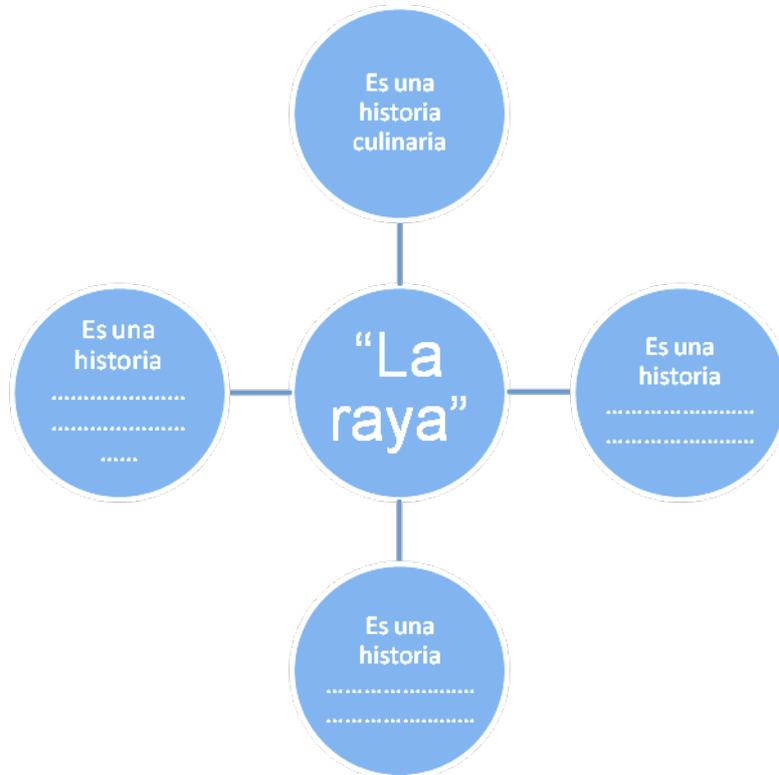
1.2. Estrategia de previsión (saber previsto)

Completa la información en los recuadros:

¿Qué características presenta una raya?		¿Dónde vive la raya?
¿Qué usos tienen las rayas?		
¿Qué frases populares existen sobre las rayas?	¿Qué historias conoces sobre la raya?	

1.3. Estrategia de predicción (saber predicho)

Menciona cuatro posibles contenidos del texto a leer, luego selecciona uno de ellos y construye una historia acerca de ese posible contenido.



Relata al menos una breve historia sobre la base de uno de los temas indicados.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

II. DURANTE LA LECTURA

Lee atentamente el texto “La raya” e identifica los significados claves del texto. Utiliza el subrayado.

La raya

En las faldas del gran cerro de Túcume, se había formado una laguna. En ella los pobladores, dijeron ver a un pez muy grande que llegaba volando. Era una Raya, hermosa y de muchos colores, que venía del mar a zambullirse en las aguas de la laguna.

Muchos quisieron verla, pero La Raya era muy huidiza y escapaba volando cuando la gente se acercaba.

Al tiempo, comenzaron a construir casas en los alrededores de la laguna. Eran hechas de quincha y barro. Poco a poco las aguas comenzaron a secarse, hasta que desaparecieron. Y junto con ellas La Raya, que voló quizá hacia el mar y nunca más fue vista.

En su recuerdo, el Cerro y el Caserío allí formado, tomaron su nombre y se les conoce como Cerro La Raya y Caserío La Raya. Al Cerro también lo llaman Purgatorio, pero esa es otra historia que merece ser contada.

Tomado de la narración de Susana Acosta Cajusol

2.1. Estrategia de identificación (tipo y clase de texto)

¿Qué tipo de texto es?

.....

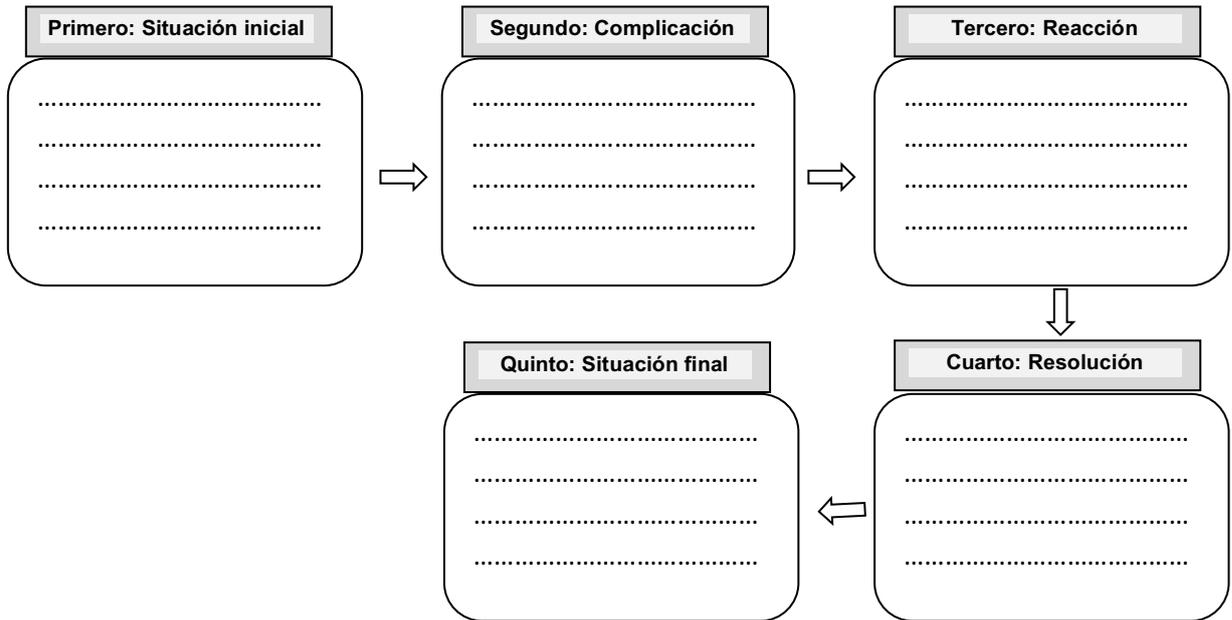
¿Qué clase de texto es?

.....

¿Quiénes participan en la historia?, ¿qué rasgos tienen los personajes?

Rasgos	Personajes	
Físicos		
Psicológicos		
Sociales		

¿Cuáles son las secuencias narrativas de “La raya”?



¿Qué significados literales, inferenciales y criteriosales acerca de los personajes, acciones, escenarios, tiempo puedes mencionar?

¿Cómo inicia la historia?	¿Qué hacía la raya cuando la gente se acercaba?	¿Dónde se desarrollan los hechos?
¿Por qué los pobladores empezaron a construir casas en los alrededores de la laguna?	La raya	¿Por qué las aguas comenzaron a secarse?
¿Qué ocasionó la desaparición de la raya?	¿Crees que estuvo bien que los pobladores construyeran sus casas alrededor de la laguna?	¿Es adecuado que el lugar y el cerro hayan tomado su nombre en recuerdo de lo sucedido?

2.2. Estrategia de organización

Ordena los significados claves del texto en tópicos. Luego organiza los tópicos reforzándolos con información contextual e intertextual.

Topicalización	Verbalización	Contextualización	Intertextualización
N A T U R A L E Z A		“Faldas de gran cerro”	
		“Raya, pez,”	
		“.....”	Bien divino
.....	Población	“.....”	Historias sobre fundación de pueblos.

2.3. Estrategia de inferencia

Construye el sentido del texto, estableciendo la intención comunicativa. Se elaboran varias posibilidades de combinación de los tópicos. Cada combinación es un sentido textual.

¿Qué posible sentido tiene el texto?

Sentido 1:.....

.....

Sentido 2:.....

.....

Sentido 3:.....

.....

2.4. Estrategia de explicación

Consiste en exponer, intercambiar o socializar el sentido o los sentidos del texto.

.....

.....

.....

III. DESPUÉS DE LA LECTURA

4. Estrategia de contextualización

¿En qué culturales el agua y los peces tienen valores divinos y mágicos asociados a la fundación de pueblos?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Estrategia de intertextualización

¿En qué otros relatos lambayecanos el agua y los peces tienen valores divinos mágicos asociados con la fundación de pueblos?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

¿Qué relatos explican legendariamente la fundación de otros pueblos de otras culturas peruanas?

.....

.....

.....

.....

.....

¿En qué otros textos aparecen el agua y los peces como símbolos mágicos funcionales: coplas refranes, marineras, locuciones...?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Producción textual

Produce un texto relacionado con el sentido del texto.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Muchas gracias

Referencias

- Adam J. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París.
- Antognazzi C. O. (2005). El lector: construcción, modalidades y tipologías. *Rev- Lit-Hispanoamericana*. 50.
- Ausubel, D. (1982) *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*; (2ª edición) Trillas; Méjico.
- Ayasta, D. (2010). *Relatos populares de Ciudad Eten*. Ayuda en acción.
- Ballester A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. España.
- Baumann, J. F (1990). *La comprensión lectora (como trabajar la idea principal)*, Madrid: Visor.
- Cassany, D; Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó, 5ª edición.
- Castro, N. (2017). *Actitudes hacia la lectura y comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la I.E. Jorge Basadre Grohman de Huaraz-2016* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Ancash Santiago Antúnez de Mayolo]. Archivo digital.
<http://repositorio.unasam.edu.pe/handle/UNASAM/3398>
- Christopher, A. y Howard, F. (2019). *DIS DAH FIWI Culture: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la comprensión de textos narrativos –leyenda, de niños y niñas de grado 3º y multigradual* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Archivo digital
<https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/68cafca9-fc2c-403b-813a-8680cb023d5a/content>
- Cicery, L. (2018). *Leyendo leyendas una estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Archivo digital.
<https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/58183281-fe1b-4f20-8300-aa03d73e7316/content>
- Clavijo, M. (2019). *Que leer no nos asuste* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Archivo digital.
<https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/16cd03cc-d03e-4b12-b513-3227bdd13cf3/content>
- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid: Visor.
- De Zubiría, J. (2005). *Teoría de las seis lecturas: mecanismos del aprendizaje semántico*, Tomo I: *Preescolar y primaria*, Colombia: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.

- Dubois, M. E. (1997). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*, Buenos Aires: Aique.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Elejalde A. (1997). *La narratividad*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/lejnar/la-narratividad>
- Espino, G. (2012). *La literatura oral o la literatura de la tradición oral*. Lima: Pakarina Ediciones.
- Hernández Sampieri R., Fernández Collado P., Baptista, L., (2006). *Metodología de la Investigación*. (Cuarta Edición). México: Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- León A. (1938). *Mitos, leyendas y tradiciones lambayecanas*. Lima.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística*, Vol. 1, Barcelona: Paidós, Papeles de Pedagogía.
- Manayay, M. (2007). *Leer y producir textos: Antología para estudiantes universitarios*, Chiclayo (Perú), Ediciones Aire escrito.
- Ministerio de Educación. Gobierno del Perú. (2009). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima.
- Ministerio de Vivienda, Construcción y Saneamiento (2007). *Mitos y leyendas del agua en el Perú*. Recopilado por escolares peruanos para las generaciones presentes y futuras. Lima. LEDEL S.A.C.
- Moreno M. (n. d). "El desarrollo de habilidades como objetivo educativo". *Una aproximación conceptual*. Recuperado de <http://educrea.cl/el-desarrollo-de-habilidades-como-objetivo-educativo-una-aproximacion-conceptual/>
- Fernández, E. (2010) *Pomalca. Dulce tradición*. Revista N° 4.
- Pansza M., Pérez E., Morán P. (1986). *Fundamentación de la didáctica*. Gemika
- Prada, R. (1999). *Literatura y realidad*, México: Lengua y estudios literarios.
- Proyecto FIT- Perú MINCETUR AECI (2005). *El vuelo del ave mítica: narraciones de Lambayeque*. Lima. Primera reimpresión de primera edición
- Narváez A. (2001). *Dioses Encantos y Gentiles. Introducción al Estudio de Tradición Oral y Lambayecana*.
- Nielsen A. (1998). "Programas y estrategias de desarrollo cognitivo". Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=3566

- Pinzás, J. (1995). *La meta comprensión y la lectura, en los procesos de la lectora y la escritura*. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Pinzás, J. (2008). *Leer mejor para enseñar mejor. Ejercicios de comprensión de lectura para docentes*. Lima: Editorial Tarea.
- Pinzás, J. (2008). *Se aprende a leer, leyendo. Ejercicios de comprensión de lectura para los docentes y sus estudiantes*. Lima: Editorial Tarea.
- Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes PISA (2009) recuperado de <http://www.trahtemberg.com/articulos/1684-peru-en-las-pruebas-pisa-p3-6>.
- Profesores de Enseñanza Secundaria. (n. d). *“El texto narrativo. Tipos y técnicas”*. Recuperado de http://www.oposinet.com/castellano/temas/xoposiciones_castellano_T26.htm
- Reis, C. y Lopes, A. C. M. (1995). *Diccionario de narratología*, Madrid: Ediciones Colegio de España.
- Román M. (2004). *Sociedad del conocimiento y Refundación de la Escuela desde el aula*. Perú. Ediciones Libro Amigo.
- Rosenbaltt, L. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois UP.
- Sánchez J. (n.d). *“Los alumnos no piensan”*. *La enseñanza de habilidades intelectuales*. Recuperado de http://www.educra.cl/documentacion/articulos/aprendizaje/42_los_alumnos_no_piensan_la_ense%C3%B1anza_de_habilidades_intelectuales.html
- Sandoval, S. (n.d). *Una visión de conjunto y un acercamiento práctico a la enseñanza del pensamiento*. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/educar/numero6/vision.htm
- Solé, I. (1987). *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*. *Infancia y Aprendizaje*, 39 – 40, I - 13
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*, Barcelona: Graó, Octava edición, Materiales para la Innovación Educativa.
- Solé, I. (1997). *De la lectura al aprendizaje*. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 16 – 23. Recuperado de http://cursos.cepcastilleja.org/plyb/documentos/de_la_lectura_al_aprendizaje.pdf
- Trujillo, T. (2018). *Leyendas huanuqueñas para la comprensión de textos escritos en los alumnos del 4º grado de primaria de la I.E N° 33079 Javier Heraud Pérez*,

- Amarilis, Huánuco - 2018* [Tesis de pregrado, Universidad de Huánuco]. Archivo digital. <http://repositorio.udh.edu.pe/handle/123456789/1546>
- Uribe C. (2009). *“El desarrollo en el aula de la aptitud para pensar”*. Recuperado de http://www.educyt.org/portal/images/stories/ponencias1/Sala2/el_desarrollo_en_el_aula_de_la_aptitud_para_pensar.pdf
- Van Dijk, T. (1997). *“Signos. Teoría y práctica de la educación, 22”*. España. Pp. 66 – 74.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Villa E. (n. d.). *La literatura oral: Mito y leyenda*. Recuperado de <http://www.flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/3567/8/07.%20La%20literatura%20oral.%20Mito%20y%20leyenda.%20Eugenia%20Villa.pdf>

AUTORES

Sandra Paola Coronado López

Universidad Tecnológica del Perú

Docente en la especialidad de Lengua y Literatura. Magister en Educación con mención en Docencia y Gestión educativa. Estudios concluidos de Doctorado en Educación. Áreas de interés de investigación en lectura y escritura en la Educación básica y nivel superior. Docente adscrito al Departamento Académico de Humanidades de la Universidad Tecnológica del Perú.



Ricardo Chanamé-Chira

Universidad Tecnológica del Perú

Docente en la Especialidad de Lengua y Literatura. Doctor en Educación, Magister en Gestión y Docencia Universitaria, Segunda Especialidad en Tecnología e Innovaciones Didácticas. Ponente en Programas de Formación y Capacitación organizados por el Minedu. Docente de Educación Superior Universitaria a nivel de pregrado.



César Enrique Rojas Gonzales

Universidad Tecnológica del Perú

Docente en la Especialidad de Lengua y Literatura. Magister en Tecnología Educativa y Competencias Digitales por la UNIR México. Formador tutor, Mentor y Facilitador en Programas de Formación y Capacitación organizados por el Ministerio de Educación en convenio con UNPRG, UNT, PUCP y USIL. Docente adscrito al Departamento Académico de Humanidades de la Universidad Tecnológica del Perú. Docente nombrado en la I.E Karl Weiss – Chiclayo.





Nancy Milagros Luna Puicon

Universidad Tecnológica del Perú

Licenciada en Educación. Especialidad de Lengua y Literatura. Maestría con mención en Investigación y Docencia. Docente de Educación básica y de Educación superior universitaria en las diversas universidades de la región Lambayeque, Perú. Experiencia como capacitadora en Habilidades de Lectura y escritura y Recursos tecnológicos. Especialista en Educación a Distancia.

Mariella Viviana Ramírez Botta

Institución Educativa “Dora Mayer”

Licenciada en Educación, nivel Primario. Estudios concluidos de Maestría con mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación de la Universidad San Ignacio de Loyola – Lima, Diplomado en Docencia Universitaria, Diplomado en Dirección y estrategias en Gestión educacional, Diplomado en Administración y Gestión Pública, Capacitadora por el Ministerio de Educación del Perú, Monitora por el Ministerio de Educación, Jefe de prácticas en la Universidad Mayor de San Marcos, docente de Educación Básica Regular.



ISBN: 978-9942-619-01-3

