

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN

Escuela de Posgrado

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**INFLUENCIA DE LA ESTRATEGIA COGNITIVA DE HABILIDADES
PSICOLINGÜÍSTICAS CATEGORIALES EN LA COMPRENSIÓN
LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN LOS ESTUDIANTES
DEL PRIMER AÑO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN,
COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE
GROHMANN DE TACNA, AÑO 2019**

TESIS

PRESENTADA POR:

M.Sc. GLADYS PILAR LIMACHE AROCUTIPA

Para optar el Grado Académico de:

DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TACNA - PERÚ

2020

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN
ESCUELA DE POSGRADO

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

INFLUENCIA DE LA ESTRATEGIA COGNITIVA DE HABILIDADES
PSICOLINGÜÍSTICAS CATEGORIALES EN LA COMPRENSIÓN
LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN LOS ESTUDIANTES
DEL PRIMER AÑO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN,
COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE
GROHMANN DE TACNA, AÑO 2019

Tesis sustentada y aprobada el 08 de octubre del 2020; estando el jurado calificador integrado por:

PRESIDENTE :



Dr. Alberto Patricio Lanchipa Ale

SECRETARIA :



Dra. Edith Cristina Salamanca Chura

MIEMBRO :



Dra. Gladys Huarachi Chuquimia

ASESORA :



Dra. Gladys Huarachi Chuquimia

DEDICATORIA

A Fabrizio Giovanni e Itati del Pilar, mis
adorados hijos.

A Tomás Limache Estrada y Carmen Arocutipa
de Limache, mis amados padres, por tenerme
siempre en el centro de sus ojos.

A Mauricio, Beatriz y Lino, mis buenos
hermanos, mis protectores eternos.

AGRADECIMIENTO

A la Universidad Nacional Jorge Basadre
Grohmann, por impulsar la mejora continua.

A mi asesora de tesis, Dra. Gladys Huarachi
Chuquimia, por su constante apoyo y aportes al
presente estudio.

A la Dra. María Morris Ayca, por guiarnos en la
ruta de la pedagogía afectiva.

CONTENIDO

	Pág.
DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTO	iv
RESUMEN	xiii
<i>ABSTRACT</i>	xiv
<i>RÉSUMÉ</i>	xv
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	4
1.1.1. Antecedentes del problema.....	4
1.1.2. Problemática de la investigación.....	6
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	9
1.2.1. Problema general.....	9
1.2.2. Problemas específicos	9
1.3. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA.....	10
1.4. ALCANCE Y LIMITACIONES.....	11
1.5. OBJETIVOS	12
1.5.1. Objetivo general	12
1.5.2. Objetivos específicos	12
1.6. HIPÓTESIS	12
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	14
2.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA	14

2.2. BASES TEÓRICAS	27
2.2.1. Comprensión lectora	27
2.2.1.1. Concepto	27
2.2.1.2. Características esenciales de la comprensión lectora	32
2.2.1.3. El Modelo interactivo del proceso lector	33
2.2.1.4. Aspectos que implican la comprensión de textos.....	36
2.2.1.5. Factores que intervienen en la comprensión lectora.....	38
2.2.1.6. Niveles de comprensión lectora	38
2.2.2. Textos argumentativos	41
2.2.2.1. Definición	41
2.2.2.2. Modelos argumentativos	43
2.2.2.3. Estructura de un texto argumentativo.....	47
2.2.2.4. Tipos de argumentos.....	50
2.2.3. Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales	53
2.2.3.1. Estrategia cognitiva	53
2.2.3.2. Las habilidades psicolingüísticas categoriales	54
2.2.3.3. Fases para la aplicación de la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales	64
2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS	65
 CAPÍTULO III: MARCO FILOSÓFICO	 69
 CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO	 72
4.1. TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	72
4.1.1. Tipo y diseño de investigación	72
4.2. POBLACIÓN Y MUESTRA	73

4.2.1. Población	73
4.2.2. Muestra	74
4.3. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	74
4.3.1. Variable independiente.....	74
4.3.2. Variable dependiente	76
4.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS. 77	
4.4.1. Prueba de comprensión lectora	77
4.4.1.1. Validación del instrumento de medición de la comprensión lectora de textos argumentativos.....	78
4.4.2. Ficha de observación por expertos de la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales.....	84
4.5. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS	86
 CAPÍTULO V: RESULTADOS.....	88
5.1. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DESCRIPTIVO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS ANTES DE APLICAR LA ESTRATEGIA COGNITIVA DE HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS CATEGORIALES.	88
5.1.1. Nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo de control según la evaluación de entrada.....	88
5.1.2. Nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental según la evaluación de entrada.....	91
5.1.3. Análisis comparativo del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de entrada.....	93
5.1.4. Análisis comparativo del nivel Literal e Inferencial de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de entrada.....	97

5.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DESCRIPTIVO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS DESPUÉS DE APLICAR LA ESTRATEGIA COGNITIVA DE HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS CATEGORIALES.	102
5.2.1 Nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo control según la evaluación de salida.	102
5.2.2. Nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental según la evaluación de salida.....	104
5.2.3. Análisis comparativo del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de salida.	106
5.2.4. Análisis comparativo del nivel Literal e Inferencial de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de salida.....	112
5.3. ANÁLISIS INFERENCIAL	118
5.3.1 Prueba de normalidad de las puntuaciones de la comprensión lectora de textos argumentativos	118
5.3.2. Contrastación de las hipótesis específicas de la investigación	119
 CAPÍTULO VI: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	129
CONCLUSIONES	137
RECOMENDACIONES	138
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139
ANEXOS	147

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Pasos de la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales	58
Tabla 2. Población de estudio por especialidades	73
Tabla 3. Muestra de estudio	74
Tabla 4. Escala de valoración de validez	78
Tabla 5. Resultados de la evaluación por criterio de jueces	79
Tabla 6. Validez del contenido por ítem	81
Tabla 7. Resultados de la prueba piloto	83
Tabla 8. Resultado de la opinión de los expertos sobre la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales.	86
Tabla 9. Nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo de control según la evaluación de entrada	88
Tabla 10. Nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental según la evaluación de entrada	91
Tabla 11. Comparación del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de entrada	93
Tabla 12. Medidas estadísticas descriptivas de las puntuaciones de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de entrada	95
Tabla 13. Comparación del nivel Literal de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de entrada	97

Tabla 14.	Comparación del nivel Inferencial de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de entrada	100
Tabla 15.	Nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo de control según la evaluación de salida	102
Tabla 16.	Nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental según la evaluación de salida	104
Tabla 17.	Comparación del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de salida	106
Tabla 18.	Medidas estadísticas descriptivas de las puntuaciones de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de salida	109
Tabla 19.	Comparación del nivel Literal de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de salida	112
Tabla 20.	Comparación del nivel Inferencial de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de salida	115

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Esquema de mentefacto argumentativo	63
Figura 2. Nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo de control según la evaluación de entrada	90
Figura 3. Nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental según la evaluación de entrada	92
Figura 4. Comparación del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de entrada	94
Figura 5. Medidas estadísticas descriptivas de las puntuaciones de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de entrada	96
Figura 6. Comparación del nivel Literal de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de entrada	99
Figura 7. Comparación del nivel Inferencial de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de entrada	101
Figura 8. Nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo de control según la evaluación de salida	103

Figura 9. Nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental según la evaluación de salida	105
Figura 10. Comparación del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control en la evaluación de salida	108
Figura 11. Histograma de las puntuaciones de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de salida	111
Figura 12. Comparación del nivel Literal de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de salida	114
Figura 13. Comparación del nivel Inferencial de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de salida	117

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo principal determinar si la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales influye en la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes de primer año de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna, el año 2019. La población estuvo conformada por los estudiantes del primer año de la Escuela Profesional de Educación y se trabajó con una muestra intacta de 74 estudiantes divididos en dos grupos: el grupo experimental con 39 estudiantes y grupo control con 35 estudiantes. Se utilizó el diseño cuasiexperimental y antes de intervenir con el experimento se evaluó a los dos grupos en la variable dependiente (comprensión lectora de textos argumentativos), luego se aplicó la variable independiente al grupo experimental (Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales) y después de intervenir con el experimento, se evaluó a ambos grupos en la variable dependiente. Los resultados demuestran que, con la aplicación de la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales, el grupo experimental ha mejorado significativamente el nivel de comprensión lectora de textos argumentativos en comparación de los estudiantes del grupo de control, quienes no recibieron el tratamiento, esto con un nivel de significancia del 5 %.

Palabras clave: comprensión lectora, textos argumentativos, estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales.

ABSTRACT

The main objective of the present research work was to determine if the Cognitive Strategy of Categorical Psycholinguistic Skills influences on the reading comprehension of argumentative texts in the first-year students of the Education, Communication and Humanities faculty in Jorge Basadre Grohmann National University from Tacna, 2019. The population was made up of the first year students in the Professional School of Education and we worked with an intact sample of 74 students divided into two groups: 39 students in the experimental group and 35 students in the control group. It was used the quasi-experimental design, first the two groups were evaluated in the dependent variable (reading comprehension of argumentative texts), then the independent variable was applied to the experimental group (Cognitive Strategy of Categorical Psycholinguistic Skills) and after intervening with the experiment, both groups were evaluated in the dependent variable. The results showed that, after applying the Cognitive Strategy of categorical psycholinguistic skills, the experimental group improved the level of reading comprehension of argumentative texts significantly, compared to the students of the control group, who did not receive the treatment, it means 5 % significance level.

Keywords: reading comprehension, argumentative texts, cognitive strategy, categorical of psycholinguistic skills.

RÉSUMÉ

L'objectif principal du présent travail de recherche était de déterminer si la stratégie cognitive des compétences psycholinguistiques catégoriques influence la compréhension en lecture des textes argumentatifs chez les étudiants de première année de la Faculté d'éducation, de communication et de sciences humaines de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna, l'année 2019. La population était composée des étudiants de première année de l'École professionnelle de l'éducation et nous avons travaillé avec un échantillon intact de 74 étudiants répartis en deux groupes: le groupe expérimental avec 39 étudiants et le groupe témoin avec 35 étudiants. Le design quasi-expérimental a été utilisé et avant d'intervenir avec l'expérience, les deux groupes ont été évalués dans la variable dépendante (compréhension de lecture des textes argumentatifs), puis la variable indépendante a été appliquée au groupe expérimental (Stratégie cognitive des compétences psycholinguistiques catégoriques) et après. Pour intervenir dans l'expérience, les deux groupes ont été évalués dans la variable dépendante. Les résultats montrent qu'avec l'application de la stratégie cognitive des compétences psycholinguistiques catégoriques, le groupe expérimental a significativement amélioré le niveau de compréhension en lecture des textes argumentatifs par rapport aux élèves du groupe témoin, qui n'ont pas reçu le traitement, ceci avec un Niveau de signification de 5 %.

Mots clés: compréhension de lecture, textes argumentatifs, stratégie des cognitive, compétences psycholinguistiques catégoriques.

INTRODUCCIÓN

El valor que tiene la lectura como instrumento básico e imprescindible para la adquisición de nuevos conocimientos, así como su influencia en el rendimiento académico en todos los niveles educativos, incluyendo el nivel superior, ha sido motivo de muchas investigaciones, ya que los niveles de comprensión lectora con la que llegan los estudiantes al nivel superior son preocupantes. Esta carencia en competencias lectoras se observa en los resultados desoladores que se obtienen en los diferentes exámenes de comprensión lectora realizados por organismos o instituciones nacionales como MINEDU, quien realiza la Evaluación Censal de Estudiantes (pruebas ECE) y organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y Desarrollo (OCDE), con el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), resultados que reflejan lo planteado por De Zubiría (2002) acerca de las competencias lectoras: “en una cultura donde leer ocupa uno de los últimos lugares en la lista de las cosas que hacen felices a los ciudadanos, hablar de lectura puede parecer un contrasentido” (p. 03).

Una de las causas de la deserción universitaria o del fracaso académico de los estudiantes de la educación superior, que se observa por parte de los docentes, tiene que ver directamente con su competencia lectora, pues la enseñanza de mecanismos o estrategias de comprensión lectora muchas veces se convierte en un asunto de suerte, condicionado a encontrar un maestro que fortalezca sus estrategias de lectura, o tal vez encuentre un buen libro, o alguien que los conduzca en este complejo campo de la comprensión lectora.

En la educación superior universitaria, la exigencia y el ritmo académico en cuanto a asimilación de información es aún mayor. Y los textos que más se exigen en este nivel son de tipo argumentativo, y nos referimos puntualmente a

los ensayos, entendiendo el ensayo como la plasmación escrita de una estructura semántica argumentativa o derivativa, o ambas compuestas por macroproposiciones, ordenadas sobre o alrededor de una o varias tesis. Para De Zubiría (2002, p. 72), comprender, interpretar y decodificar ensayos requiere habilidades intelectuales en extremo complejas, superiores al pensamiento formal. Por ello, se ve la necesidad en los estudiantes de la educación superior de conocer y aplicar estrategias como herramientas cognitivas necesarias para que puedan comprender textos, sobre todo aquellas lecturas que tienen cierta complejidad, como lo son los textos argumentativos con los que más trabajarán durante su formación profesional.

Los textos argumentativos, como tipología textual, tienen una gran importancia social ya que invade los campos de la publicidad, la cultura, la política, la economía y hasta la ciencia exigiendo un lector sumamente competente, capaz de comprender las ideas expuestas por el autor, como así también la intencionalidad de influir o persuadir que los textos argumentativos persiguen (Matterucci, 2008, p. 7). Se reafirma la idea de la importancia vital de la comprensión de estos textos en la vida académica universitaria.

Es vital enseñar a leer en todos los niveles educativos, no solo en los primeros años de la Educación Básica Regular, como lo aplica el actual sistema educativo, sino focalizar la lectura como esencia de la formación integral del estudiante universitario, dotándoles de estrategias diversas de comprensión lectora sobre todo en la tipología textual argumentativa.

Por ello, es fundamental la ejecución de este tipo de investigación, aplicado en los primeros años de la educación superior universitaria, por dos motivos: el primero, porque les permitirá fortalecerse de mecanismos y destrezas para una buena comprensión lectora de textos argumentativos, y el segundo, porque ellos, podrán aplicar o compartir estos mecanismos con sus estudiantes, ya que se están formando como futuros profesionales responsables de la educación en nuestro país.

El presente informe de investigación está estructurado en seis capítulos: El Capítulo I denominado Planteamiento del Problema, considera la descripción del problema, formulación del problema, justificación e importancia, alcances y limitaciones, objetivos e hipótesis. El Capítulo II denominado Marco Teórico, se presenta los antecedentes del problema, las bases teóricas y la definición de términos. En el Capítulo III se da a conocer el Marco Filosófico que orienta la presente investigación. En el Capítulo IV se da a conocer el Marco Metodológico, donde se explica el tipo y diseño de la investigación, población y muestra que tomó el presente estudio, la operacionalización de variables, las técnicas e instrumentos para la recolección de datos y el procesamiento y análisis de dichos datos. En el Capítulo V se dan a conocer los resultados de investigación. En el Capítulo VI se presenta el análisis y discusión de resultados y finalmente se dan a conocer las conclusiones y recomendaciones a las que llegó el presente trabajo de investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

1.1.1. Antecedentes del problema

Para Gonzáles (2010), “el éxito o fracaso de los estudiantes en las instituciones educativas, depende, como uno de los factores clave, de su nivel de comprensión lectora, de su capacidad para aprender leyendo” (p. 11). La lectura es, sin duda, el mecanismo más importante de transmisión de conocimientos en las sociedades cultas actuales y un factor clave en la vida académica y futuro de los estudiantes universitarios.

En la tarea de asimilación y transformación del conocimiento, para un aprendizaje significativo, es preciso hacer énfasis en la lectura, y en el nivel universitario, de preferencia, se encuentran los textos de orden argumentativo como los ensayos y los textos de opinión, los de géneros académicos como la ponencia, el artículo científico, el reporte de investigación, las memorias y tesis de grado, entre otros, pues no obstante constituir estos textos herramientas de trabajo imprescindibles en su formación académica, los estudiantes confrontan serios problemas en el uso efectivo de sus competencias lectoras.

De Zubiria (2002), afirma que “leer es la llave de la puerta principal del conocimiento y (...) la lectura es la herramienta privilegiada de la inteligencia muy por encima del diálogo y de la enseñanza formal misma” (p. 3), por ello se debe dimensionar a la lectura como una de las actividades del ser humano más importante en toda su vida académica, y son la escuela y la universidad los lugares idóneos para no solo enseñar a leer, sino para enseñar a comprender lo

que se lee, pues no es sencillo conseguir el desarrollo de la competencia lectora: comprender un texto se ha convertido en un asunto de estudio.

Para muchos estudiantes del nivel universitario, la lectura solo implica la decodificación de un texto escrito, y son ellos quienes muestran serias dificultades en encontrar el verdadero contenido del texto y de la información que se quiere transmitir; a ello se suman otras carencias como el no poder identificar ciertas características del texto, por ejemplo, desconocen la información que pudiera aportar la forma del texto o la disposición de los mismos, pues dicha información extra sería muy útil para la comprensión del contenido del mismo. La dificultad que muestran los estudiantes para identificar el tipo de texto que están leyendo (superestructura) y la carencia de estrategias y mecanismos que coadyuven a realizar una lectura comprensiva, hace que los docentes busquen propuestas que permitan coadyuvar en esta tarea, y les permita a los estudiantes una utilización más eficaz de estas como instrumentos de aprendizaje.

Hernández y Quintero (2007) afirman que “existe mucha inquietud en los docentes, pues encuentran, de modo bastante generalizado entre sus alumnos, importantes deficiencias en habilidades básicas e imprescindibles para que tenga lugar un adecuado proceso de aprendizaje; habilidades como la comprensión y composición escrita” (p. 9). Los docentes de los diferentes niveles educativos precisan que esta carencia que se presenta en los estudiantes no les permite avanzar académicamente.

Actualmente, se admite que la competencia de la comprensión lectora evoluciona según los cambios en la sociedad y en la cultura. Las habilidades de lectura son necesarias para el desarrollo individual y el éxito profesional y más aún cuando existen textos de carácter obligatorio en el mundo universitario, como los son los textos argumentativos. Estas dificultades en la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes universitarios son preocupación de los docentes y han sido motivo de muchas investigaciones.

La comprensión lectora de textos argumentativos es fundamental en todo estudiante del nivel superior, pues a lo largo de la tarea como docentes universitarios se ha podido comprobar que la mayoría de los estudiantes, lejos de hacer una lectura analítica crítica de textos y poder mirar de igual forma nuestra realidad, al leer un texto de estructura argumentativa, no identifican los elementos esenciales de un texto de este tipo, por lo que les es difícil identificar la tesis, argumentos, derivadas y definitorias, perdiendo la óptica de lo que verdaderamente el autor del texto nos quiere transmitir.

El estudiante que conozca los procesos de cómo ha sido elaborado un texto argumentativo o cuál es la estructura de un texto argumentativo, será capaz de realizar un estudio óptimo manejando este tipo de textos, es evidente que las herramientas y/o mecanismos de estudio o lectura que ellos posean será determinante en su formación académica. Los docentes deben brindar las herramientas así como los mecanismos y estrategias necesarias a los estudiantes universitarios para que puedan estudiar, comprender, redactar, etc.

1.1.2. Problemática de la investigación

Según el informe del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) que es implementado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), los resultados de las pruebas de comprensión lectora de Perú, hasta ahora resultados poco satisfactorios, no son nada alentadores. Dicho Programa evaluó las competencias de los estudiantes de 15 años que están próximos a terminar la educación básica regular, (e iniciar, en la mayoría de los casos, sus estudios superiores universitarios y no universitarios), a fin de conocer si han adquirido los conocimientos y habilidades necesarios para afrontar los desafíos de la vida adulta en las sociedades contemporáneas. El programa conceptualiza la lectura como la capacidad para comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos; la prueba tuvo en cuenta los diversos tipos textuales (descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo, instructivo y transaccional) o

Formatos textuales: referidos a la organización de la información (continuo, discontinuo, múltiple y mixto); cuyos procesos evaluados estaban focalizados en obtener información, desarrollar una comprensión global, elaborar una interpretación, reflexionar y valorar el contenido del texto y reflexionar y valorar la forma del texto.

En referencia a los resultados de comprensión lectora, aunque estos mejoraron respecto a la última evaluación del año 2015 (se subió 3 puntos, de los 398 obtenidos en el 2015 a 401), nuestro país se ubica en el puesto 64 de 79 países participantes y sigue ubicándose en los últimos puestos de la lista. Además, está ubicado por debajo de la media, pues en el área de comprensión lectora a evaluarse, se definen 9 niveles de desempeño ordenados en forma creciente, PISA identifica al nivel 2 como línea base o punto de partida del desarrollo de la competencia. Se puede evidenciar en el informe que más de la mitad de estudiantes evaluados (54,4 %) se encuentran entre los niveles 1c (debajo del nivel de inicio) y 1a (nivel de inicio). El informe concluye en que uno de cada cuatro estudiantes en los países de la OCDE "no puede completar incluso las tareas de lectura más básicas".

Según PISA, varios países asiáticos figuran entre los mejores en lectura, ciencias y matemáticas, mientras los países latinoamericanos mejor educados en estas materias son Chile (puesto 43 sobre 79), Uruguay (48), Costa Rica (49) y México (53). Ninguno de ellos sobrepasa el promedio de la OCDE. Los otros países de América Latina que han sido objeto del informe son Brasil (57), Colombia (58), Argentina (63), Perú (64), Panamá (71) y República Dominicana (76), y quedaron fuera del estudio Bolivia, Cuba, El Salvador, Ecuador, Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua, Paraguay y Venezuela.

Los egresados de la Educación Básica Regular, cuyos niveles de comprensión lectora referenciales se tienen en estos exámenes, son los que ingresan a las universidades. Las habilidades de comprensión lectora en la formación académica de los estudiantes universitarios son consideradas como

uno de los pilares fundamentales para la adquisición del conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal durante el proceso de su formación integral. Y existen trabajos de investigación que evidencian que los estudiantes que egresan de una carrera profesional no cuentan con las habilidades que les permita lograr una lectura comprensiva. Así se tiene la investigación de Calderón y Pulgarín (2010) cuyos resultados muestran que los estudiantes que egresan de la Licenciatura en Educación Básica de la Escuela de Educación, no se apropian de herramientas y competencias necesarias para comprender textos argumentativos, lo que demostró que no existe diferencia en cómo ingresan los estudiantes de la carrera a cómo egresan, quienes han tenido un proceso de formación que requiere el conocimiento y desarrollo de las habilidades de comprensión de textos, para el desempeño de la labor docente en instituciones educativas.

La lectura de textos argumentativos es una actividad frecuente en los alumnos universitarios, pues es una exigencia habitual de la gran mayoría de docentes del nivel superior, pero existen notorias deficiencias en la comprensión de este tipo de textos en los estudiantes que ingresan a la universidad, siendo que esta habilidad debería ser una destreza básica, ya que es indispensable, pues se convierte en soporte de los futuros aprendizajes. Estas carencias de los estudiantes universitarios establecen serios retos en los docentes universitarios para desarrollar la habilidad de comprensión de textos argumentativos. Tal como afirma Carlino (2002, p. 8) los alumnos necesitan leer y escribir para aprender, y recomienda que es labor del docente ayudar a lograrlo.

La carencia de la habilidad para una buena comprensión de textos argumentativos en los estudiantes universitarios evidencia el desconocimiento de estrategias, mecanismos y/o herramientas que permitan manejar la información contenida en ellos; pero, como se ha visto, esta capacidad no siempre llega a desarrollarse de modo adecuado en los diversos niveles educativos, por ello el presente estudio se enfoca en aplicar una estrategia

metodológica que pueda influir en el nivel de comprensión lectora de textos argumentativos.

En este sentido y con el objetivo de proponer una alternativa para la mejora de la comprensión lectora de textos argumentativos en estudiantes universitarios se aplicó la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales y en las siguientes líneas formulamos las interrogantes de la presente investigación.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. Problema general

¿En qué medida la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales influye en la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes de primer año de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna, año 2019?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿Existen diferencias entre los resultados del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de la evaluación de entrada del grupo de control y del grupo experimental?
- ¿Existen diferencias entre los resultados del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de la evaluación de entrada y de la evaluación de salida del grupo de control y del grupo experimental?
- ¿Existen diferencias entre los resultados del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de las evaluaciones de salida del grupo de control y del grupo experimental?

1.3. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

Muchos docentes tienen la inquietud de encontrar una respuesta concreta, acerca de las carencias que manifiestan sus estudiantes sobre las importantes habilidades básicas e imprescindibles en la que tenga lugar un adecuado proceso de aprendizaje; habilidades como la comprensión lectora. Esta inquietud se ve agravada si, además, tales deficiencias se manifiestan en una etapa como es en la Educación Superior, en la que las exigencias del currículo precisan de los estudiantes universitarios un dominio mínimamente aceptable, de habilidades que constituyen sin duda alguna, pilares ineludibles de todo aprendizaje y actividad académica.

Ante esta necesidad, la presente investigación, desde el punto de vista científico, brinda aportes importantes en tres aspectos: teórico, práctico y metodológico.

En el aspecto teórico, el presente estudio se sustenta en los aportes que brinda la psicolingüística, pues se revisa las consideraciones acerca de cómo operan los mecanismos intelectuales con el acto de leer; al respecto, De Zubiría (2002, p. 32) afirma que para una lectura comprensiva se requiere dominar múltiples operaciones, operaciones que, en suma, son operaciones intelectuales, operaciones como el reconocimiento, el análisis, la síntesis, la comparación, la inferencia, etc. La presente investigación, también, toma como base teórica la Lectura Conceptual, y con ella la Teoría de las Seis Lecturas, propuesta por Miguel De Zubiría Samper quien plantea un modelo de lectura comprensiva que promueve los procesos psicolingüísticos, microprocesadores activos del texto de modo que comienzan a construir la macroestructura semántica desde el inicio de la lectura, utilizando estrategias de macroprocesamiento destinados a identificar el tema y los contenidos principales del texto.

También se toma como sustento teórico, las bases del constructivismo, cognitivismo y la teoría del aprendizaje significativo, ya que enfoca la comprensión lectora como un proceso complejo y constructivo con procesos, factores y niveles cognitivos intervinientes en las tareas de la lectura comprensiva, y sobre todo en la comprensión de textos argumentativos. Así lo plantea García (2006) quien señala que para la psicología cognitiva la lectura es una actividad compleja que desemboca en la construcción de una representación mental del significado del texto.

Desde el punto de vista metodológico, el presente trabajo de investigación aporta con los mecanismos y procedimientos metodológicos de la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales para la comprensión lectora de textos argumentativos. Dicha propuesta contribuye a desarrollar y/o fortalecer las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes universitarios, sobretudo de primeros ciclos, cuyas debilidades académicas se enfocan específicamente, en el desconocimiento de estrategias metodológicas para una adecuada comprensión de textos argumentativos.

Desde el punto de vista práctico, esta investigación se realiza porque existe la necesidad de diseñar y alcanzar a la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann una propuesta como alternativa que deberían conocer y aplicar tanto docentes y estudiantes en el proceso enseñanza aprendizaje para el mejoramiento de la comprensión lectora de textos argumentativos, basada en la Estrategia Cognitiva de Habilidades Psicolingüísticas Categoriales.

1.4. ALCANCE Y LIMITACIONES

Se trabajó con estudiantes de dos aulas de primer año de estudios de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, siendo uno de ellos el grupo experimental y el otro grupo de control, debido al limitado tiempo para aplicar en otros programas y registrar los avances.

1.5. OBJETIVOS

1.5.1. Objetivo general

Determinar si la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales influye en la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes de primer año de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna, año 2019.

1.5.2. Objetivos específicos

- Comparar los resultados del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de la evaluación de entrada del grupo de control y del grupo experimental.
- Comparar si hay diferencias entre los resultados del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de la evaluación de entrada y de la evaluación de salida del grupo de control y del grupo experimental.
- Comparar los resultados del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de las evaluaciones de salida del grupo de control y del grupo experimental.

1.6. HIPÓTESIS

Hipótesis general:

La Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales influye significativamente en la comprensión lectora de textos argumentativos en los alumnos de primer año de la Facultad de Educación, Comunicación y

Humanidades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna, año 2019.

Hipótesis específicas:

- Los resultados del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de la evaluación de entrada del grupo experimental son similares al grupo de control.
- Las diferencias en los resultados del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de la evaluación de entrada y la evaluación de salida del grupo experimental son superiores al grupo de control.
- Los resultados del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de las evaluaciones de salida del grupo experimental son superiores al grupo de control.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

A nivel nacional

Gonzáles (2016), en su tesis titulada *El empleo de la técnica del clozé en la evaluación de la comprensión lectora de textos académicos de los estudiantes del primer semestre académico 2016 - I de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo*, presentado para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Docencia en el Nivel Superior otorgado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, llega a la siguiente conclusión:

- Los resultados indicaron que, en general, existe una influencia positiva al emplear el test de comprensión lectora Clozé –Test, ya que el grupo experimental, que fue en el que se aplicó el estudio, los datos se incrementaron favorablemente en lo que se refiere a lector independiente y dependiente (Bormuth, 1978), considerado en los Niveles Funcionales de Comprensión Lectora. Y con respecto a los Niveles de Comprensión Lectora los datos ascienden significativamente en el nivel inferencial y crítico.

Ordoñez (2015), en su tesis titulada *La práctica de la lectura y su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico, en los estudiantes del tercer semestre de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad Técnica de Machala, en el periodo lectivo 2013 – 2014*, presentada para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Docencia Universitaria, otorgado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, entre sus conclusiones, arribó a la siguiente:

- Los estudiantes del tercer semestre de la Escuela de Comunicación Social, de la Universidad Técnica de Machala, en el periodo lectivo 2013 – 2014, tienen múltiples deficiencias en cuanto a la comprensión lectora, consecuentemente poseen un escaso pensamiento crítico.

Guerrero (2017), en su tesis titulada *Estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial en la comprensión de textos argumentativos*, presentado para optar el Grado Académico de Magíster en Educación otorgado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, arribó a las siguientes conclusiones:

- Mediante la presente investigación queda demostrado que existe relación entre las estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial y la comprensión de textos argumentativos que poseen los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014; en vista de que para la determinación de las ideas importantes en cada texto o tesis, se ha orientado una serie de estrategias metacognitivas para regular la determinación exacta de cada una de ellas.
- En lo que respecta a las estrategias de planificación de lectura del nivel inferencial se puede observar que existe una relación significativa con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.
- En lo que respecta a las estrategias de supervisión de lectura del nivel inferencial se evidencia una relación directa con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.

- Con respecto a las estrategias de evaluación de lectura del nivel inferencial concluimos que no se ha mostrado una relación significativa con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.
- Las estrategias de autorregulación de lectura del nivel inferencial se relacionan significativamente con la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014.

Palomino (2017), en su tesis titulada: *Comprensión inferencial de textos expositivos de los estudiantes de educación del X ciclo de la especialidad de Lengua Española y Literatura de dos instituciones superiores pedagógicas públicas de Lima*. Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con mención en dificultades de aprendizaje, otorgado por la Pontificia Universidad Católica del Perú, entre sus conclusiones, llegó a las siguientes:

- Las dos instituciones evaluadas muestran un nivel de comprensión inferencial deficiente de textos expositivos en términos del instrumento independiente de comparación, siendo el Instituto Normalista poseedor de un mejor nivel comprensivo inferencial en dicho tipo textual que la Universidad Estatal.
- La formación superior pedagógica de ambas instituciones públicas no garantiza estudiantes a punto de egresar con buenos niveles de comprensión lectora inferencial de textos expositivos.
- Se desprende de todo lo anterior que los estudiantes de la Universidad Pública están menos capacitados en comprensión lectora inferencial de

textos expositivos que los estudiantes del Instituto Pedagógico, centro que tampoco ha obtenido resultados sobresalientes en la materia evaluada.

Jiménez (2017), en su tesis *Estrategias metacomprendivas y su relación con la comprensión de textos en estudiantes de primer ciclo de ingeniería, Universidad Privada del Norte – 2017*, presentada para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Docencia en el Nivel Superior otorgada por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, llegó a las conclusiones que sintetizamos a continuación:

- En lo que respecta a la hipótesis general concluimos que las estrategias metacomprendivas y la comprensión de textos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte tiene un nivel medio. Al analizar los valores de las medias para ambas variables se tiene que para las estrategias metacomprendivas la tendencia es al nivel medio (2,52) y para la comprensión de textos es el nivel en proceso (2,44). Por lo tanto, podemos concluir que “La relación entre las estrategias metacomprendivas y la comprensión de textos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte tiene un nivel medio” aceptándose la hipótesis general de investigación.
- “Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas durante la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte”.
- “Existe relación significativa entre el uso de estrategias metacomprendivas después de la lectura y la comprensión de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte”.

- Se demuestra que emplean las estrategias durante la lectura ya que han aprendido estrategias de lectura como subrayado, sumillado y el parafraseado en el curso de Comunicación 1 donde el mediador le ha facilitado el modelado y lo han interiorizado, aplicando en su lectura.

Munayco (2017), en su tesis titulada *Los organizadores gráficos en la comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público Manuel González Prada del distrito de Villa El Salvador, 2016*, presentada para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, llegó a las siguientes conclusiones:

- Se confirma que los organizadores gráficos contribuyen eficientemente en la mejora de la comprensión lectora en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público Manuel González Prada, del distrito de Villa el Salvador. Estudiantes del grupo experimental aumentaron sus notas desde medianamente satisfactorio hasta aproximarse a los 36 puntos que era el valor total del test de comprensión lectora.
- El mapa semántico como organizador gráfico en el nivel de literalidad permite mejorar significativamente en la mejora de la comprensión lectora en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público “Manuel González Prada” del distrito de Villa el Salvador, de acuerdo a las evaluaciones y gráficos presentadas en la presente investigación. Su adecuado uso es de gran importancia para todo lector.
- Gracias al instrumento aplicado en estudiantes del área de Comunicación del Instituto Superior Pedagógico Público Manuel González Prada del distrito de Villa el Salvador, se confirma que el uso de la red semántica como organizador gráfico influye significativamente en el nivel inferencial en la comprensión lectora. En ese sentido se logra superar este nivel,

pues los alumnos del grupo experimental solamente predominaban en el aspecto literal en el pretest, logrando posteriormente su superación.

Travezaño (2018), en su tesis titulada *Concepciones sobre la enseñanza de estrategias metacognitivas en la comprensión de lectura en docentes preuniversitarios*, presentada para optar el Grado Académico de Magíster en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo por la Pontificia Universidad Católica del Perú, entre sus principales conclusiones presenta:

- El proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura por parte de los profesores en la investigación es docente-centrado; esto es, se enfoca en el papel activo y trasmisionista del docente, lo que deja al estudiante en un papel en el que se limita a recibir la información procesada y explicada del texto que lee. La educación, en este sentido, se ubica en un modelo tradicional.
- Todos los docentes de la investigación conciben un modelo ascendente de la comprensión de lectura, el que implica una comprensión de abajo a arriba, desde la decodificación a la extracción de las ideas del texto. Este modelo predomina, aun en las dos docentes que recibieron formación pedagógica en su trayectoria académica.
- Los dos modelos mencionados, el de enseñanza tradicional y el de la lectura ascendente, estarían configurando en el estudiante una concepción de la comprensión de lectura como un resultado, pues la finalidad de las tareas que les proponen sus docentes es identificar la idea principal que el autor da o “reconstruir” (parafrasear) el texto leído. Esto difiere del modelo interactivo propuesto por la literatura como un proceso que comprende un texto, que será leído, y un lector activo, que lo procesa y reconstruye mentalmente, de forma intencional, utilizando estrategias y

en base a un conjunto de experiencias relacionadas con lo que está leyendo.

- Los modelos de enseñanza y lectura hallados en la investigación estarían relacionados con tres factores: las teorías implícitas que subyacen en las concepciones de los docentes, que se configuran a partir de personas significativas que les enseñaron a comprender los textos de manera tradicional y ascendente; la naturaleza de la educación preuniversitaria que presenta la institución en la que laboran, la que incentivan el modelo ascendente en las evaluaciones; y la ausencia de formación pedagógica, que incida en los procesos mentales que llevan a la comprensión de lectura.
- Del total de las nueve estrategias de comprensión de lectura mencionadas por los participantes, solo dos se enseñan a los estudiantes; las demás son solo utilizadas por el docente en las actividades de clase. Todas ellas son compatibles con la naturaleza del modelo ascendente y el modelo tradicional educativo que subyacen en las concepciones de los docentes: todas sirven para explicar la información del texto. Las dos estrategias de comprensión de lectura que sí se enseñan, solo son presentadas por instrucción directa a los estudiantes, sin proporcionarles un tiempo de práctica y un proceso evaluativo sobre su uso. Por último, ninguna de las estrategias, enseñadas o no, son de naturaleza metacognitiva, pues ninguna evidencia cómo el estudiante debe ser consciente de lo que implica la puesta en práctica de una estrategia de comprensión de lectura.

Mejía (2012), en su tesis titulada *Aplicación de Talleres de Técnicas de lectura para mejorar la Comprensión Lectora de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza – 2011*, presentada para optar el Grado Académico de Magister en Educación con mención en Docencia en el Nivel Superior por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, llegó a las siguientes conclusiones:

- La investigación encontró en la prueba t de Student un p valor de 0,67 siendo mayor que 0,05, para un nivel de confianza del 95 %, con lo cual no se pudo rechazar Hipótesis nula general. En tal sentido, podemos afirmar que no hay evidencias que nos indique que entre ambos grupos (control y experimental) hayan diferencias significativas, antes de la aplicación de los talleres de técnicas de lectura en el grupo experimental.
- La investigación nos permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de investigación general, puesto que el valor p obtenido para la prueba t de Student fue de 0,000, con el cual se pudo rechazar H_0 (es menor que 0,05, para un nivel de confianza del 95 %). En tal sentido, podemos afirmar que hay evidencias que nos indican que entre ambos grupos existen diferencias significativas, en la fase posterior a la aplicación de los talleres de técnicas de lectura en el grupo experimental.
- Respecto a la primera hipótesis de investigación específica el valor p hallado, igual a 0,096, no nos permitió rechazar H_0 , razón por la cual afirmamos que no hay evidencia estadística que indica diferencias significativas entre los resultados obtenidos antes y después; el promedio del grupo de control no se ha elevado significativamente de la etapa pre prueba a la etapa post prueba.
- La investigación halló un p valor de 0,000, lo cual nos permitió rechazar H_0 y aceptar la segunda hipótesis de investigación específica, razón por la cual afirmamos que hay evidencia estadística que indica diferencias significativas entre los resultados obtenidos antes y después del período de aplicación de los talleres de técnicas de lectura; el promedio del grupo experimental se ha elevado significativamente de la etapa pre a la etapa post.

Mesías (2015), en su tesis titulada *Efectos de un programa experimental en el desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes universitarios*, presentada para optar el Grado Académico de Doctor en Educación Lima – Perú, llegó, en comprensión lectora, a las siguientes conclusiones:

- La aplicación sistemática de un programa experimental incrementó significativamente la competencia comunicativa de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B, puesto que se evidenció un mejor desempeño en la capacidad para comprender o producir textos escritos y un incremento en el repertorio léxico, lo que corroboraría que la aplicación de programas fundamentados en bases teóricas garantiza el logro de los objetivos.
- El desarrollo de un programa experimental incrementó significativamente la competencia comunicativa de comprensión de textos escritos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B, ya que se hizo el diagnóstico oportuno, se elaboró textos idóneos que permitieron activar los procesos cognitivos, constructivos y metacognitivos requeridos para esta experiencia.

Limache, G., (2006) en su tesis titulada *Aplicación de la estrategia cognitiva de aprendizaje individualizado para el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes del primer año de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNJBG, durante el año 2006*, presentada para para optar el Grado Académico de Magister en Tecnología Educativa; entre sus conclusiones, mencionamos las siguientes:

- La aplicación de la Estrategia Cognitiva de Aprendizaje Individualizado ha mejorado el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del Grupo

Experimental a diferencia de los estudiantes del Grupo de Control en los que no se aplicó dicho tratamiento.

A nivel Internacional

Pulgarín (2018), en su trabajo de investigación titulado *La comprensión de textos argumentativos en estudiantes de Licenciatura en la educación universitaria colombiana*, llegó a las siguientes conclusiones:

- Las estudiantes que egresan de la Licenciatura en Educación Básica de la Escuela de Educación de la UIS, poseen marcados vacíos que no permiten diferenciar el desempeño de un nivel superior, finalización de la formación de pregrado, que los que se encuentran en la transición, en medio de la carrera pasado por un proceso de aprendizaje del nivel inferior, que viene con la formación proporcionada por las escuelas normales durante dos años de preparación, es decir, que los conocimientos que tienen las estudiantes que llegan de las escuelas normales a la universidad, es casi igual al que manejan las estudiantes que egresan de la licenciatura de la universidad y que tienen tres años más de formación. Los resultados de este estudio, fueron un aporte significativo en el proceso de renovación curricular de los programas, gestado por la dirección del programa posteriormente, y que son comunes a las realidades de otros programas académicos en universidades latinoamericanas donde se establecen nexos académico- científicos para transformar los desempeños de los estudiantes de carreras pedagógicas.

Lodoño (2005), en su tesis titulada “Comprensión de textos escritos argumentativos en estudiantes del centro de comercio y servicios del Sena Regional Caldas”, realizado en la Universidad de Manizales, en la Facultad de Educación y Psicología, para obtener su Grado Académico de Maestría en Educación Docencia, llegó a las siguientes conclusiones:

- Una vez aplicada la propuesta, los estudiantes del grupo experimental avanzaron en los componentes de: tema, relaciones retóricas, tesis, argumentación y conclusiones. No se presentaron avances en los componentes de progresión temática, relaciones interoraciones y macroproposiciones.
- Referente a la argumentación, los estudiantes del grupo experimental lograron más avances que los del grupo control, pero se requiere implementar más propuestas y talleres que refuercen el trabajo con los conectores o frases que inducen a ampliar las propuestas de la tesis.
- En el componente de las conclusiones se lograron mejores calificaciones con la propuesta en el grupo experimental, pero se evidenció la poca experiencia de los alumnos para encontrarlas, pues ellas guardan estrecha relación con la tesis y la argumentación.
- En el grupo de control, a pesar de no haberse implementado la propuesta, se presentaron avances en los componentes del tema y macroproposiciones, aunque el tema está en estrecha relación con la tesis.

Meneses, Osorio y Rubio (2017), en su tesis titulada *La comprensión de textos argumentativos como estrategia para el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico*, realizado por la Universidad Surcolombiana, Colombia, entre sus conclusiones arribaron a las siguientes:

- Con el desarrollo de esta propuesta se evidenció la importancia del uso del texto argumentativo, ya que este permite que el estudiante desarrolle su capacidad de análisis y su pensamiento crítico. Este aspecto es de vital importancia para la formación de personas reflexivas, capaces de analizar su entorno y de comprender las distintas situaciones que afectan su contexto. Así, se garantizan buenos lectores, que no solo obtengan la

información explícita en el texto, sino que tengan la capacidad de inferir y asumir una postura crítica frente a este; que realicen una lectura activa, asociando el contenido del escrito con la realidad en la que se desenvuelven cada día.

- En los resultados obtenidos durante las sesiones de trabajo se mostró un progreso significativo en la actividad lectora por parte de los estudiantes, ya que ponían en práctica estrategias como partir del conocimiento previo, formular hipótesis, incluir los paratextos, realizar inferencias, hacer anotaciones y subrayados, además de evaluar el contenido del texto para, finalmente, asumir una posición clara y expresar su opinión crítica frente a lo leído.

Herrera y Flórez (2016), en su tesis titulada *Argumentar para comprender: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión del texto argumentativo en estudiantes de grado 4° de EBP*, realizado para obtener el Grado Académico de Magíster en Educación, otorgado por la Universidad Tecnológica de Pereira, entre sus conclusiones mencionamos las siguientes:

- Después de implementar la secuencia didáctica de enfoque comunicativo y analizar nuevamente los resultados obtenidos, se evidenciaron cambios que afirmaron el mejoramiento de la comprensión lectora de los textos argumentativos, lo que indicó que la mayoría de los estudiantes identificó elementos como la tesis, los argumentos y la conclusión que hacen parte de la estructura textual de la argumentación; también identificaron elementos como la intención que tiene un autor al escribir un texto, las voces presentes en un texto, a quién se dirige un texto, el tema del texto y posibles lectores de un texto, que hacen parte de la situación comunicativa.
- Finalmente, se concluye que el desarrollo de secuencias didácticas de enfoque comunicativo, facilitan el análisis y la comprensión de textos

argumentativos contribuyendo de manera muy central a la formación de ciudadanos competentes, capaces de asumir sus propias posturas frente a los retos que el mundo les depara, así mismo se apropien de usos sociales relevantes de la lectura y la escritura y participen de situaciones formales de comunicación oral, comenzando a actuar de forma responsable, ejerciendo su derecho de analizar la realidad, opinando y expresando libremente su punto de vista o su propuesta y sosteniendo su opinión ante otros.

Salas (2012), en su tesis *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la universidad autónoma de nuevo león*, México, llega, entre sus principales conclusiones a las siguientes:

- Reconocer la intención del autor en los textos, fue otro de los logros detectado en los estudiantes, al contestar correctamente más de la mitad de la población a este reactivo, mientras que durante la enseñanza de las estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales aumentó a un 88%, para finalizar en el ejercicio evaluativo con casi el 100% de la población que contestaron acertadamente a esta pregunta.
- La enseñanza de las estrategias permitió que los estudiantes respondieron acertadamente a las inferencias y conectores que se le solicitaban, ya que el 83 % de la población contestó correctamente, mientras que en la fase evaluativa, se pudo observar un incremento considerable al contestar correctamente la población estudiantil casi en su totalidad.
- El proceso de comprensión lectora del nivel medio superior, se debe de trabajar bajo un modelo interactivo ya que es el resultado de la interacción entre el texto y el lector, es decir que el producto de la lectura no es solo

de lo que está en el texto, sino que también es producto de las estrategias que se implementan y realizan por parte del lector sobre el texto.

- La lectura debe de ser estratégica, es decir trabajada bajo acciones deliberadas que exijan dirección, planificación y supervisión para que puedan incrementar, facilitar y desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes. Estas estrategias deben de ser enseñadas por los docentes y aprendidas por los estudiantes en los tres momentos de la lectura; antes, durante y después de ella.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. Comprensión lectora

2.2.1.1. Concepto

La lectura es la herramienta más importante de transmisión de conocimientos. La comprensión de lo leído es una condición indispensable de la lectura, por ello la interacción que se dé entre texto y lector debe darse como un proceso interactivo, a través del cual el lector va interpretando y construyendo significados.

El programa PISA (OCDE) define la competencia lectora como la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad.

Hernández y Quintero (2007) conciben a la lectura como la interacción que un lector establece con un texto, es decir, como un proceso interactivo entre escritor y lector a través del cual el lector interpreta y construye un significado. Este significado de lectura no debe considerarse como absoluto ya que se

encuentra influido por el lector, el texto y los factores contextuales específicos. Lo que debe resaltarse es que el lector debe reconstruir e interpretar el significado del texto para llegar a una verdadera comprensión lectora.

Para De Zubiría (2002, pp. 33-35):

Leer no es, simplemente, traducir signos impresos. Involucra, cuando menos, tres formas generales de conocimiento: del mundo, de la cultura y de la misma lengua (...) Leer supone dominar muchísimas más operaciones que el simple reconocer los significados de las palabras. A pesar de lo que creen muchos profesores de primero de primaria, para quienes con enseñar a sus niños a reconocer los sonidos adheridos a las palabras han concluido la enseñanza de la lectura.

Siguiendo a De Zubiría se puede afirmar que leer incluye al menos tres niveles o grados de decodificación escalonados, cada uno de los cuales involucra diversas operaciones lectoras o decodificadoras; se inicia la lectura con operaciones intelectuales básicas, cuyo objetivo es convertir las palabras en conceptos, pasando por aquellas que convierten las frases en proposiciones; para que, al final, actúen las operaciones intelectuales que convierten párrafos en estructuras semánticas y para ello se deben aplicar mecanismos propios de este nivel.

Existe una diferencia entre poder leer y saber leer, ya que esta última requiere de aplicar algunas operaciones cognitivas propias de la comprensión, como proceso a través del cual el lector elabora o reconstruye un significado a partir de su interacción con el texto.

Gonzáles (2010) entiende la lectura como un proceso complejo (sensorial, lingüístico, cognitivo, psicolingüístico, ético, estético, social y cultural) donde se aplican los subprocesos de obtención de datos, realización de inferencias a partir de los datos obtenidos y la interpretación crítico valorativa, tanto de los datos

como las inferencias realizadas; subprocesos que permiten la elaboración de información, explicaciones, hipótesis y juicios para construir una comprensión integral del texto leído.

Para De Zubiría (2002), “el buen lector descifra activamente los textos. Leer no consiste en registrar pasivamente los signos impresos” (p.32). Gran parte del texto no existe propiamente en los signos impresos mismos, sino estos sirven para poder encontrar el significado del texto y poder reconstruirlo.

Cassany (2003) afirma que leer es un proceso de elaboración de ideas, además de una tarea lingüística. Al leer participan el pensamiento junto con el lenguaje. El lector tiene que saber trabajar con ideas tanto como con las palabras, por ello, en el presente trabajo de investigación se alude al plano psicolingüístico de la lectura.

La lectura es considerada una actividad constructiva porque durante este proceso el lector no realiza simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicados en el texto a su base de conocimientos. El lector trata de construir una representación fidedigna a partir de los significados sugeridos por el texto para lo cual utiliza todos sus recursos cognitivos pertinentes, tales como esquemas, habilidades y estrategias, explotando los distintos índices y marcadores psicolingüísticos y los de formato que se encuentran en el discurso escrito.

La construcción se elabora a partir de la información que le propone el texto, pero esta se ve fuertemente enriquecida por las interpretaciones, inferencias e integraciones que el lector adiciona con la intención de lograr una representación fiel y profunda de lo que el autor quiso comunicar. De este modo, se puede afirmar que la construcción realizada por el lector tiene siempre un cierto matiz especial de su persona (aspectos cognitivos, afectivos y volitivos), de manera que es imposible esperar que todos los lectores que leen un mismo texto puedan lograr una representación idéntica.

Gómez, I. y otros (2013, p. 104) afirman que el proceso de comprensión de lectura dependerá de las interacciones complejas que ocurran entre las características del lector (sus intereses, actitudes, conocimientos previos, etc.), del texto (las intenciones presentadas explícita o implícitamente por el autor), y el contexto (las demandas específicas, la situación social, etc.) en que ocurra; las cuales se deben tener en consideración desde el inicio.

De igual modo Valles y Valles (2006) define a la lectura como “el producto resultante de la interacción entre el lector y el texto” (p.21), durante esta interacción el lector requiere de mecanismos o habilidades cognitivas para su adecuada comprensión.

Pinzas (1995), destaca que la decodificación es un proceso fundamental para una buena comprensión lectora. La decodificación es, por tanto, un proceso básico que requiere convertirse en proceso automático para hacer posible la comprensión de lo que se lee. Cuando se habla de automatización del proceso lo que se está proponiendo es que la decodificación se lleve a cabo con un mínimo de conciencia y de esfuerzo deliberado por parte del lector. De esa manera, este podrá tener a su disposición suficiente energía mental para dedicarse a tratar de entender y elaborar el contenido del texto.

Condemarín (2001) señala siete razones por las cuales leer es fundamental, las cuales resumimos a continuación:

1. La lectura es el principal medio del lenguaje en el sentido de que cuanto más se lea, mayor será la apropiación y enriquecimiento del lenguaje y estructuras lingüísticas, más amplio será nuestro vocabulario, y que ello constituye la fuente de la cual fluye la presente y futura capacidad de expresión y comprensión del mundo.
2. La lectura es un factor determinante del éxito o del fracaso escolar ya que esta, además de incrementar su acceso léxico, se convierte en la principal

fuentes de información académica y también permite el desarrollo de otro tipo de habilidades cognitivas superiores que no pueden ser “enseñadas” directamente ya que permite la estimulación intelectual, y esto repercute en el aprendizaje en su totalidad.

3. La tercera razón, indica que la lectura expande la memoria humana en el sentido que permite recuperar información sin tener la limitación de procesamiento de los seres humanos.
4. La cuarta razón moviliza activamente la imaginación creadora del individuo ya que permite la creación de imágenes mentales de diferente índole creadas a partir de la lectura.
5. En la quinta razón se indica que la lectura estimula la producción de textos debido a que la lectura y escritura se retroalimentan entre sí: leer estimula la necesidad de crear textos.
6. En sexto lugar, los textos narrativos y poéticos activan y afinan emociones y la afectividad en la medida que muestran conflictos y emociones humanas, lo que permite encontrarse con los propios.
7. Y, finalmente, la séptima razón es que la lectura determina procesos del pensamiento ya que al ampliar la cantidad y el tipo de información a la cual se accede, permite tener ideas menos rígidas.

Para Miramontes, Sánchez y Ramos (2017, p. 13), comprender un texto implica activar una serie de procesos de alto y bajo nivel, automáticos y controlados, así como el desarrollo de una serie de competencias lingüísticas y metalingüísticas relacionadas entre sí.

Según los enunciados de diferentes autores, se asume que la comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo de interacción entre el lector y el texto estructurado por su autor, donde el lector asume un papel activo, pues trae consigo sus objetivos, predicciones, inferencias, estrategias o habilidades cognitivas, expectativas y, sobre todo, sus conocimientos previos. El presente trabajo de investigación enfatiza que la lectura comprensiva tiene una indisoluble relación con los procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas del pensamiento.

2.2.1.2. Características esenciales de la comprensión lectora

Entre las características esenciales para una comprensión de lectura reflexiva, eficiente, creativa e instrumental, tomaremos en cuenta aquellas consideradas por Pinzas (1999, p. 17), las cuales resumimos a continuación:

- A. La naturaleza constructiva de la lectura:** El lector debe “construir” significados mientras lee, para ello el lector deberá leer las diferentes partes del texto y el texto como totalidad dándoles significados o interpretaciones personales mientras lee. La lectura como construcción es un concepto fundamental que sirve de base a las demás características de la lectura.
- B. La lectura como un proceso de interacción con el texto.** El lector trae consigo un conjunto de características cognoscitivas, experienciales y actitudinales que influye sobre los significados que atribuye al texto y sus partes. De esta manera, por la naturaleza interactiva de la lectura, podemos decir que el texto no contiene el significado, sino que éste emerge de la interacción entre lo que el texto propone y lo que el lector aporta al texto.
- C. La lectura como un proceso estratégico.** El lector va modificando su estrategia lectora o la manera cómo lee según su familiaridad con

el tema, sus propósitos al leer, su motivación o interés, el tipo de discurso del que se trata, etc. Es decir, acomoda y cambia sus estrategias de lectura según lo necesite.

- D. La lectura como aspecto metacognitivo.** La metacognición alude a la conciencia constante que mantiene el buen lector respecto a la fluidez de su comprensión del texto, y a las acciones remediales de autorregulación y reparación que lleva a cabo cuando se da cuenta que su comprensión está fallando, e identifica los orígenes de su dificultad. Se trata, entonces, de un proceso ejecutivo de guía o monitoreo del pensamiento durante la lectura.

2.2.1.3. El Modelo interactivo del proceso lector

El modelo interactivo integra características y aspectos del modelo ascendente (concebida como un proceso de abajo - arriba, es decir, que la comprensión lectora sería el resultado del análisis ascendente, secuencial y jerárquico, que iría desde el reconocimiento visual de las letras hasta el procesamiento semántico del texto como un todo) y el modelo descendente (lectura de arriba – abajo, donde el lector parte de formularse una hipótesis del texto y lee para contrastar dicha hipótesis, es decir, el lector emplea sus conocimientos previos para anticipar el posible contenido del texto, es decir contrastar o comprobar sus anticipaciones).

Resumiendo a Hernández y Quintero, (2007, p. 16-17), los planteamientos específicos que postula este enfoque pueden sintetizarse, de acuerdo con lo manifestado por numerosos autores, en los puntos expuestos a continuación:

- El modelo interactivo sostiene que el procesamiento que se produce en los distintos niveles que intervienen en el acto lector no acontece lineal y secuencialmente, sino en paralelo. Es decir, la

comprensión estaría dirigida simultáneamente por los datos del texto y por los conocimientos previos que posee el lector lo que implica que durante la actividad de lectura están interviniendo al mismo tiempo, y con una comunicación bidireccional, procesos en sentido ascendente y descendente.

- La lectura es entendida como la *interacción* entre el lector y el texto, a través del cual el lector construye e interpreta un significado que no se encuentra únicamente determinado por el material escrito, tal como defendían los modelos de procesamiento ascendente, sino que es el resultado de la confluencia del texto (contenido, estructura, rasgos lingüísticos), el sujeto (esquemas de conocimiento, finalidades y objetivos de la lectura, estrategias lectoras) y los factores contextuales específicos (proceso de enseñanza aprendizaje).
- La comprensión lectora es entendida como un proceso *multidimensional*, que supondría concebir la comprensión bien como una captación de los significados del texto, bien como reconstrucción personal de significados, defendiendo que ambos niveles de representación son necesarios para poder decir que un sujeto ha comprendido en profundidad un texto y ha aprendido a través de la lectura. Comprender un texto implicará, pues, captar su sentido explícito e implícito, es decir, entender su significado, e incluso trascenderlo.

Añadido a ello, las mismas autoras, Hernández y Quintero (2007, pp. 17 - 18) describen algunas características importantes de los modelos interactivos, en una de las cuales se enfatiza la importancia de las estrategias que utilizan los lectores para una buena comprensión lectora:

1. En primer lugar, comprender desde la perspectiva interactiva implica una reconstrucción personal de significados; construcción guiada tanto por los conocimientos previos, los objetivos, el contexto, etc., como por las estrategias que pone en juego el lector durante todo el proceso.
2. En segundo lugar, la interpretación que el sujeto haga de la información contenida en el texto no será nunca única y estable, como se defiende desde los modelos lineales, sino que se presta a distintos significados potenciales dependiendo de las contribuciones y situaciones del lector, quien construirá activamente alguna de las representaciones mentales posibles.
3. En tercer lugar, esta interpretación interactiva de la comprensión lectora obliga a adoptar posiciones y decisiones didácticas muy diferentes a las asumidas desde los modelos lineales, donde se infatiga el carácter constructivo que se otorga la comprensión lectora.

Esta propuesta interactiva de la comprensión lectora, también ha sido asumida por el Dr. Miguel De Zubiría Samper, quien a través de su *Teoría de las seis lecturas*, planteada en sus dos tomos, en el primero, describe los mecanismos del aprendizaje semántico, y en el segundo tomo, propone cómo enseñar a leer y a escribir ensayos, y para el presente estudio se asume esta propuesta que adoptará y contextualizará la presente investigación.

En resumen, el modelo interactivo de la comprensión lectora, presupone y adopta modelos que reconocen la contribución tanto de los procesos ascendentes como descendentes en la comprensión del lenguaje, pues la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados.

2.2.1.4. Aspectos que implican la comprensión de textos

Hernández y Quintero (2007, p. 19), describen los aspectos que implican la comprensión de textos, es decir, los diferentes procesos que pone en marcha un lector en la construcción de cada uno de los niveles de comprensión; estos aspectos fueron resumidos por Limache (2006), y se presenta a continuación:

A. Elaboración de la representación textual

Lo primero que tiene que alcanzar el alumno es la capacidad plena para decodificar los patrones gráficos del texto, ya que el texto pasaría necesariamente por una representación, mínimamente adecuada, de acceso al léxico; una primera actividad sería la de acceder al significado de todas las palabras y expresiones contenidos en el texto, especialmente aquellas más específicas del tema que se está tratando.

En segundo lugar, supondría desentrañar sus ideas y representarse adecuadamente las relaciones que mantienen entre sí. Determinar las ideas que remiten el hilo conductor o relación que se percibe entre ellas, y que viene determinado por el tema. Para captar o extraer el significado del texto será preciso que se representen también de modo adecuado tanto las ideas que el autor está expresando como las relaciones que éstas están manteniendo entre sí. Tal representación superficial de la estructura del texto constituiría lo que Kintsch y Van Dijk (1983), citado por Hernández y Quintero, (2007, p. 22) denominaron **microestructura**.

Dependiendo de la naturaleza del texto, es preciso que el alumno reconozca también la forma organizativa, es decir, las relaciones más profundas que contribuyen a otorgarle estructura y unidad, las cuales van a permitir al alumno, a su vez, distinguir el nivel de importancia de las distintas ideas que el autor está expresando a través del texto. Detectar este tipo de relaciones equivale a identificar la **superestructura** u organización global del mismo, y a

través de ella, reconocer la información más importante que el autor quiere comunicar, es decir, la **macroestructura** del texto o representación abstracta de la información general o global de su significado.

La representación de la estructura esquemática o superestructura proporciona al alumno una especie de molde a partir del cual puede construir o identificar la macroestructura. En tal construcción, el alumno debe poner en práctica distintas estrategias a las que se refieren Kintsch y Van Dijk con la denominación de *macrorreglas: omisión, generalización y construcción*. La *omisión* implicaría suprimir aquellas ideas del texto que resulten más triviales, o bien, aun siendo importantes, resulten repetitivas o redundantes. La *generalización* consistirá en sustituir un conjunto de conceptos o ideas por otro concepto o idea supraordinado que los incluya. Y la *construcción* supondría la creación de una idea totalmente nueva que no aparece explícitamente en el texto; pero, que se puede inferir partiendo del conjunto de proposiciones subordinadas a las que ésta va a sustituir.

B. Elaboración de la representación situacional

La representación situacional hace referencia a la imagen mental que el lector elabora a partir de lo expresado en el texto, bien actualizando o reformulando sus esquemas de conocimiento sobre el tema o situación, bien construyendo uno nuevo que incorpora en su esquema de conocimiento.

La creación de un modelo situacional, que es el que asegurará el aprendizaje y la adquisición de conocimientos a partir de un texto, requiere que el lector integre significativamente la información textual, bien en los esquemas de conocimiento que ya posee, bien construyendo un nuevo esquema. Se produce la integración cuando el lector recupera la información textual, fundida en sus esquemas de conocimientos y las emplee creativamente en la resolución de nuevos problemas o tareas.

2.2.1.5. Factores que intervienen en la comprensión lectora

Para Gonzáles (2010, p. 43), los múltiples factores que intervienen en la comprensión de textos se agrupan en torno a tres núcleos: contextuales (características del texto, entre otros), subjetivos (conocimientos previos, estrategias, etc.) y de actividades (metas, objetivos, propósitos, etc.) .

Hernández y Quintero (2007, pp. 32-42) agrupan los factores que intervienen en la comprensión lectora en:

- A. Los factores dependientes del texto: referidos a la organización textual, el tipo de estructura esquemática, y la existencia de una frase tópica.
- B. Factores dependientes del sujeto: Aquí se tiene en cuenta los conocimientos previos, sus objetivos e intenciones y el repertorio de estrategias que pone en marcha para comprender y retener la información.

2.2.1.6. Niveles de comprensión lectora

La Unidad de Medición de la Calidad (UMC MINEDU), pretende que las pruebas de comprensión de textos en el área de Comunicación se organicen alrededor de tres capacidades, que tienen relación con los tres niveles de lectura planteadas por distintos autores: literal, inferencial y crítico valorativo. Estas capacidades las resumimos a continuación:

- ***Obtiene información explícita:*** Esta capacidad permite al lector recuperar la información que se encuentra de manera ***literal*** en el texto. El estudiante localiza datos, hechos o ideas relevantes en diversos tipos de texto.

- **Hace inferencias:** El lector debe ser capaz de **deducir** aquella información que es implícita y que es necesaria para comprender el texto en aspectos particulares y en su totalidad.
 - **Reconoce relaciones semánticas implícitas entre dos o más proposiciones:**
El estudiante deduce una relación semántica implícita en el texto. Estas relaciones pueden ser de causalidad, de consecuencia, de semejanza, de contraste, de analogía, etc.
 - **Identifica referentes de distinto tipo:** El estudiante comprende un mecanismo de textualización que es, en este caso, la referencia. El estudiante deberá reconocer que los pronombres personales, demostrativos, posesivos, relativos, así como adverbios o expresiones sinónimas aluden a palabras mencionadas antes o después en el texto.
 - **Reconoce el significado de palabras o expresiones a partir de lo leído.**
El estudiante deduce, a partir de la información que le proporciona el texto, el significado de palabras o expresiones atendiendo no sólo a su significado “de diccionarios”, sino al uso que se les da en el texto.
 - **Reconoce el tema central y las ideas principales del texto:**
El estudiante comprende la información relevante de las diferentes unidades del texto y desde allí, abstrae la idea que engloba a todas aquellas identificadas en dicha información.
 - **Deduce el propósito del texto.**
El estudiante infiere, a partir de la relación de códigos lingüísticos, no lingüísticos y paralingüísticos del texto, el propósito o finalidad

para la que fue escrito el texto. Debe deducir la intención del texto a partir del tipo de información presentada en él, de forma en que esta se organiza y del tipo del texto.

- ***Deduce el receptor implícito del texto.*** El estudiante identifica los diferentes tipos de lectores para los cuales el texto fue escrito, en función de las características del texto mismo (léxico, estructura) y de la información presentada en este.
- ***Reflexiona y evalúa:*** Por medio de esta capacidad, los lectores examinan las ideas propuestas en el texto o los recursos utilizados por el autor para transmitir ese significado y juzgan si son adecuados o no. El lector, inmerso en este proceso, se distancia del texto, lo considera objetivamente y evalúa su calidad y adecuación, con una perspectiva crítica en muchos casos, a partir de su contenido o su forma.
 - ***Evalúa el contenido del texto.*** El estudiante interpreta afirmaciones del texto y evalúa su contenido. Los estudiantes contrapesan su comprensión del texto con su conocimiento del mundo con la finalidad de rechazar, aceptar o permanecer neutrales frente a las ideas que se plantean en el texto. Este desempeño exige en muchos casos que el estudiante justifique su punto de vista desde una perspectiva ***crítica***.
 - ***Identifica y evalúa recursos formales del texto.*** El estudiante reflexiona y evalúa los recursos formales que usa el autor para transmitir el significado de su texto y para tratar de influir en el receptor (tales como el estilo y el uso de signos gráficos).

2.2.2. Textos argumentativos

2.2.2.1. Definición

Un texto argumentativo es aquel que tiene como idea central una opinión sustentada en una o más razones. Los textos argumentativos suelen tratar temas polémicos, es decir, temas sobre los cuales puede haber más de un punto de vista. En este tipo de texto, el autor realiza una afirmación que revela su posición específica sobre el tema en cuestión y explica los motivos en los que se basa para asumir dicha postura.

El objetivo principal de estos textos es persuadir al lector acerca de la validez de la opinión sustentada; es decir, demostrar que pensar de cierta manera tiene sentido. Un texto argumentativo busca que el lector se adhiera a las ideas expuestas en el texto o que asuma un comportamiento determinado.

El texto argumentativo es aquel que presenta las razones, a favor o en contra, de determinada posición; su finalidad es convencer al interlocutor. Abarca sobre todo, aunque no exclusivamente, los juicios de valor y las apreciaciones positivas o negativas sobre lo expuesto.

Para De Zubiría (2006b, p. 44), los textos argumentativos con los que más se trabaja en el mundo académico son los ensayos. Un ensayo, como texto argumentativo es un texto que tiene la intencionalidad de convencer o persuadir sobre la validez de una tesis o una afirmación a una persona o audiencia específica. Los ensayos tienen una macroestructura (entendida como la estructura global del texto, o el compendio de ideas que forman la esencia o naturaleza del mismo) y una superestructura (como las estructuras globales que identifican un texto, es el esquema al que el texto se adapta), que lo hacen diferente de otro tipo de textos. El ensayo es un tipo de texto que tiene la intención de convencer o persuadir a alguien sobre la validez de una afirmación o tesis.

Para Rosado (2012, pp. 144 -146), la argumentación es uno de los modos discursivos más relevantes e importantes en el ámbito académico. De ahí se desprende que existan diferentes textos argumentativos como el panfleto, el manifiesto, las cartas al director de un periódico o revista, la reseña crítica, la columna, la editorial, el artículo de opinión, los textos científicos o filosóficos y, por supuesto, el ensayo. Por ello, se puede afirmar que hay ensayos periodísticos, científicos, académicos o literarios. El ensayo es un texto que está escrito en prosa y su propósito es analizar, interpretar o evaluar un tema.

Vignaux (1986, p. 16) sostiene que, en general, podría hablarse de dos tipos de aproximación a los fenómenos argumentativos: uno sería pensarlos desde la interacción orador-auditorio; mientras que el otro, permitiría definir la argumentación a partir de las premisas del discurso o juzgarla por comparación a otros tipos de razonamientos. Poco conforme con unos u otros, Vignaux afirma que toda argumentación es un conjunto de razonamientos que apuntalan una afirmación, una tesis; por lo tanto, hay argumentación cuando se trata de resolver, exponer, alegar, alabar, porque toda argumentación puede así identificarse con el enunciado de un problema.

En suma, con estos conceptos, se puede afirmar que los textos argumentativos tienen algunos rasgos comunes propios del tipo de texto:

1. Plantean una situación dialógica, es decir, presentan por lo menos dos actores que no comparten el punto de vista.
2. Tienen como propósito persuadir, convencer o demostrar.
3. Los temas que abordan son polémicos, esto significa que tienen, por lo menos, dos posibles soluciones.
4. Exigen una situación democrática y simétrica en la que los actores tengan las mismas condiciones para dar a conocer su punto de vista.

Los textos argumentativos son usuales en todas las materias y campos de estudio, y este tipo de texto se convierte en fuente importante de información en la formación superior, y puede verse en diversos ámbitos de estudios como en las matemáticas, la biología, la historia, etc.

2.2.2.2. Modelos argumentativos

Es importante recoger algunos modelos argumentativos para saber cuáles son los aportes utilizados por diversos autores. Gil y Gonzáles (2011) presentan un breve resumen de los modelos argumentativos recopilado por Ramírez (2008), que permitirán tener una visión genérica de los modelos argumentativos:

- **Modelo argumentativo según Calsamiglia y Tusón**

La importancia de este modelo radica en tener presente las funciones del interlocutor en el momento de argumentar, ya que este de alguna manera ejerce una presión implícita en el uso de las formas más apropiadas en el decir. Se argumenta para modificar o reforzar a través del lenguaje, las convicciones de un individuo o de varios, los argumentos se fortalecen en función de la intención. Calsamiglia y Tusón establecen algunos elementos que caracterizan el proceso de argumentación, a saber:

- **Objeto:**
Es cualquier tema controvertido, dudoso, problemático y que es posible tratarse de diferentes formas, puede constituirse en una interrogante.
- **Locutor:**
Manifiesta una manera (o maneras) de percibir e interpretar el fenómeno o la realidad en cuestión. Presenta su opinión a través de expresiones modalizadas y axiológicas.

- **Carácter:**
Es polémico y marcadamente dialógico; se basa en la contraposición de dos o más posturas (verdades o creencias aceptadas o posiciones defendidas por un sector o una persona). Manifiesta la oposición, el contraste, la desautorización, el ataque, la provocación. Los enunciados se formulan en relación con otros enunciados.
- **Objetivo:**
Es provocar la adhesión de un interlocutor o de un público a una idea; es convencer y persuadir a un sujeto de la aceptación de una forma de ver el tema que se debate.

- **Modelo argumentativo de Van Dijk**

El proceso argumentativo se puede desarrollar a través de descripciones, narraciones y explicaciones, que cumplen la función de argumentos o refuerzos como estrategias de persuasión. De la misma manera los ejemplos, las analogías, los criterios de autoridad, las causas, las consecuencias, los silogismos deductivos y otras formas permiten que se construya argumentos de carácter expositivos, narrativos o descriptivos.

Añadiendo al resumen de Gil y Gonzáles (2011), se observa que Van Dijk establece un esquema básico de estas estructuras, la propuesta de este investigador, en cuanto al modelo argumentativo, se basa en una secuencia de Hipótesis, seguida de una Conclusión.

- **Modelo argumentativo de Toulmin**

Toulmin se interesa por la argumentación a partir del razonamiento natural, es decir, argumentos cotidianos que son más próximos a las argumentaciones reales, haciendo distinción entre esta forma de argumentación

y la argumentación de orden lógica. Desde este enfoque se puede mirar una afirmación como aquella que puede ser capaz de afrontar cualquier tipo de crítica.

Toulmin distingue entre el uso instrumental del lenguaje y el uso argumentativo. Cuando se habla de uso instrumental se refiere al uso del lenguaje sobre la base del puro convencionalismo y el relativismo utilizado como mecanismo de persuasión y de poder, el cual no exige razones suplementarias; mientras que el uso argumentativo exige argumentos y pruebas para tener éxito.

Gil y Gonzáles (2011) resumen el modelo argumentativo propuesto por Toulmin en los siguientes considerandos:

- Tesis:
Es lo que se va a defender a través del discurso, el asunto a debatir, a demostrar o a sostener en forma oral o escrita. Intenta expresar la conclusión a la que se quiere arribar con la argumentación, el punto de vista que la persona quiere mantener, la proposición que se aspira que otro acepte. Indica la posición sobre determinado asunto o materia, es decir, es el propósito que está detrás de toda argumentación.
- Garantías:
Permite confirmar que las bases de la argumentación sean las adecuadas, justifica la importancia de la evidencia además permite mostrar que las razones expresadas en la argumentación son válidas. Por ser la garantía una categoría de la argumentación que establece la relación entre la evidencia y la tesis, la garantía determina, cómo los datos que se presentan en la argumentación sirven de soporte legítimo a la tesis.

- **Datos:**
Son las evidencias que aportan la razón (información) en la que la tesis se basa, la evidencia está formada por hechos o condiciones que son observables puesto que a través de esto se sustenta la tesis. Existen diversos tipos de datos: estadísticas, citas, reportes, evidencias físicas, los cuales constituyen la mayor fuente de credibilidad y derivan también del juicio de expertos, autoridades, celebridades, amigos o de la propia persona.

- **Soporte:**
El soporte autoriza la garantía y brinda motivos para la validez de un argumento, puede ser un estudio científico, un código, una estadística, o una creencia firmemente arraigada dentro de una comunidad. El soporte es similar a los datos en el sentido de que se expresa por medio de estadísticas, testimonios o ejemplos, sin embargo, se distingue en que el soporte apoya a la garantía, mientras que los datos apoya a la tesis y es importante porque da credibilidad al argumento y al escritor.

- **Modalizador:**
Es el punto de vista que indica la actitud del sujeto hablante con respecto a su auditorio y a sus propios enunciados. Las lenguas disponen de numerosos mecanismos para modalizar un discurso; pueden estar explícitos en el discurso o implícitos como en la ironía; el contexto discursivo que permite interpretar la actitud del emisor ante lo que dice.

- **Conclusión:**
Una conclusión es una proposición final, a la que se llega después de la consideración de la evidencia, de las discusiones o de las premisas. Es común su presencia en trabajos investigativos o académicos.

2.2.2.3. Estructura de un texto argumentativo

Para el presente trabajo de investigación se asume los aportes de la Lectura categorial propuesta por De Zubiría, (2002) y De Zubiría (2006a) en la que plantea que todo texto argumentativo debe tener al menos las siguientes partes: Tesis, argumentos, subargumentos, derivadas y definitorias.

a. La tesis

Según De Zubiría (2006b), “la tesis constituye la idea central en torno a la cual gira una argumentación” (p.45). Dentro de un ensayo, la tesis puede encontrarse de manera explícita, cuando aparece de forma textual, es decir formulada por el autor, o de forma implícita, cuando no se encuentra una proposición que directamente exprese la tesis y, por lo tanto, es necesario inferirla a partir del contenido del texto.

Según Vásquez (2005), la tesis es una idea, una proposición o una postura de quien escribe el texto. La tesis, como parte central del ensayo, debe ser sencilla, fácil de entender por el lector, clara y medianamente novedosa y creativa. Por lo general, esa tesis se enuncia en el primer párrafo del ensayo, bien sea de manera escueta o dentro de un párrafo que le sirva de encuadre o de contexto.

La tesis se constituye en la postura, punto de vista, posición u opinión que el productor defiende. Es la idea fundamental en torno a la cual se reflexiona, pues es el núcleo de la argumentación. Esta puede aparecer al inicio o al final como la conclusión. El orden que ocupe dentro del texto está en función de los intereses del escritor.

b. Los argumentos

Para De Zubiría (2006b), “el argumento demuestra la tesis, es decir, la veracidad de la tesis es fundamentada directamente por los argumentos” (pp. 118-119). Los argumentos que se citen para comprobar la tesis, deben ser verdaderos y no contradictorios recíprocamente y deben constituir una base suficiente para corroborar la tesis. Los argumentos deben ser juicios cuya veracidad ha sido demostrada aparte, independientemente de la tesis.

Weston (2008, p. 11) afirma que los argumentos tienen una función primordial en los textos argumentativos, esta es defender o sustentar la tesis o la postura del emisor, mediante la exposición de razones, pruebas o argumentos de distintos tipos. En todo caso, el cuerpo argumentativo está sustentado en las razones que confirman la tesis, haciéndola convincente.

Entonces, se afirma que los argumentos son aquellos enunciados que sustentan o apoyan una tesis o idea principal y tienen la intención de convencer, persuadir o defender dicha idea. En otras palabras, son las razones, los motivos, reflexiones que el autor despliega para sustentar, defender o validar la tesis.

c. Las subargumentales

Según De Zubiría (2006a, p. 56), si a la tesis que es una proposición, la argumenta otra proposición, entonces cualquier proposición argumental puede ella misma también ser argumentada por otra proposición, la cual recibe, por supuesto el nombre de subargumental.

Las subargumentales son aquellas proposiciones que en un texto argumentativo soportan o refuerzan uno o varios argumentos. Los textos argumentativos no necesariamente tienen subargumentos.

d. Las derivadas

Algunos teóricos las denominan conclusiones. En esta, puede reafirmarse la tesis, presentar consecuencias posibles o realizar lo que se conoce como llamado a la acción.

Las derivadas o conclusiones en un texto argumentativo se construyen acorde y lógicamente derivada de la argumentación anterior. Las derivadas van acompañadas, a veces, del uso de marcadores retóricos como los conectores: por tanto, en fin, en resumen, en conclusión, así las cosas, entonces, por eso, etc.

La conclusión o derivada se entiende como el cierre del texto argumentativo en coherencia con la postura planteada en la tesis y con el desarrollo argumentativo. Puede presentarse como una síntesis que reafirma la tesis; o bien, como una proposición final que aporta una solución, una recomendación o una predicción en relación con el tópico, la situación o el problema referido a lo largo del texto argumentativo.

La conclusión puede aparecer al principio o al final del texto, pero enfatiza que el núcleo de la organización del texto argumentativo lo constituye la tesis, que ha de presentarse clara y objetivamente, aunque encierre en sí varias ideas.

e. Las definitorias

Las definitorias, tal como su nombre lo expresa, son definiciones que el texto presenta de algunos vocablos o frases que aclaran o ubican el tema que se está tratando. No es un elemento exclusivo de los textos argumentativos, sino son proposiciones que tienen un fin aclaratorio o de contextualización del tema a tratar.

2.2.2.4. Tipos de argumentos

Weston (2008 p.13) afirma que los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones, por lo tanto, los argumentos constituyen uno de los elementos identificatorios de todo texto argumentativo. Veamos algunos tipos de argumentos:

- **Argumentos de ejemplificación**

Es frecuente la utilización de ejemplos para ilustrar la tesis que se pretende defender. En ocasiones, si la argumentación es difícilmente comprensible o fallan los otros recursos, se hace necesario recurrir a los ejemplos, ya que resultan determinantes para convencer y persuadir al emisor.

Para De Zubiría, el argumento de ejemplo se presenta cuando se ejemplifica el pensamiento, es la forma más fácil de discutir y de entender el argumento. De acuerdo con Weston (2008) y Vásquez (2005) los argumentos mediante ejemplos ofrecen uno o más ejemplos específicos en apoyo de una generalización. Este tipo de argumentos puede recurrir a casos concretos, a cifras o situaciones conocidas que ilustren lo que se quiere argumentar.

- **Argumentos de autoridad**

Los argumentos de autoridad, denominada por otros autores como argumento de cita, se da cuando se apoya en testimonios fidedignos de hombres famosos o expertos en un tema o materia. Estos argumentos se manifiestan como enunciados que ayudan a reforzar la tesis, o bien adelantarse a posibles argumentos contrarios.

Para Weston (2008), este tipo de argumentos se puede presentar de dos formas:

- (a) Directo, porque fue tratado por la persona a la que se alude.
- (b) Indirecto, porque solo la similitud o la analogía aconsejan su utilización, ya que puede fortalecer el razonamiento que se sigue aunque no se refiere directamente al problema debatido.

Acerca de los argumentos de autoridad, Weston (2008, p. 55) explica que a menudo, se tiene que confiar en otros para informarse y para que se diga lo que no se puede saber por uno mismo. Según esto, los argumentos de autoridad hacen referencia a aquellos a los que puede recurrir un lector para defender su posición mediante una referencia, directa o indirecta, a las ideas de otra persona, reconocida como experta en el manejo del tópico o asunto a que se refiere el texto.

- **Argumentos acerca de las causas**

Para De Zubiría (2006b, p. 20), este tipo de argumento se presenta cuando existe una alta posibilidad de que algo suceda como resultado de casos anteriores.

Según Weston (2008), los argumentos acerca de las causas son aquellos mediante los cuales se establecen correlaciones entre los estados de las cosas y las causas. Los argumentos causales pueden ser formales, si se basan en pruebas realizadas por personas de autoridad en el tema; o más informales, si se basan en pruebas basadas en la propia experiencia o en el propio conocimiento.

- **Argumentos deductivos**

Para De Zubiría, (2006b, p. 120), los argumentos deductivos se dan cuando se comienza con una generalización aplicada a un ejemplo particular y se llega a una conclusión. Los argumentos deductivos corresponden a los que

se fundamentan en la relación o condición de verdad que se establece entre unas premisas y una conclusión, y que implican la realización de un razonamiento.

Según Weston (2008), los argumentos deductivos ofrecen certeza solo si las premisas que lo componen son ciertas. De ahí que la utilidad de los argumentos deductivos depende de la fortaleza de sus premisas.

En un texto argumentativo se pueden encontrar argumentos deductivos, cuya formulación sea concreta, de tal forma que, si sus premisas son ciertas, la conclusión resulta ser cierta. Por ello, algunos estudiosos denominaron a este tipo como argumentos válidos.

- **Argumentos por analogías**

Para Matteucci, (2008, p.19), la especificidad de la analogía se sostiene en la semejanza entre los términos, o bien por rasgos comunes entre dos fenómenos. Se trata de la similitud de relaciones, mediante este tipo de argumento se pasa de un caso específico a otro caso semejante.

Para De Zubiria (2006b), “un argumento de analogía se presenta cuando se toma lo que ocurre en un aspecto de la vida y se razona en otra basándose en la primera” (p.121).

Para Weston (2018, p. 47), los argumentos por analogía, en vez de multiplicar los ejemplos para apoyar una generalización, discurren en un caso o ejemplo específico a otro ejemplo, argumentando que debido a que los dos ejemplos son semejantes en muchos aspectos, son también semejantes en otro aspecto más específico.

2.2.3. Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales

2.2.3.1. Estrategia cognitiva

Según Carrasco (2007, p.28), las estrategias cognitivas son secuencias integradas de procedimientos o actividades mentales que se dan con el propósito de facilitar la adquisición, codificación o almacenamiento y recuperación o evocación de la información. Su finalidad consiste en la integración del nuevo material de aprendizaje con los conocimientos previos.

Para Gonzáles (2010) las estrategias cognitivas “son un conjunto de procedimientos que se organizan y se llevan a cabo para conseguir algún objetivo, o los distintos modos de actuar elegidos por el sujeto para un determinado fin” (p.37).

Las estrategias cognitivas pueden ser consideradas como conocimientos estratégicos que le permitirán al estudiante un aprendizaje efectivo debido a los procesos cognitivos que esta realiza; es poner en acción el aparato de operaciones del pensamiento que todos tienen, pero que varía precisamente en la forma en que las utilizamos para aprender y resolver problemas.

Teniendo en cuenta la temática de la presente investigación, se podría definir, a la estrategia cognitiva, en el campo de la comprensión lectora, siguiendo el enfoque de Solé (2002, p. 14), como las habilidades cognitivas y metacognitivas de carácter elevado, que implican: la presencia de objetivos que cumplen los lectores, la planificación de las acciones para lograrlos, así como su supervisión, evaluación y posible cambio, de ser necesario. También se puede afirmar que son procesos mentales o intelectuales que el lector pone en acción para interactuar con el texto; es decir, son los modos flexibles de utilización de los conocimientos previos y de la información que el texto le proporciona.

Las estrategias cognitivas en el campo de la comprensión lectora son sumamente importantes, pues permite al lector organizar la información extraída del texto y relacionarla con la que ya posee. El lector debe saber, además, aplicar recursos para activar, utilizar, actualizar o modificar tales conocimientos; desentrañar los significados del texto y construir con ellos una representación coherente.

2.2.3.2. Las habilidades psicolingüísticas categoriales

Las habilidades psicolingüísticas categoriales son entendidas como las operaciones intelectuales complejas o superiores que activan los procesos mentales para comprender, interpretar y decodificar ensayos. Sin duda, los ensayos tienen una compleja estructura semántica, cuyas categorías tienen que ser identificadas y verificadas por el lector.

La lectura categorial requiere de habilidades psicolingüísticas propias de este tipo de textos, para descubrir la oculta organización categorial. Cuya esencia fundamental, radica en descubrir la estructura semántica, lógicamente partiendo de la identificación de la tesis.

Las habilidades psicolingüísticas categoriales las consideramos en el presente estudio como estrategias cognitivas que deberá utilizar el lector al leer textos argumentativos. Las habilidades psicolingüísticas categoriales se sustentan en la propuesta de De Zubiría (2002, p. 72), en su Teoría de las seis lecturas, quien enfatiza que la lectura categorial exige, fundamentalmente, cinco pasos secuenciales: en primer lugar, menciona que se debe identificar los pensamientos o las ideas principales del ensayo (con mecanismos propios de la decodificación secundaria), en segundo lugar, se debe convertir dichos pensamientos en macropensamientos o macroproposiciones principales del texto (primer mecanismo de la decodificación terciaria); en tercer lugar, propone De Zubiría, se debe identificar la tesis, como columna vertebral del ensayo (segundo mecanismo de la decodificación terciaria, es decir encontrar la

estructura argumentativa jerarquizada); en cuarto lugar, el lector deberá verificar analíticamente la tesis confrontándola con las demás proposiciones; y en quinto y último lugar, el lector categorial, deberá descubrir y explicitar los enlaces entre las proposiciones y las tesis, a través del uso de conectores, este resultado, de proposiciones o pensamientos categoriales se deberá plasmar en un mentefacto argumentativo.

La Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales propone una serie de mecanismos para convertir las oraciones en proposiciones y el texto completo en estructura semántica. Entonces, sumados a los cinco pasos esenciales de la lectura categorial descritos en el párrafo anterior, se explicó sucintamente a los estudiantes los mecanismos de lectura elemental, para extraer los significados de las palabras (decodificación primaria) y mecanismos para extraer los pensamientos, proposiciones o ideas contenidas en las oraciones (decodificación secundaria). Una vez extraída las ideas del texto, se continuó con los mecanismos de lectura avanzada.

Con la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüística categoriales, se busca dotar al lector de diversos mecanismos que le permitan una lectura comprensiva y poder plasmar dicha comprensión en la estructura del texto argumentativo denominado mentefacto argumentativo. Para De Zubiría, (2002) tomando la lectura como proceso psicolingüístico afirma que “al leer participan el pensamiento junto con el lenguaje. El lector tiene que saber trabajar con las ideas tanto como con las palabras” (p.33).

Como humanos dependemos en gran medida del lenguaje que es nuestro sistema representacional más abstracto. Un idioma puede agruparse en cuatro categorías o componentes: el componente fonológico (sonido), el componente semántico (significado), el componente sintáctico (estructural) y el componente pragmático (contextual). Cada uno de esos componentes abarca elementos de información y reglas sobre cómo esos elementos pueden, y no pueden, combinarse y usarse juntos.

Por ello, la Estrategia se orienta fundamentalmente a elaborar la macroestructura del texto y la representación de la estructura semántica del texto argumentativo, todo ello a partir de utilizar estrategias de macroprocesamiento, destinadas a identificar el tema fundamental y los contenidos principales del texto. Este macroprocesamiento activo requiere un sistema que puede detectar rápidamente, conforme la lectura avanza, los contenidos relevantes para la macroestructura.

Para la presente investigación, la aplicación de la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales se aplicará en seis pasos esenciales, los tres primeros comprendidos como mecanismos de una lectura elemental, pero necesario para continuar con los demás mecanismos; y los tres últimos pasos comprendidos dentro de la lectura avanzada propiamente dicho. las que describimos a continuación:

– PRIMER PASO:

LECTURA

Leer o decodificar el ensayo para grabar las ideas principales y captar también los propósitos del autor. Identifican el significado de las palabras en base a mecanismos de contextualización, radicación o sinonimia o búsqueda de información.

– SEGUNDO PASO:

ANÁLISIS ELEMENTAL 1

IDENTIFICAR LAS PROPOSICIONES

Extraen los pensamientos contenidos en las frases u oraciones.

Aplican los mecanismos de puntuación, pronominalización, cromatización e inferencia proposicional.

Reconocen las proposiciones (pensamientos) o ideas contenidas en los textos argumentativos.

- TERCERO PASO:
ANÁLISIS ELEMENTAL 2
Realizan las operaciones macroproposicionales para identificar los macropensamientos.
Extraen macropensamientos o macroproposiciones contenidas en los textos argumentativos.

- CUARTO PASO:
SÍNTESIS ELEMENTAL
Establecen la estructura semántica del texto en base a las macroproposiciones para identificar la tesis del texto argumentativo.
Ubican la tesis o idea principal del texto argumentativo
Reconocen los argumentos, derivadas y definitorias.

- QUINTO PASO:
ANÁLISIS GUIADO POR LA SÍNTESIS
Verifican la tesis del texto argumentativo.
Demuestran la categoría de la tesis confrontándola contra las restantes macroproposiciones aisladas (argumentos, derivadas y definitorias).
Estudian analíticamente si encaja con el resto de las proposiciones.

- SEXTO PASO:
SÍNTESIS GUIADA POR EL ANÁLISIS
Organizan las macroproposiciones en una estructura categorial (Síntesis guiada por el análisis)
Elaboran el mentefacto argumentativo (resultado final de la Estrategia)

En resumen, en la Tabla 1 presentamos los pasos que se tuvieron en cuenta para la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales aplicados en la comprensión de textos argumentativos.

Tabla 1***Pasos de la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales***

MOMENTOS DE LA ESTRATEGIA	
PASO 1	LECTURA
PASO 2	ANÁLISIS ELEMENTAL 1
PASO 3	ANÁLISIS ELEMENTAL 2
PASO 4	SÍNTESIS ELEMENTAL
PASO 5	ANÁLISIS GUIADO POR LA SÍNTESIS
PASO 6	SÍNTESIS GUIADA POR EL ANÁLISIS

Fuente: Elaboración propia.

El esquema secuencial de la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales (aclarando que se establece una secuencia solo con fines pedagógico – didácticos) muestra los pasos que fueron aplicados en la comprensión de textos argumentativos; se partió brevemente de niveles elementales básicos, para llegar a niveles avanzados propios de la lectura categorial, y como se ha expuesto líneas arriba, los textos argumentativos tienen una estructura compleja y requieren de mecanismos que le permita al lector identificar la tesis, argumentos, derivadas y definitorias, y luego de contrastar la tesis y establecer las relaciones con los demás macropensamientos, poder plasmar estas en un mentefacto argumentativo, como producto final de la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales.

A continuación, se describe brevemente los mecanismos utilizados en la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales para lecturas argumentativas, y que fueron desarrollados, según consta en la Guía didáctica de la estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales que se adjunta en los anexos del presente trabajo de investigación. Los mecanismos considerados en la Estrategia son:

1. **Primer paso:**

Lectura. El primer paso de la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales es la lectura atenta del texto, se recomienda leer el texto cuantas veces sea necesario. Este primer paso permitirá reconocer el tema e identificar el propósito textual y por ende el tipo de texto, en esta investigación se trabajará, como ya se mencionó, con el tipo de texto argumentativo llamado Ensayo.

Se plantea empezar la lectura teniendo en cuenta los siguientes mecanismos elementales:

En la Decodificación Primaria:

En este nivel básico existen mecanismos elementales de la lectura que permitirán extraer el significado de palabras, allí se recomienda poner en práctica los siguientes:

- **Sinonimia**

Hacer corresponder términos desconocidos aparecidos en la lectura con términos análogos conocidos.

- **Contextualización**

Rastrea el posible significado de vocablos desconocidos, utilizando para ello el contexto de las frases en las cuales aparecen dichos términos.

- **Radicación**

Consiste en descomponer la palabra en sus partes (raíz, prefijo y sufijo), analizando cada parte de la palabra o sus constituyentes e investigando su significado.

- **Uso del diccionario** (propuesta en el presente estudio).

Luego de agotar los mecanismo anteriores, se recomienda buscar el significado de la palabra desconocida en un diccionario.

- **Búsqueda de un especialista** (propuesto en el presente estudio)

Ante el desconocimiento del significado de las palabras con los mecanismos antes mencionados, se debe buscar el significado de las palabras desconocidas mediante la indagación u orientación por un especialista del tema.

2. Segundo paso: Análisis elemental 1

Los mecanismos de este segundo paso permitirán extraer las proposiciones o pensamientos esenciales contenidas en las oraciones.

La Decodificación Secundaria: Comprende un conjunto de mecanismos, cuya finalidad es extraer los pensamientos contenidos en las oraciones.

Los mecanismos decodificadores son cuatro: La puntuación, la pronominalización, la cromatización y la inferencia proposicional.

▪ **Puntuación**

El lector debe establecer la extensión de cada frase, es decir establecer su inicio y terminación. Las frases y oraciones se encuentran separadas por signos de puntuación que comprende diversas funciones. El lector ha de estar capacitado para reconocer la específica función cumplida por cada signo de puntuación.

▪ **Pronominalización**

El lector identificará a quién está reemplazando el pronombre. Se refiere al uso de pronombres que reemplazan elementos lingüísticos mencionados previamente.

▪ **Cromatización**

La cromatización capta el matiz de afirmación o negación inherente a cada oración. Este mecanismo permitirá al lector identificar los

cromatismos expresados en las oraciones y poder eliminarlas para quedarse con la idea esencial expresada en ellas.

- **Inferencia Proposicional**

Este mecanismo es esencial en la lectura categorial, pues gracias a este mecanismo, durante la operación de inferencia, se pretende, reducir la oraciones a su contenido esencial, eliminando los aspectos sintácticos accesorios.

3. Tercer paso: Análisis elemental 2

- La Decodificación Terciaria: En la gran mayoría de escritos, tanto literarios como científicos, las proposiciones se encuentran relacionadas entre sí. En lugar de simples conjuntos o amontonamiento proposicionales, los textos poseen una estructura, una organización de proposiciones relacionadas entre sí, mediante diversos conectores entre las proposiciones, pudiendo ser las relaciones o conectores de cualquier tipo: causales, temporales, espaciales, de implicación, de equivalencia, etc. (De Zubiría, 2002, p. 66).

En este tercer paso, se plantea uno de los mecanismos de la decodificación terciaria, que es la extracción de macropensamientos de los textos argumentativos:

- **Extraer macroproposiciones**

Para Van Dijk, citado por De Zuburria (2002, p. 67) en todos los escritos existen solo algunas proposiciones o pensamientos verdaderamente centrales, medulares, los otros son secundarios, y su función se reduce a acompañar los pensamientos principales o las verdaderas macropoposiciones. El mecanismo consiste, en este paso, en extraer los macropensamientos que tenga el texto.

4. **Cuarto paso: Síntesis elemental**

- Decodificación terciaria. Aquí completamos los mecanismos de la decodificación terciaria:

- **Estructura semántica**

Establecen la estructura semántica del texto en base a las macroproposiciones para identificar la tesis o columna vertebral del ensayo. Sobre la tesis se articulan las restantes macroproposiciones o macropensamientos (argumentos, derivadas, definitorias). Es importante la ubicación de la tesis, pues todas las macroproposiciones convergen a ella y salen de ella. Aquí se deberá poner al descubierto dicha estructura.

5. **Quinto paso: Análisis guiado por la síntesis**

- Verificación de la tesis:

- **Confrontación de la tesis**

El lector deberá verificar la tesis analíticamente, confrontarla con las demás proposiciones. Este escalón estudia analíticamente si la tesis prevista encaja o no con el resto de proposiciones. Es factible coordinar el resto de las proposiciones con la tesis de la estructura categorial.

6. **Sexto paso: Síntesis guiada por el análisis**

- Organización de la estructura categorial:
 - Organización categorial: Se descubre y explica los enlaces entre la tesis y las demás macroproposiciones, se propone plasmar las ideas

en un mentefacto argumentativo cuyos componentes de la estructura sería los siguientes:

- Tesis
- Argumentos
- Derivadas
- Definitorias

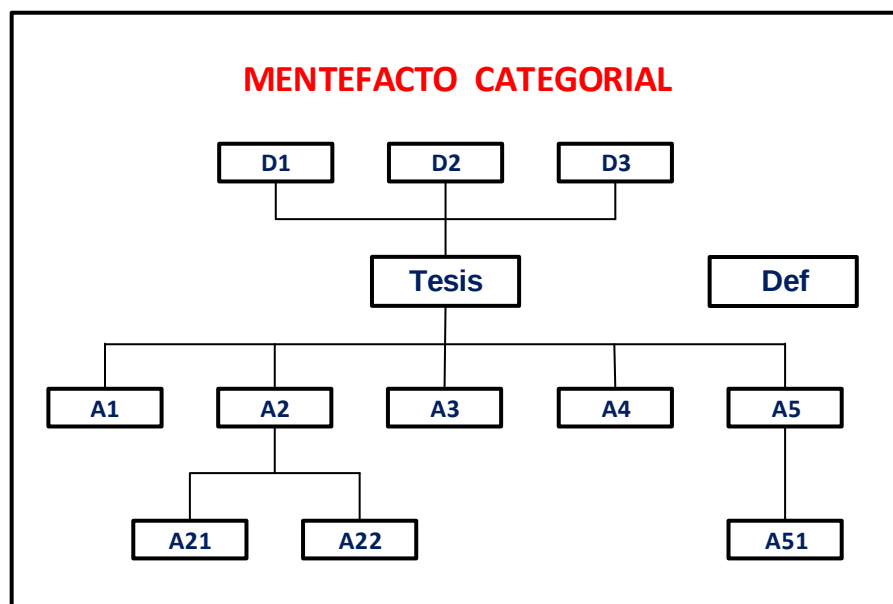


Figura 1. Esquema de mentefacto precategorial

Fuente: Elaboración propia

El mentefacto categorial es un diagrama cognitivo utilizado como organizador del conocimiento categorial, cuya estructura tiene como base central la tesis, a partir del cual se relacionan sus demás componentes del texto argumentativo. La tesis se sustenta en argumentos, y estos, dentro del mentefacto categorial, como propuesta para el presente estudio, se ubican debajo de la tesis, buscando el enlace correspondiente. Asimismo, un texto argumentativo puede tener derivadas, cuya ubicación, en el mentefacto, está en la parte superior de la tesis. Las definitorias como parte complementaria de un texto argumentativo no se relacionan directamente con la tesis y se ubican, en el mentefacto argumentativo, al lado de estas solo con fines aclaratorios.

2.2.3.3. Fases para la aplicación de la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales

Para un mejor desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje de la estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas, se empleará el método de enseñanza por fases, propuesta por Gonzáles (2010, p. 154) que se detalla a continuación:

- **Instrucción explícita:** La instrucción explícita se desarrolló sobre dos aspectos fundamentales:
 - Describiendo ante el alumno de forma detallada la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales a entrenar, y cómo y cuándo utilizarla.
 - Exponiendo un marco que permite identificar un texto argumentativo.
- **Modelado simbólico:**
 - El docente demuestra a los alumnos cómo utilizar las reglas para poner en práctica la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas precategoriales, haciéndoles explícito el proceso procedimental y mental implicado. La necesidad de ejercer un control consciente sobre cada uno de los pasos.
- **Aplicación práctica:** la práctica en un primer momento se realizó guiada como retroalimentación y luego realizaron la práctica autónoma.
 - El docente delegó algunas responsabilidades a los alumnos en el empleo de la estrategia o habilidad, proporcionándoles retroalimentación y dirigiendo la atención de estos hacia los

aspectos que considera más importante en relación con la tarea concreta.

- Los alumnos ponen en práctica las estrategias aprendidas sin la ayuda del profesor.
- **Autoevaluación:** Se considera la metacognición, donde el estudiante podrá tomar conciencia del propio nivel de ejecución y de los progresos personales alcanzado.

2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

Los conceptos fundamentales con los cuales se ha trabajado en la presente investigación son los siguientes:

a) Comprensión lectora:

La comprensión lectora es una tarea cognitiva que entraña gran complejidad (Kintsch, 1998, citado por Gómez, Vila, García-Madruga, Contreras, Elosúa, 2013): el lector no solo ha de extraer información del texto e interpretarla a partir de sus conocimientos previos y metas personales sino que, además, ha de reflexionar acerca del proceso seguido para comprender en situaciones comunicativas diversas. Planteado en estos términos, leer equivale a comprender; y comprender implica atribuir un significado al texto.

b) Habilidades psicolingüísticas:

Las Habilidades Psicolingüísticas están referidas a los procesos ejecutivos que pone en práctica el lector durante el proceso de comprensión lectora, pues la comprensión implica el procesamiento del texto a múltiples niveles: léxico, sintáctico, semántico y referencial, para

ello ejecuta una serie de operaciones de interacción, construcción e integración del texto que deben asumirse en el momento oportuno y con las estrategias cognitivas adecuadas.

c) Estrategia cognitiva:

Las estrategias cognitivas son conductas, procedimientos o actividades mentales que un sujeto realiza, para facilitar la adquisición, codificación y recuperación de la información en el proceso de su aprendizaje. Las estrategias cognitivas tienen un componente reflexivo y metacognitivo, en el cual el estudiante es consciente de las acciones que realiza y además autorregula sus acciones. Para el presente trabajo las consideramos como un conjunto de procedimientos o procesos mentales empleados por el lector para la realización de una buena comprensión lectora.

d) Texto argumentativo:

El texto es argumentativo solo si contiene explícitamente formuladas una tesis y al menos un dato que la justifique (Lo Cascio, 1998, p. 45). El escrito argumentativo es una clase de texto cuyo propósito es convencer al lector para que acepte los puntos de vista del escritor acerca de un tópico o tema particular. Por esta razón, el texto argumentativo, y específicamente el ensayo, sustenta una opinión basada en razones y en una evidencia, usa un razonamiento preciso para no sólo convencer a la audiencia, sino también persuadirla de emprender una acción específica.

e) Lectura categorial:

La lectura categorial está referida a la lectura de textos argumentativos. Parten desde el nivel elemental hasta llegar al nivel de síntesis. Las operaciones que se aplican involucran grados de decodificación escalonados, cada uno de los cuales involucra diversas operaciones

lectoras o decodificadoras, comenzando por aquellas operaciones intelectuales que convierten las palabras en conceptos (decodificación primaria); para luego pasar por aquellas que convierten las frases en proposiciones (decodificación secundaria) para que al final, actúen las operaciones que convierten párrafos en estructuras semánticas (decodificación terciaria), arribando finalmente a la Lectura categorial en que se identifica las partes del texto argumentativo (tesis, definitorias, argumentos y derivadas) en el mentefacto argumentativo.

f) Tesis:

La tesis es la idea central en torno a la cual gira una argumentación. Es la información más importante, relevante y significativa de un texto argumentativo, con la que el autor explica o expone el tema, y es anunciada mayormente por una oración con sujeto, predicado y mínimo un verbo.

g) Argumentos:

Para Weston (1999) “los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones” (p. 13). Los argumentos son considerados como un conjunto de razones o de pruebas en apoyo a una tesis. Los argumentos, dentro del pensamiento categorial, son aquellas que sostienen, sustentan, afianzan y afirman la tesis.

h) Derivadas:

Las derivadas son aquellas ideas que derivan de la tesis. Las derivadas condensan y contienen las consecuencias categoriales y prácticas que se desprenden de la tesis, de su verdad argumentada (De Zubiría, 2006, p. 68).

i) Definitorias:

Las definiciones, definitoria o proposiciones definitorias, son las proposiciones que expone con claridad y exactitud los caracteres genéricos y diferenciales de un vocablo o tema tratado en el texto argumentativo.

j) Nivel de comprensión lectora:

El nivel de comprensión lectora es el grado de desarrollo que alcanza el lector en la obtención, procesamiento, evaluación y aplicación de la información contenida en el texto. Se consideran generalmente tres niveles: literal, inferencial y crítico valorativo.

CAPÍTULO III

MARCO FILOSÓFICO

El presente trabajo de investigación sustenta sus bases en el paradigma positivista como precepto para abordar la concepción científica del mundo. El positivismo, como corriente filosófica, asume que todo conocimiento deriva de alguna manera de la experiencia, la cual se puede respaldar por medio del método científico. Para esta corriente, el conocimiento se obtiene observando a la realidad verificada por la experiencia, dándole, por tanto, importancia a las técnicas para obtener el conocimiento e insistiendo en la cuantificación, tal como lo precisamos en el presente estudio de Influencia de la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales en la comprensión lectora de textos argumentativos.

Siguiendo la línea positivista, el presente estudio se encuentra circunscrito en la investigación cuantitativa, pues utiliza métodos cuantitativos, busca los hechos o causas de los fenómenos sociales y no les pone atención a los estados subjetivos de las personas. En el plano ontológico, la realidad de las variables se presentan en un contexto objetivo, donde intervienen sujetos que con sus actuaciones permiten modificar la realidad de estas variables, por ello el presente estudio busca, a partir de la aplicación de la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales modificar los niveles de comprensión lectora de textos argumentativos, esto de acuerdo a un contexto determinado, y la presente investigación se circunscribe en la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la UNJBG.

La epistemología como rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico, (Bunge, p. 21), permite enfocar la comprensión de textos en la estrecha relación que se produce entre lenguaje y pensamiento, los cuales activan el comportamiento verbal que se

entiende como una actividad compleja, donde la comprensión y construcción de enunciados que el lector (en nuestra investigación viene a ser el estudiante universitario) realiza, se hace teniendo en cuenta las habilidades y destrezas que tienen que ver con el sistema cognoscitivo, pues allí se recibe, procesa y construye la información. Basados en el ámbito de la experiencia que propone el positivismo, en el presente estudio se consideró la intervención sobre una de las variables de investigación, específicamente sobre la comprensión lectora de textos argumentativos, respondiendo a una necesidad de propuestas para la mejora de esta variable que tiene que ver con el desarrollo de habilidades intelectuales esenciales de dominio del lector. De acuerdo con la teoría sociocultural de Vigotsky (1979), el conocimiento es un fenómeno profundamente social, es decir, siguiendo la ruta del positivismo y la necesidad de la experiencia social, se moldea las convenciones que el individuo tiene disponibles para pensar e interpretar el mundo, y en esta experiencia, el lenguaje, y sobre todo la comprensión de este, tiene un papel fundamental en el campo de la comunicación y la comprensión. Pues se entiende que la lectura conforma el mecanismo principal por donde ingresa el conocimiento al cerebro porque se constituye en nuestra primera vía de contacto mental y de comunicación con otros.

La lectura es considerada, desde un enfoque interdisciplinario y hasta transdisciplinario, como un proceso complejo, pues las operaciones efectuadas durante el acto lector requiere de la participación de una nueva ciencia la psicosociolingüística, y con este enfoque, el presente estudio propone la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales para la comprensión lectora de textos argumentativos.

Según el marco epistemológico de la comprensión lectora, se propone las Estrategias cognitivas de habilidades psicolingüísticas categoriales para la mejora de la comprensión lectora, cuyas bases tienen su fundamento en el Modelo Pedagógico Conceptual, propuesta por el Dr. Miguel De Zubiría Samper en su Teoría de las seis lecturas, quien afirma respecto a su Teoría, que:

(...) la teoría nació del interés por generar una teoría de nivel psicopedagógico que dé cuenta de los procesos psicolingüísticos involucrados en la lectura conceptual, construir instrumentos psicopedagógicos que permitan diagnosticar posibles dificultades específicas de las estrategias lectoras de nuestros estudiantes y proponer un modelo que promueva los procesos psicológicos relativos a las formas superiores de decodificación semántica.

Esta propuesta de metodologías y técnicas en la comprensión lectora evidencia el valor epistémico de la lectura, en el sentido que lo convierte en una herramienta, no solo capaz de reproducir conocimiento, sino de construir conocimiento. En la esfera educativa, la lectura constituye uno de los medios de aprendizaje más eficaces. No solo facilita al estudiante su formación profesional, sino que el uso sistemático de los diferentes textos fomenta en el lector hábitos de estudio independiente que le servirán para ampliar cada vez más el cúmulo de conocimientos. De igual modo, contribuye a desarrollar habilidades en la expresión oral y escrita, que permiten hacer un uso de la lengua cada vez más correcta, culta y expresiva. La lectura es una actividad valiosa, por medio de la cual no solo se alcanzan momentos de recreación, sino que ayuda a ampliar los límites de la experiencia. La lectura incita a analizar la conducta humana, a valorar las actitudes positivas o negativas; contribuye a crear patrones de conducta más elevados.

En síntesis, la propuesta de la Estrategia Cognitiva de Habilidades Psicolingüísticas, hace referencia a un arquetipo teórico metodológico que en su estructura interrelaciona los aspectos cognitivos, socioafectivos, práxicos y metacognitivos que pretende orientar la comprensión lectora de textos argumentativos, y que tiene sus bases en el Modelo Pedagógico Conceptual, cuyos fundamentos parten de los modelos interactivos de la comprensión lectora.

CAPÍTULO IV

MARCO METODOLÓGICO

4.1. TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1.1 Tipo y diseño de investigación

Según Sánchez y Reyes (2006) los tipos de investigación según su finalidad pueden ser: básica, aplicada, sustantiva y tecnológica.

La presente investigación corresponde a una investigación de tipo aplicada porque su finalidad primordial es la resolución de dificultades prácticas a partir de la generación de nuevas condiciones del acto didáctico a fin de mejorar la calidad educativa.

El estudio de la presente investigación plantea una propuesta basada en la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales para el mejoramiento de la comprensión lectora de textos argumentativos.

El diseño de la investigación corresponde al diseño cuasiexperimental con 2 grupos (Grupo de control y Grupo experimental), con evaluación de entrada y evaluación de salida porque implica manipular la variable independiente.

Grupo experimental (G1)	01	X	02
Grupo control (G2)	03	-----	04

Donde:

G1: Grupo experimental

01: evaluación de entrada del grupo experimental

X: Estímulo

02: Evaluación de salida del grupo experimental

G2: Grupo de control

03: Evaluación de entrada del grupo de control

---: ausencia de estímulo

04: Evaluación de salida del grupo de control

4.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

4.2.1 Población

La población estuvo constituida por 5 grupos correspondientes a los estudiantes de primer año de las carreras profesionales de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades.

Tabla 2
Población de estudio por especialidades

Carrera profesional	Cantidad de alumnos matriculados	Porcentaje
Educación: Lengua y Literatura	43	18 %
Educación: Ciencias Sociales y Promoción Sociocultural	45	20 %
Educación: Idioma Extranjero	59	26 %
Educación: Matemática y Computación	44	19 %
Educación: Ciencias de la Naturaleza y Promoción Educativa Ambiental	40	17 %
TOTAL	231	100 %

Fuente: Oficina de registros académicos de la FECH-UNJBG (2019- I).

4.2.2 Muestra

Considerando que los estudiantes están agrupados por especialidades, se trabajó con grupos intactos conformados por estudiantes de la carrera profesional de Educación: Lengua y Literatura (LELI) y Educación: Ciencias de la Naturaleza y Promoción Educativa Ambiental, matriculados en el primer semestre del año académico 2019 y que evidenciaron asistencia regular.

Tabla 3
Muestra de estudio

Grupo de estudio	Carrera profesional	Número de estudiantes
Experimental	Educación: Lengua y Literatura	39
Control	Educación: Ciencias de la Naturaleza y Promoción Educativa Ambiental	35

4.3 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

4.3.1. Variable independiente

Estrategia Cognitiva de Habilidades Psicolingüísticas Catoriales

- ***Definición conceptual***

La Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas catoriales comprende un conjunto de mecanismos que le permiten al lector comprender, interpretar y decodificar textos argumentativos.

- ***Definición operacional***

La Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas catoriales es una herramienta pedagógico-didáctica de la comprensión lectora de textos argumentativos, en la que se llega a descomponer el texto argumentativo en sus

elementos: tesis, argumentos, definitorias y derivadas con los mecanismos propios de la lectura, análisis elemental 1, análisis elemental 2, síntesis elemental, análisis guiado por la síntesis y finalmente la síntesis guiada por el análisis.

Operacionalización de la variable: Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales

Variable	Dimensiones	Indicadores
INDEPENDIENTE	LECTURA	Lectura fonética Decodificación primaria: contextualización, radicación, sinonimia, diccionario, especialista
	ANÁLISIS ELEMENTAL 1	Decodificación secundaria: puntuación, pronominalización, cromatización, inferencia proposicional
	ANÁLISIS ELEMENTAL 2	Decodificación terciaria: Extracción de macroproposiciones
	SÍNTESIS ELEMENTAL	Decodificación terciaria: Estructura semántica. Identifica la tesis, argumentos, derivadas y definitorias.
	ANÁLISIS GUIADO POR LA SÍNTESIS	Verificación de la tesis, confrontación con macroproposiciones
	SÍNTESIS GUIADA POR EL ANÁLISIS	Elaboración del mentefacto categorial. En base a: Determina la tesis Selecciona los argumentos Infiere la derivada Explica las definitorias Utiliza conectores

4.3.2 Variable dependiente

Comprensión lectora de textos argumentativos

- **Definición conceptual**

La comprensión lectora de textos argumentativos es un proceso complejo y interactivo que realiza el lector para analizar, comprender, interpretar, reflexionar, evaluar y utilizar textos argumentativos, mediante la identificación de su estructura, sus funciones y sus elementos, con el fin de desarrollar una competencia comunicativa.

- **Definición operacional**

Es un proceso complejo que incluye dos niveles o grados de decodificación y de análisis: Literal e Inferencial, cada uno de los cuales involucra diversas operaciones lectoras, comenzando por aquellas operaciones lectoras elementales hasta llegar a las operaciones complejas o de lectura avanzada.

Operacionalización de la variable comprensión lectora de textos argumentativos

Variable	Dimensiones	Indicadores	Nivel de medición
Dependiente	Nivel Literal	- Reconoce significados - Identifica expresiones o frases explícitas en el texto.	0 - 10 Inicio 11 - 13 Proceso 14 -17 Satisfactorio 18 -20 Destacado
	Nivel inferencial	- Deriva ideas implícitas a partir de información explícita del texto. - Infiere el tema e idea principal del texto. - Descubre el propósito textual - Propone el título de un texto.	

Escala para la medición de la variable

Escala de razón

0 - 10	Inicio
11 - 13	Proceso
14 -17	Satisfactorio
18 -20	Destacado

4.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA RECOLECCIÓN DE DATOS

Los instrumentos de investigación básicos utilizados en el presente estudio fueron la evaluación de entrada y la evaluación de salida, cuyo objetivo fue determinar el nivel comprensión lectora de textos argumentativos antes y después de la aplicación de la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales. Para lo cual se tuvo el consentimiento informado de los estudiantes a los que se les aplicaría dichos instrumentos.

4.4.1. Prueba de comprensión lectora

El test de comprensión lectora comprende 4 lecturas, cada una contiene 5 preguntas correspondientes. En total se considera 20 preguntas, siendo 12 de ellos del nivel literal y 8 del nivel inferencial.

Las 4 lecturas argumentativas seleccionadas fueron extraídas de la Prueba de comprensión lectora planteadas por el Ministerio de Educación en el Programa de Capacitación de Profesores Postulantes Inscritos para el Concurso Público de Acceso a Cargos de Director y Subdirector de Instituciones Educativas Públicas año 2014.

Este instrumento, denominado prueba de comprensión lectora fue validado por juicio de expertos a través de la aplicación de un cuestionario a

cinco profesionales del campo de las humanidades y con experiencia en la docencia universitaria.

Para la valoración de la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales se utilizó un cuestionario de valoración por juicio de expertos. En total los consultados fueron cinco profesionales del área de humanidades con experiencia en la docencia universitaria.

4.4.1.1. Validación del instrumento de medición de la comprensión lectora de textos argumentativos

Este proceso pretende evaluar si el instrumento, en general, es semejante a un conjunto de criterios previamente establecido como parámetros. Para el caso se ha utilizado la técnica del juicio de cinco profesionales ligados a la investigación científica y del área de humanidades, a quienes les llamaremos “expertos”. Estos valoraron el instrumento utilizando 10 criterios, mediante la siguiente escala de valoración.

Tabla 4
Escala de valoración de validez

Escala	Significado
<0,40	Baja validez
0,40 a 0,60	Moderada validez
0,60 a 0,80	Alta validez
>0,80	Muy alta validez

Tabla 5

Resultados de la evaluación por criterio de jueces

INDICADOR	Criterio	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado	95	95	90	95	95
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables.	95	95	95	95	95
3. Pertinencia	Es pertinente con su especialidad	95	95	98	95	95
4. Organización	Existe una organización lógica	95	95	95	95	95
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad idónea para estudiantes universitarios de primer semestre	95	95	90	90	90
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias	95	95	90	95	90
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos	95	95	90	95	95
8. Coherencia	Entre los indicadores y las dimensiones	95	95	90	95	90
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico	95	95	90	95	90
10. Oportunidad	El instrumento es aplicable en el momento oportuno	95	95	90	95	95
Sub total	Promedio parcial	95,0	95,0	91,8	94,5	93,0
					Total	93,9

Fuente: Elaboración propia.

El promedio total tiene arroja un valor de 93,9 % que, según la escala de valoración, se puede afirmar que el instrumento para medir la comprensión lectora de textos argumentativos es altamente válido. Por lo tanto, el instrumento es pertinente en la presente investigación.

Validez de contenido V de Aiken

Este coeficiente cuantifica la validez de contenido de un cuestionario, ítem por ítem y total.

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

Donde:

S = la suma de si

si = valor asignado por el juez i.

n = Número de jueces

c = Número de valores de la escala de valoración
(en nuestro caso es 2).

Tabla 6
Validez del contenido por ítem

<i>Item</i>	<i>E1</i>	<i>E2</i>	<i>E3</i>	<i>E4</i>	<i>E5</i>	<i>S</i>	<i>N</i>	<i>C</i>	<i>V de Aiken para cada ítem</i>	<i>Valoración del ítem</i>
Ítem 1	2	2	2	2	2	10	5	3	1,00	Muy alta Validez
Ítem 2	2	2	2	2	2	10	5	3	1,00	Muy alta Validez
Ítem 3	2	2	2	2	2	10	5	3	1,00	Muy alta Validez
Ítem 4	2	2	1	2	2	9	5	3	0,90	Muy alta Validez
Ítem 5	2	2	2	2	2	10	5	3	1,00	Muy alta Validez
Ítem 6	2	2	2	2	2	10	5	3	1,00	Muy alta Validez
Ítem 7	2	2	2	2	2	10	5	3	1,00	Muy alta Validez
Ítem 8	2	2	2	2	2	10	5	3	1,00	Muy alta Validez
Ítem 9	2	2	2	2	2	10	5	3	1,00	Muy alta Validez
Ítem 10	2	2	2	2	2	10	5	3	1,00	Muy alta Validez
Ítem 11	2	2	1	2	2	9	5	3	0,90	Muy alta Validez
Ítem 12	2	2	2	2	2	10	5	3	1,00	Muy alta Validez
Ítem 13	2	2	2	2	2	10	5	3	1,00	Muy alta Validez
Ítem 14	2	2	2	2	2	10	5	3	1,00	Muy alta Validez
Ítem 15	2	2	2	2	2	10	5	3	1,00	Muy alta Validez
Ítem 16	2	2	2	2	2	10	5	3	1,00	Muy alta Validez
Ítem 17	2	2	2	2	2	10	5	3	1,00	Muy alta Validez
Ítem 18	2	1	2	2	1	8	5	3	0,80	Alta validez
Ítem 19	2	2	2	2	2	10	5	3	1,00	Muy alta Validez
Ítem 20	2	2	2	2	2	10	5	3	1,00	Muy alta Validez

0=Insuficiente

1=Medianamente suficiente

2=suficiente

V DE AIKEN TOTAL

98 %

Fuente: Elaboración propia.

El coeficiente total obtenido arroja un valor de 98 % (0,98) que, según la escala de valoración, se encuentra en el nivel “Muy alta validez”. Por lo tanto, el instrumento de recolección de datos es altamente válido, es decir, los ítems miden la “comprensión lectora de textos argumentativos”.

Confiabilidad

La confiabilidad es la consistencia o estabilidad de la información recolectada en una prueba piloto. La técnica empleada es la consistencia interna

con el coeficiente Kuder Richardson para respuestas dicotómicas, en una muestra piloto de 18 estudiantes con características similares a la población examinada.

Escala de valoración

-1 a 0	Muy baja confiabilidad
0,01 - 0,49	Baja confiabilidad
0,50 - 0,69	Moderada confiabilidad
0,70 - 0,89	Alta confiabilidad
0,90 - 1,00	Muy alta confiabilidad

$$Kr20 = \left(\frac{k}{(k-1)} \right) \left(1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right)$$

Tabla 7
Resultados de la prueba piloto

N	Preguntas del cuestionario																				suma
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	10
2	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	8
3	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	10
4	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	8
5	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	6
6	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	10
7	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	16
8	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
9	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	9
10	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	10
11	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	13
12	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4
13	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	17
14	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	16
15	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	4
16	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	8
17	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	8
18	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	8
Varianza	0,2	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,2	0,3	0,3	0,3	0,2	0,3	0,3	17,271
Suma de varianzas de los ítems																				5,062	
Coeficiente de confiabilidad KR-20																				0,744	

El coeficiente de confiabilidad calculado con el coeficiente Kuder Richardson 20 arroja un valor de 0,744, que según la escala de valoración es de alta confiabilidad. Por lo tanto, el cuestionario para medir la comprensión lectora de textos argumentativos, es lo suficiente legal para el presente trabajo de investigación.

4.4.2. Ficha de observación por expertos de la Estrategia Cognitiva de Habilidades Psicolingüísticas Catorce

La ficha de observación fue un instrumento aplicado a expertos para valorar los criterios contemplados en la propuesta: Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas catorce. Cuenta con un total de 6 indicadores referidos a los seis pasos o escalones de la lectura argumentativa. La valoración la hacemos con la escala de Likert.

i. Formulación de hipótesis estadística

Ho: Existe concordancia entre los jueces respecto de la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas catorce.

Ha: No existe concordancia entre los jueces respecto de la estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas catorce.

ii. Nivel de significancia: Alfa = 0,05

iii. Estadígrafo de prueba: Test no paramétrica Concordancia de Kendal

iv. Regla de decisión de hipótesis

Si el valor Sig.>0,05 acepto la hipótesis nula

Si el valor Sig.<0,05 rechazo la hipótesis nula

v. Cálculo

En el programa SPSS se obtienen los siguientes resultados:

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Lectura	5	4,6000	0,54772	4,00	5,00
Análisis elemental 1	5	4,8000	0,44721	4,00	5,00
Análisis elemental 2	5	4,6000	0,54772	4,00	5,00
Síntesis elemental	5	5,0000	0,0000	5,00	5,00
Análisis guiado por la síntesis	5	4,6000	0,54772	4,00	5,00
Síntesis guiada por el análisis	5	4,8000	0,44721	4,00	5,00

Rangos	
	Rango promedio
Lectura	3,10
Análisis elemental 1	3,70
Análisis elemental 2	3,10
Síntesis elemental	4,30
Análisis guiado por la síntesis	3,10
Síntesis guiada por el análisis	3,70

Estadísticos de contraste	
N	5
W de Kendall ^a	,118
Chi-cuadrado	2,941
gl	5
Sig. asintót.	,709

a. Coeficiente de concordancia de Kendall

vi. Decisión

Como el valor Sig. = 0,709 > 0,05, se decide aceptar la hipótesis nula (H₀).

Conclusión

Existe concordancia entre los jueces respecto de la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales, con un nivel de confianza del 95 %.

Tabla 8

Resultado de la opinión de los expertos sobre la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales

Experto	ASPECTOS A VALORAR					
	LECTURA	ANÁLISIS ELEMENTAL 1	ANÁLISIS ELEMENTAL 2	SÍNTESIS ELEMENTAL	ANÁLISIS GUIADO POR LA SÍNTESIS	SÍNTESIS GUIADO POR EL ANÁLISIS
1	5	5	4	5	5	5
2	4	5	5	5	5	5
3	5	5	4	5	4	5
4	4	5	5	5	5	4
5	5	4	5	5	4	5

4.5. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

La información a obtener será procesada mediante una hoja de cálculo Excel y software estadístico SPSS 23,0 para Windows, programas que permitirán el análisis estadístico; la información de dichos instrumentos serán aplicados utilizando un análisis explicativo.

Los procedimientos y análisis a emplear son:

- Elaboración del cuadro de distribución de Frecuencias Absolutas (N_i) y relativas ($h_i \times 100$).
- Medidas de Tendencia Central: Media aritmética.
- Medidas de dispersión, desviación estándar (DS) para determinar el grado de dispersión respecto a la media aritmética.

Los resultados presentados en tablas están acompañados de sus figuras para su mejor comprensión. A partir de la lectura de la información estadística se procederá al análisis de la información.

Asimismo, la estrategia para la prueba de hipótesis se utilizó la diferencia de medias muestrales, a través de t de student.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

Luego del proceso de experimentación, la información recolectada en la evaluación de entrada y en la evaluación de salida fueron procesadas y analizadas en función de los objetivos y las hipótesis de investigación, en función de la naturaleza de las variables: cualitativa ordinal y cuantitativa continua.

En primer lugar, las variables se analizan descriptivamente a través de sus niveles de logro de la comprensión lectora de textos argumentativos antes y después de aplicar la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales. Al final del capítulo se exponen las verificaciones estadísticas de las hipótesis planteadas a un nivel de confianza del 95 %.

5.1 ANÁLISIS ESTADÍSTICO DESCRIPTIVO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS ANTES DE APLICAR ESTRATEGIA COGNITIVA DE HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS CATEGORIALES

5.1.1 Nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo de control, según la evaluación de entrada

Tabla 9

Nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo de control según la evaluación de entrada

Puntajes	Nivel de logro	Frecuencia	Porcentaje
0 - 10	Inicio	16	46 %
11 - 13	Proceso	15	43 %
14 - 17	Satisfactorio	4	11 %
18 - 20	Destacado	0	0 %
Total		35	100 %

Fuente: Evaluación de entrada, prueba de comprensión lectora.

Interpretación:

En la Tabla 9, se muestra los resultados de la evaluación de entrada de los estudiantes del grupo de control respecto de la comprensión lectora de textos argumentativos. Se observa que del 100 % de estudiantes evaluados, el 46 % se encuentra en nivel de inicio, el 43 % en el nivel de Proceso; mientras que el 11 % en el nivel Satisfactorio. Ningún estudiante se encuentra en el nivel destacado. Con estos resultados se evidencia el nivel de comprensión lectora con que llegan los estudiantes que ingresan a esta Universidad. Se sabe que la comprensión lectora es una competencia fundamental para todo estudiante y sobre todo para los estudiantes del nivel superior, y en este caso, para estudiantes del nivel universitario. Ahora, es necesario hacer énfasis en la comprensión lectora de textos argumentativos, pues a pesar de que este componente es fundamental en la formación integral de estudiantes en la EBR, se evidencia que no se alcanza un nivel satisfactorio.

Estos resultados, coincidentemente, se acercan a los obtenidos en diversas pruebas de comprensión lectora a nivel nacional e internacional. Se hace referencia a las pruebas ECE y las pruebas PISA. En cuyos resultados no se alcanza el nivel de Satisfactorio ni Destacado, es más, según el Informe Pisa (2018), más de la mitad de estudiantes evaluados se encuentran en el nivel 1c y 1a (debajo del nivel de inicio), siendo nueve los niveles considerados.

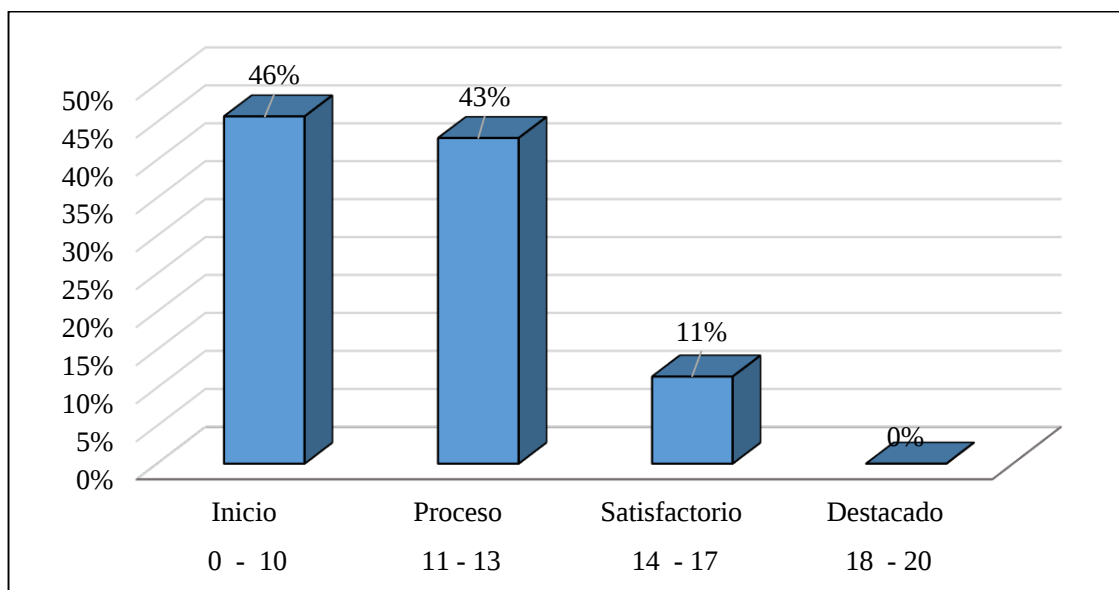


Figura 2. Nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo de control según la evaluación de entrada

Fuente: Tabla 9

5.1.2. Nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental según la evaluación de entrada

Tabla 10

Nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental según la evaluación de entrada

Puntajes	Nivel de logro	Frecuencia	Porcentaje
0 - 10	Inicio	16	41 %
11 - 13	Proceso	19	49 %
14 - 17	Satisfactorio	4	10 %
18 - 20	Destacado	0	0 %
Total		35	39

Fuente: Evaluación de entrada, prueba de comprensión lectora.

Interpretación:

En la Tabla 10 se muestra los resultados de la evaluación de entrada respecto de la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del grupo experimental. Se puede observar que del 100 % de estudiantes evaluados, el 41 % se encuentra en nivel de Inicio, el 49 % en el nivel de Proceso; mientras que el 10 % en el nivel Satisfactorio y ningún estudiante se encuentra en el nivel Destacado. Estos resultados indican el perfil real de los estudiantes universitarios ingresantes, respecto de la comprensión lectora de textos argumentativos, lo que evidencia las dificultades que tendrán en su proceso de aprendizaje para el desarrollo de competencias. Tal como se observa en los resultados el 90 % de los estudiantes del grupo experimental se encuentran en nivel de Inicio y Proceso, ello demuestra la falta de desarrollo de habilidades de competencias lectoras, las cuales han sido desarrolladas con cierta debilidad y lo que no les permitiría desarrollar otras áreas curriculares que estén en el plan de estudios de la carrera profesional de Educación.

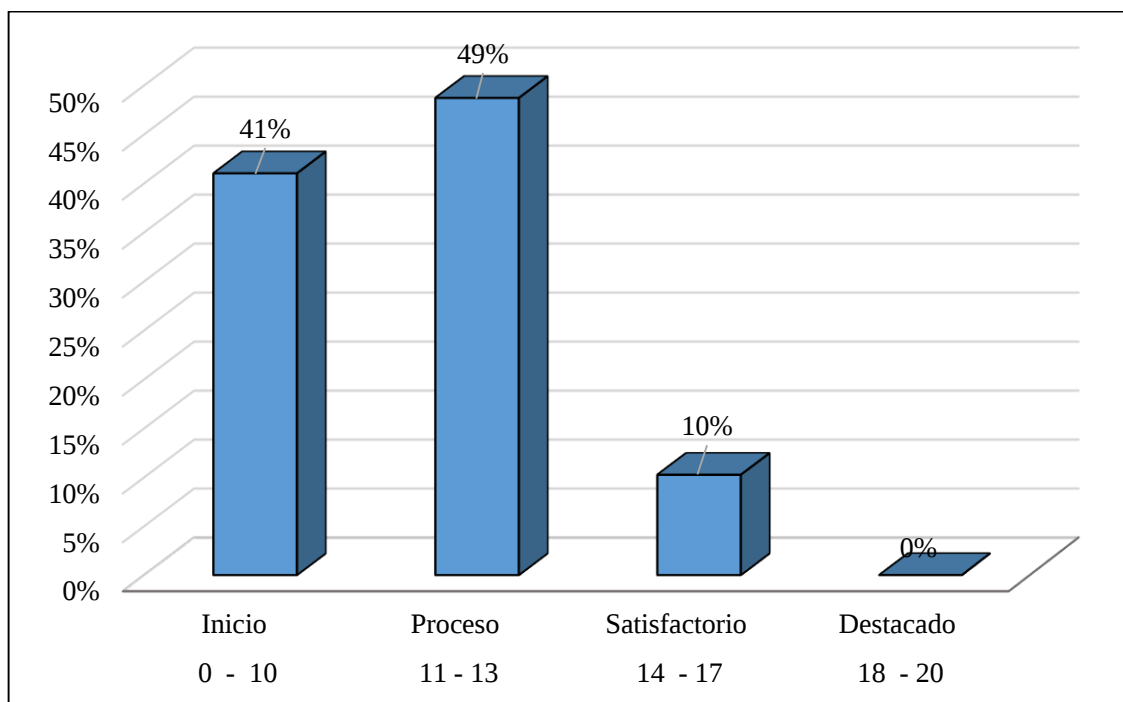


Figura 3. Nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental según la evaluación de entrada

Fuente: Tabla 10

5.1.3. Análisis comparativo del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de entrada

Tabla 11

Comparación del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de entrada

Nivel de logro	Grupo experimental		Grupo control	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	16	41 %	16	46 %
Proceso	19	49 %	15	43 %
Satisfactorio	4	10 %	4	11 %
Destacado	0	0 %	0	0 %
Total	39	100 %	35	100 %

Fuente: Evaluación de entrada, prueba de comprensión lectora.

Interpretación:

En la Tabla 11 se muestra la comparación de los resultados del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos, según la evaluación de entrada aplicada a los estudiantes del grupo experimental y grupo de control. Se aprecia que en ambos grupos el nivel de comprensión lectora de textos argumentativos es insuficiente; es decir, se encuentran en condiciones similares al ingresar a las aulas universitarias en la Escuela Profesional de Educación. Según las escalas de valor, los puntajes alcanzados los ubican en su mayoría en el nivel de Inicio y nivel de Proceso, pues se tiene estos bajos niveles al 90 % de estudiantes del grupo experimental y 89 % del grupo de control.

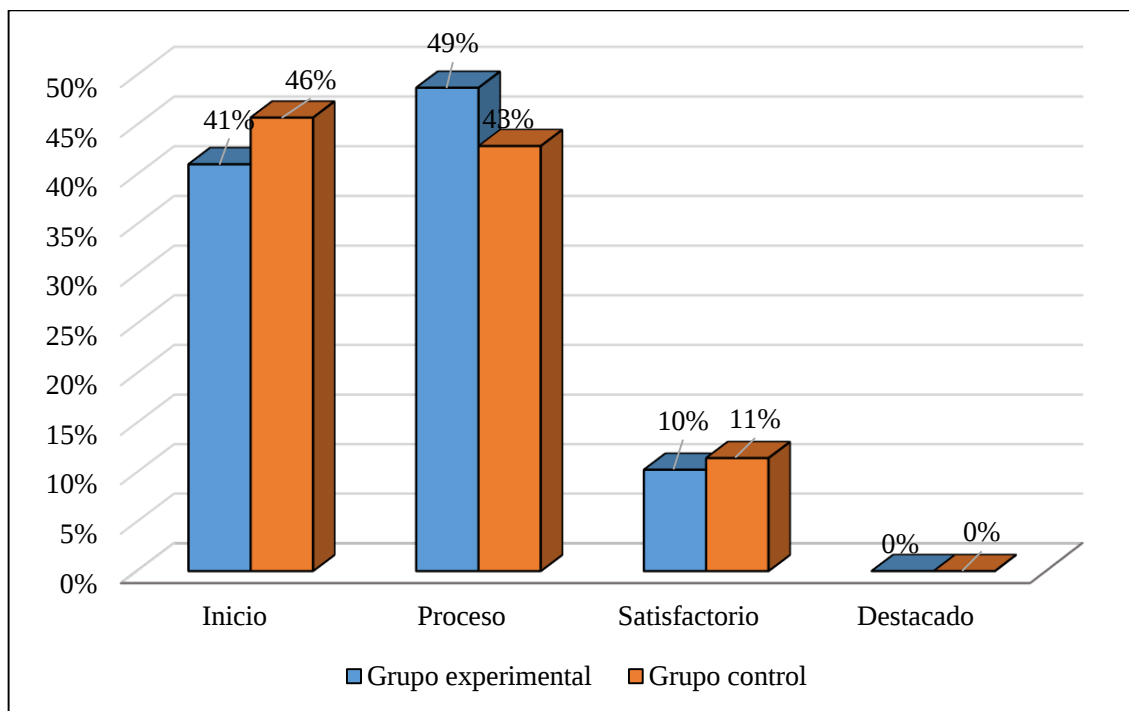


Figura 4. Comparación del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de entrada

Fuente: Tabla 11

Tabla 12

Medidas estadísticas descriptivas de las puntuaciones de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de entrada

Estadístico descriptivo	Grupo experimental	Grupo control
Media	11,0	10,7
Mediana	12,0	11,0
Mínimo	5,0	6,0
Máximo	14,0	15,0
Desviación estándar	2,2	2,4
Curtosis	,011	-1,099
Asimetría	-,662	-,118
N	39	35

Fuente: Evaluación de entrada, prueba de comprensión lectora.

Interpretación:

En la Tabla 12, se muestran las medidas estadísticas descriptivas de las puntuaciones de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control, antes de aplicar la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales.

Se puede apreciar que el promedio de las puntuaciones obtenidas en la evaluación de entrada son similares (11 y 10,7) en la escala vigesimal (0 - 20), habiendo una diferencia mínima de 0,3 puntos. Por otro lado la variación promedio de los puntajes respecto de sus promedios (2,2 y 2,4), indica que el nivel de comprensión lectora de textos argumentativos es homogénea en los estudiantes de ambos grupos, pues el nivel de comprensión lectora se concentra en escala de Inicio y Proceso.

A nivel cuantitativo, las puntuaciones del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos, según la evaluación de entrada aplicada a ambos grupos, resultan similares y desfavorables en cuanto a las escalas de medición.

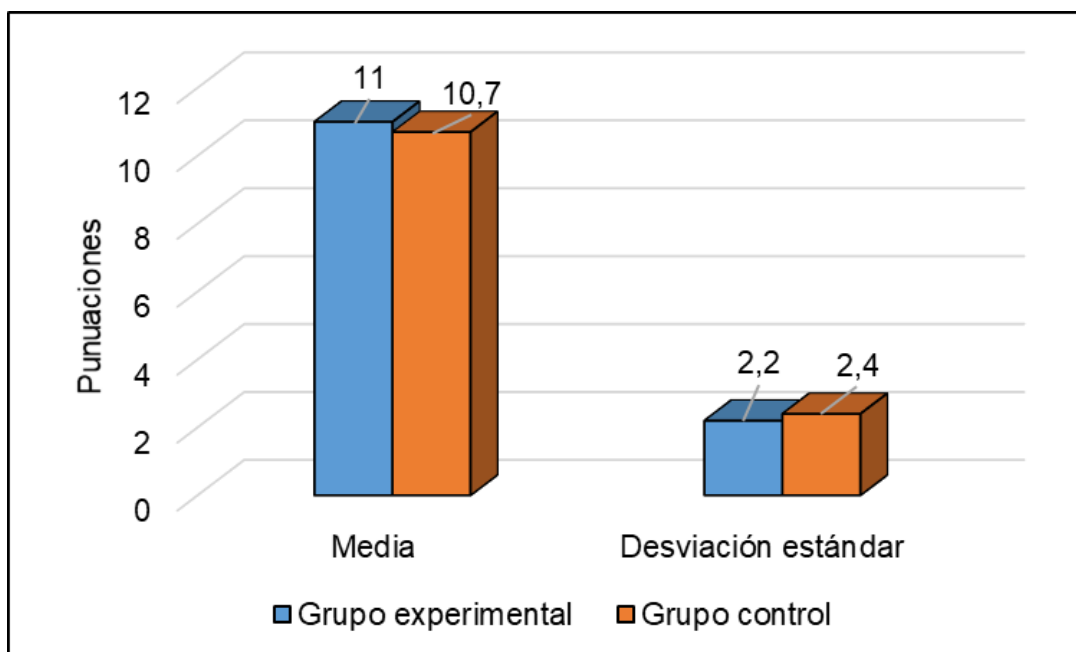


Figura 5. Medidas estadísticas descriptivas de las puntuaciones de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y del grupo de control según la evaluación de entrada.

Fuente: Tabla 12.

5.1.4. Análisis comparativo del nivel Literal e Inferencial de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de entrada

Tabla 13

Comparación del nivel Literal de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de entrada

Nivel de logro	Dimensión Literal			
	Grupo experimental		Grupo control	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	22	56 %	17	49 %
Proceso	9	23 %	11	31 %
Satisfactorio	6	15 %	6	17 %
Destacado	2	5 %	1	3 %
Total	39	100 %	35	100 %

Fuente: Evaluación de entrada, prueba de comprensión lectora.

Interpretación:

En la Tabla 13, se muestra la comparación del nivel Literal de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de entrada, es decir, antes de aplicar la estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales.

En cuanto al nivel Literal de la comprensión lectora, el 56 % de estudiantes del grupo experimental se encuentra en la escala de Inicio, el 23 % en la escala de Proceso, mientras que el 15 % de estudiantes se encuentra en el nivel de Satisfactorio y el 5 % en nivel Destacado. Por otro lado, el 49 % de estudiantes del grupo de control, se encuentra en la escala de Inicio, el 31 % en la escala de Proceso, mientras que el 17 % de estudiantes investigados se encuentran en el nivel Satisfactorio y el solo el 3 % en nivel Destacado.

Se puede evidenciar que, en ambos grupos de estudiantes, gran parte de ellos demuestran tener dificultades para la comprensión lectora de textos

argumentativos en el nivel Literal. Para muchos autores este nivel mide algunas capacidades básicas fundamentales como reconocer y recordar. Se tiene que precisar que los estudiantes investigados no llegan a un nivel satisfactorio de aprendizaje, pues con los resultados se evidencia que tienen dificultades para el reconocimiento, localización y la identificación de información, reconocimiento de rasgos, relaciones, detalles etc.

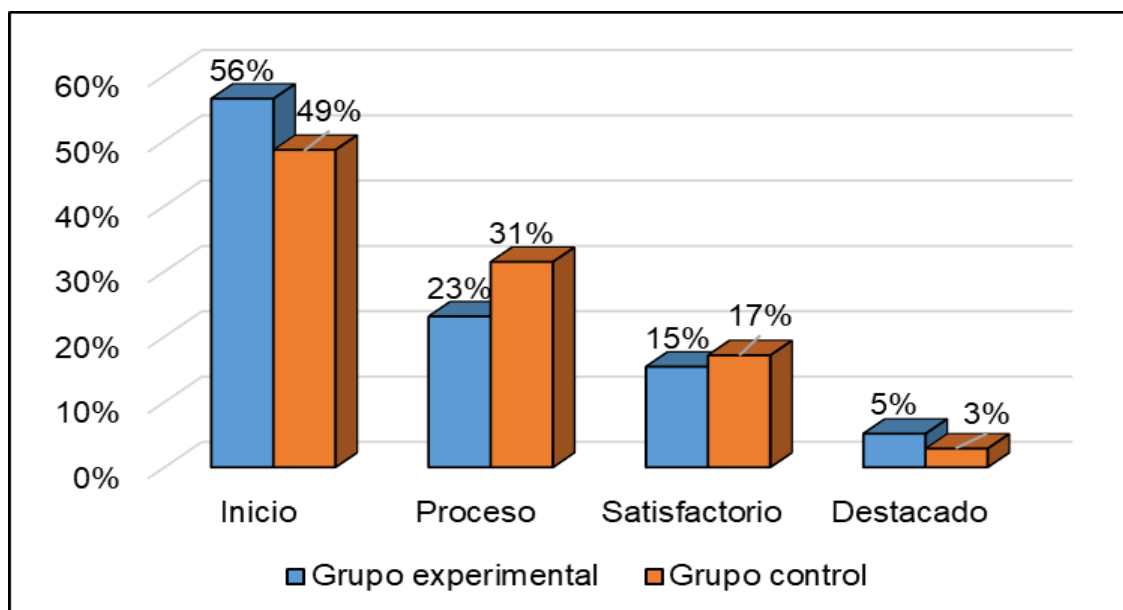


Figura 6. Comparación del nivel Literal de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de entrada.

Fuente: Tabla 13

Tabla 14

Comparación del nivel Inferencial de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de entrada

Nivel de logro	Dimensión Inferencial			
	Grupo experimental		Grupo control	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	8	21 %	16	46 %
Proceso	21	54 %	17	49 %
Satisfactorio	7	18 %	2	6 %
Destacado	3	8 %	0	0 %
Total	39	100 %	35	100 %

Fuente: Evaluación de entrada, prueba de comprensión lectora.

Interpretación:

En la Tabla 14, se muestra la comparación del nivel Inferencial de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de entrada, es decir, antes de aplicar la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales. A nivel Inferencial, el 21 % de estudiantes del grupo experimental se encuentra en el nivel de Inicio, el 54% en Proceso, mientras que el 18 % en el nivel Satisfactorio y el 8 % en el nivel Destacado. Por otro lado, el 46 % de estudiantes del grupo control, se encuentra en el nivel de Inicio, el 49 % en Proceso, el 6 % en nivel Satisfactorio, mientras que ningún estudiante se encuentra en el nivel Destacado.

En ambos grupos hay un considerable porcentaje de estudiantes que tienen dificultades para la comprensión lectora de textos argumentativos en el nivel Inferencial. Estos datos evidencian que el estudiante universitario llega con bajos niveles de comprensión lectora, pues la mayoría no llega al nivel inferencial y demuestran que no reconocen relaciones semánticas entre dos o más proposiciones sucesivas o distantes, no infieren el significado de palabras a partir de lo leído, no deducen el tema central, no identifican el propósito del texto, entre otros criterios inferenciales.

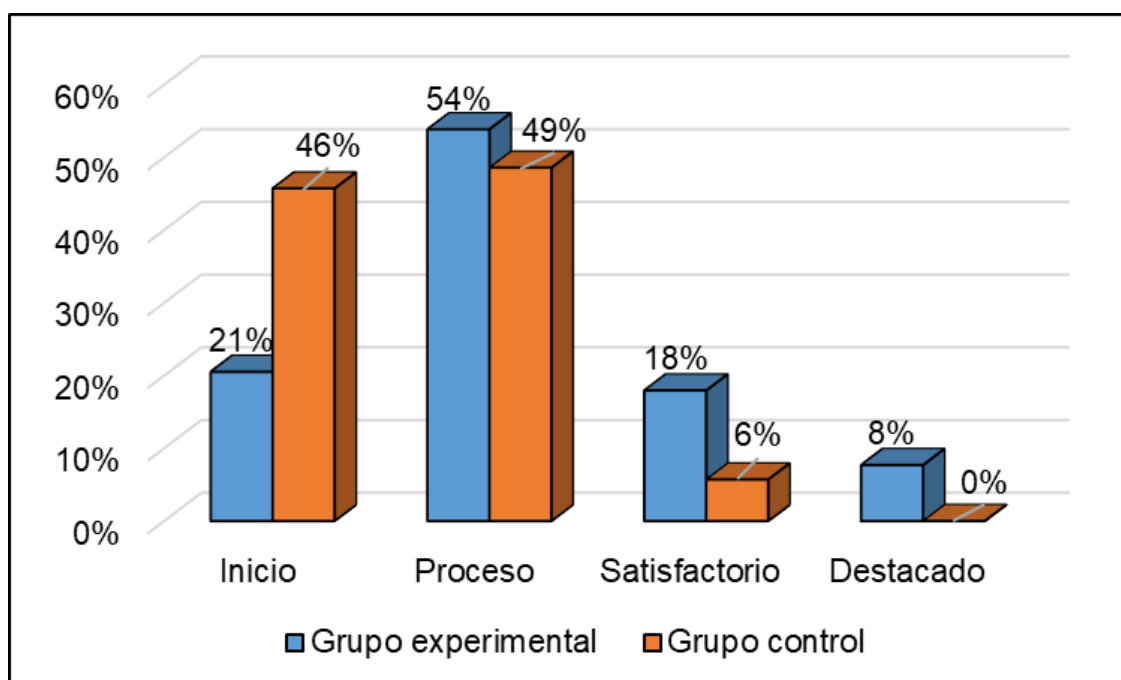


Figura 7. Comparación del nivel Inferencial de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de entrada

5.2. Análisis estadístico descriptivo de la comprensión lectora de textos argumentativos después de aplicar la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales

5.2.1 Nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo de control según la evaluación de salida

Tabla 15

Nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo de control según la evaluación de salida

Puntajes	Nivel de logro	Frecuencia	Porcentaje
0 - 10	Inicio	9	26 %
11 - 13	Proceso	13	37 %
14 - 17	Satisfactorio	13	37 %
18 - 20	Destacado	0	0 %
Total		35	100 %

Fuente: Evaluación de salida, prueba de comprensión lectora.

Interpretación:

En la Tabla 15, se muestra los resultados de la evaluación de salida del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo de control. Del 100 % de estudiantes evaluados, se tiene que el 26 % aún se encuentran en el nivel de Inicio, el 37 % en el nivel de Proceso; mientras que el 37% ha alcanzado el nivel Satisfactorio; sin embargo, ninguno alcanzó el nivel Destacado. Como se puede observar, la aplicación de estrategias tradicionales para la comprensión de textos argumentativos, desarrolla en un 37 % de estudiantes las capacidades para comprender textos argumentativos de manera satisfactoria. Se puede inferir que el 63 % de estudiantes del grupo de control tienen dificultades en el nivel Inferencia para la comprensión lectora, lo que puede afectar en la adquisición y procesamiento de los aprendizajes en las otras áreas curriculares y consecuentemente el bajo rendimiento académico.

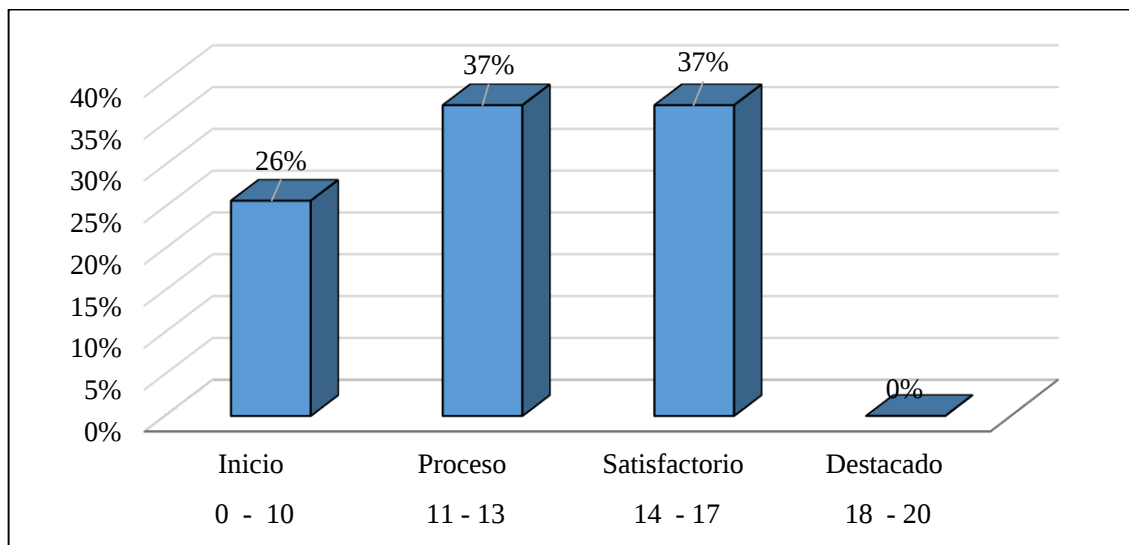


Figura 8. Nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo de control según la evaluación de salida

5.2.2. Nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental según la evaluación de salida

Tabla 16

Nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental según la evaluación de salida

Puntajes	Nivel de logro	Frecuencia	Porcentaje
0 - 10	Inicio	2	5 %
11 - 13	Proceso	6	15 %
14 - 17	Satisfactorio	25	64 %
18 - 20	Destacado	6	15 %
Total		39	100 %

Fuente: Evaluación de salida, prueba de comprensión lectora.

Interpretación:

En la Tabla 16, se muestra los resultados del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos según la evaluación de salida de los estudiantes del grupo experimental. Se observa que del 100 % de estudiantes evaluados, se tiene que el 5% aún se encuentra en nivel de Inicio, el 15 % en el nivel de Proceso; mientras que el 64% han alcanzado el nivel Satisfactorio y el 15 % el nivel Destacado.

Estos resultados permiten aseverar que la aplicación de la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales incide favorablemente en la comprensión lectora de textos argumentativos en la mayor parte de los estudiantes del grupo experimental. Con estos resultados se evidencia que luego de aplicada la estrategia, se puede observar que el 79% de los estudiantes del grupo experimental se encuentra en el nivel de Satisfactorio y Destacado, precisando que de este porcentaje, el 15% ya se ubica en el nivel Destacado, por lo los estudiantes del grupo experimental han incrementado o fortalecido sus habilidades para la comprensión lectora de textos argumentativos.

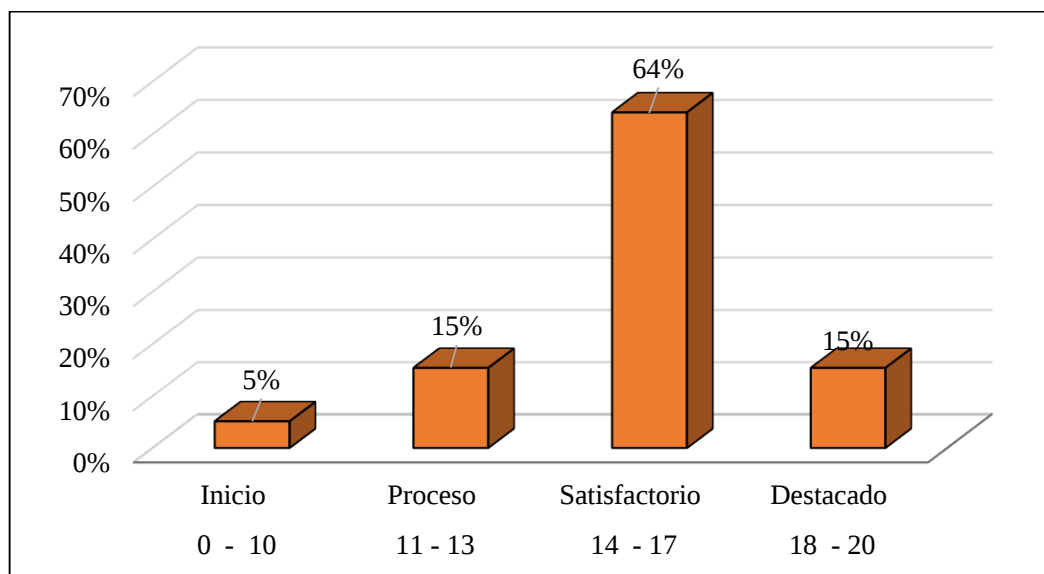


Figura 9. Nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental según la evaluación de salida.

5.2.3. Análisis comparativo del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de salida

Tabla 17

Comparación del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de salida

Nivel de logro	Grupo experimental		Grupo control	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	2	5 %	9	26 %
Proceso	6	15 %	13	37 %
Satisfactorio	25	64 %	13	37 %
Destacado	6	15 %	0	0 %
Total	39	100 %	35	100 %

Fuente: Evaluación de salida, prueba de comprensión lectora.

Interpretación:

En la Tabla 17 se muestra la comparación de los resultados de la evaluación de salida respecto al nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo de control y grupo experimental. En esta comparación, los estudiantes del grupo experimental, logran en mayor cantidad (79 %), adquirir las habilidades para comprender diferentes textos argumentativos, ubicándose en el nivel de Satisfactorio y Destacado, a diferencia de los estudiantes del grupo de control, cuyo porcentaje reside en el 37 %.

Estas diferencias permiten afirmar que la metodología aplicada en cada caso ha influido gradualmente en el logro de la comprensión de textos argumentativos. En el caso del grupo experimental, se puede evidenciar que el alto porcentaje alcanzado en los niveles Satisfactorio y Destacado se debe, fundamentalmente a la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales, aplicadas a dicho grupo de estudiantes.

Según los resultados de la Tabla 17, se puede observar que el grupo de control también demostró leve mejoría, pues en ellos se aplicó las estrategias tradicionales de la comprensión lectora, en las que el subrayado y sumillado, durante la lectura son las que más se utilizan.

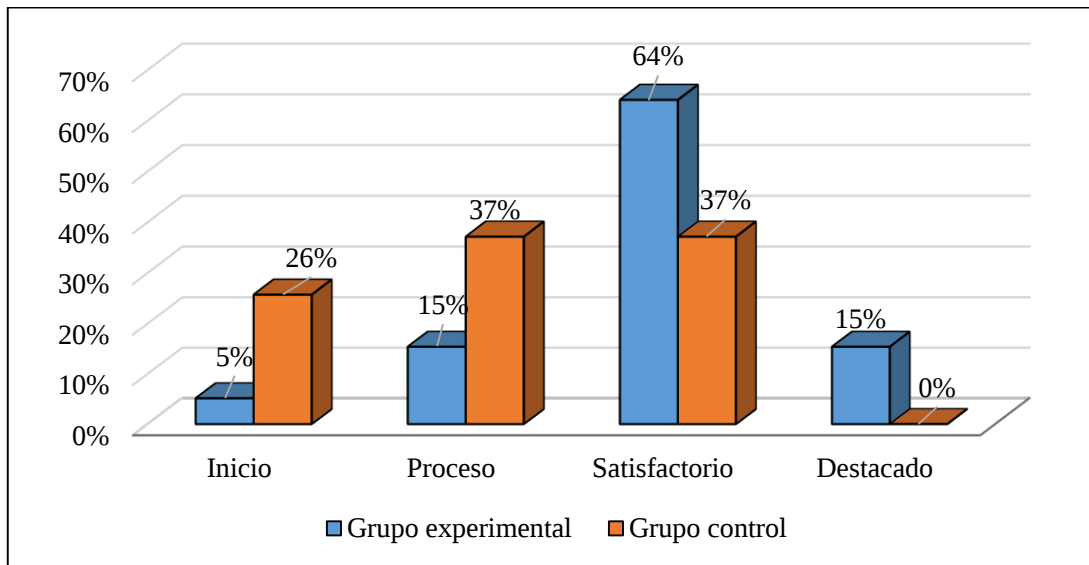


Figura 10. Comparación del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de salida

Tabla 18

Medidas estadísticas descriptivas de las puntuaciones de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de salida

Estadístico descriptivo	Grupo experimental	Grupo control
Media	15,0	12,4
Mediana	15,0	13,0
Mínimo	10,0	3,0
Máximo	19,0	17,0
Desviación estándar	2,3	3,1
Curtosis	-0,195	1,45
Asimetría	-0,485	-0,980
N	39	35

Fuente: Evaluación de salida, prueba de comprensión lectora.

Interpretación:

En la Tabla 18, se muestra las medidas estadísticas descriptivas de las puntuaciones de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control, después de aplicar la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales.

Se puede apreciar que el promedio de las puntuaciones obtenidas en la evaluación final son distintas (15 y 12,4) en la escala vigesimal (0 - 20), habiendo una diferencia de 2,6 puntos. Por otro lado, la variación promedio de los puntajes respecto de sus promedios (2,3 y 3,1), indican que la comprensión lectora de textos argumentativos es más homogénea en los estudiantes del grupo experimental que del grupo de control, esto permite afirmar que la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales ha reducido la heterogeneidad al inicio de la experiencia.

A nivel cuantitativo, las puntuaciones de la comprensión lectora de textos argumentativos, obtenidos por ambos grupos de estudio, resultan diferentes y favorables a los estudiantes del grupo experimental. La razón de dicha diferencia, debido al tratamiento que se les dio, se debe a la aplicación de la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas aplicadas al grupo experimental.

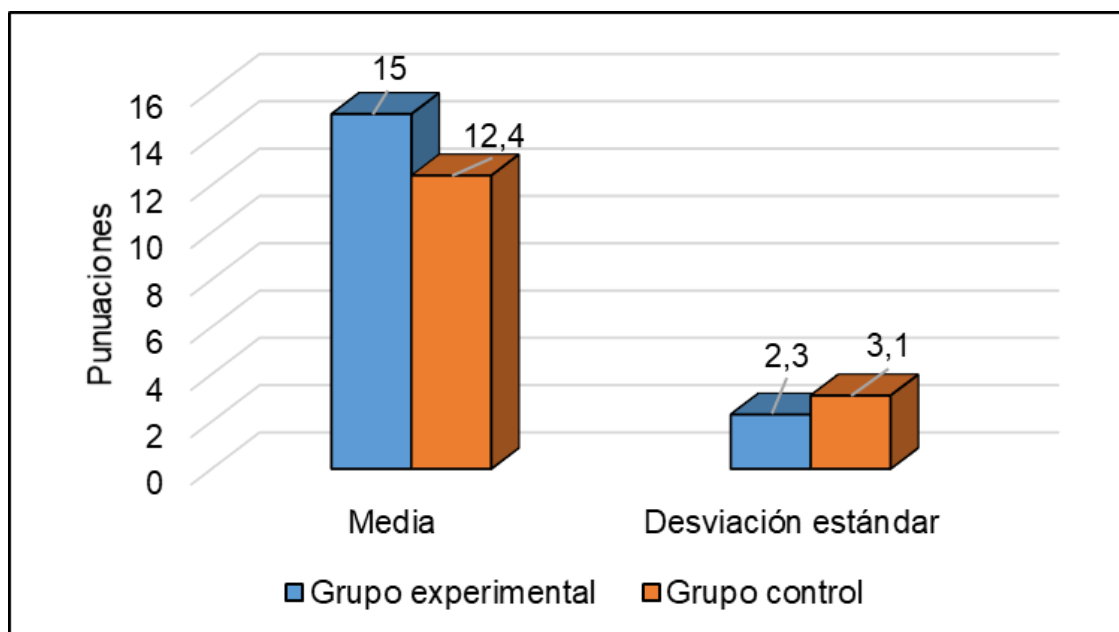


Figura 11. Histograma de las puntuaciones de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de salida

5.2.4. Análisis comparativo del nivel Literal e Inferencial de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de salida

Tabla 19

Comparación del nivel Literal de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de salida.

Nivel de logro	Dimensión Literal			
	Grupo experimental		Grupo control	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	4	10 %	6	17 %
Proceso	5	13 %	11	31 %
Satisfactorio	10	26 %	11	31 %
Destacado	20	51 %	7	20 %
Total	39	100 %	35	100 %

Fuente: Evaluación de salida, prueba de comprensión lectora.

Interpretación:

En la Tabla 19, se muestra la comparación del nivel Literal de la comprensión lectora de textos argumentativos, según la evaluación de salida, tanto del grupo experimental y grupo de control.

Se observa que, en el nivel literal, el 10 % de estudiantes del grupo experimental se encuentra en el nivel de Inicio; el 13 %, en Proceso; mientras que el 26 %, en el nivel Satisfactorio y el 51 %, en nivel Destacado. Aquí se puede afirmar que el 77 % de estudiantes investigados, pertenecientes al grupo experimental logran un nivel de Satisfactorio hasta Destacado en la comprensión lectora de textos argumentativos. Cabe destacar que más del 50 % de estudiantes del grupo experimental lograron alcanzar el máximo nivel que es Destacado, y por ende se corrobora la influencia de la Estrategia aplicada. Por otro lado, el 17 % de estudiantes del grupo control, se encuentra en el nivel de

Inicio, el 31 % en Proceso, mientras que similar porcentaje (31 %) de estudiantes de grupo de control se encuentran en el nivel Satisfactorio y solo el 20 % se encuentra en nivel Destacado.

Estos resultados permiten afirmar, que la comprensión lectora de textos argumentativos en el nivel literal se encuentra mejor desarrollada en los estudiantes del grupo experimental, demostrando, fundamentalmente, la eficacia de la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales aplicadas al grupo experimental.

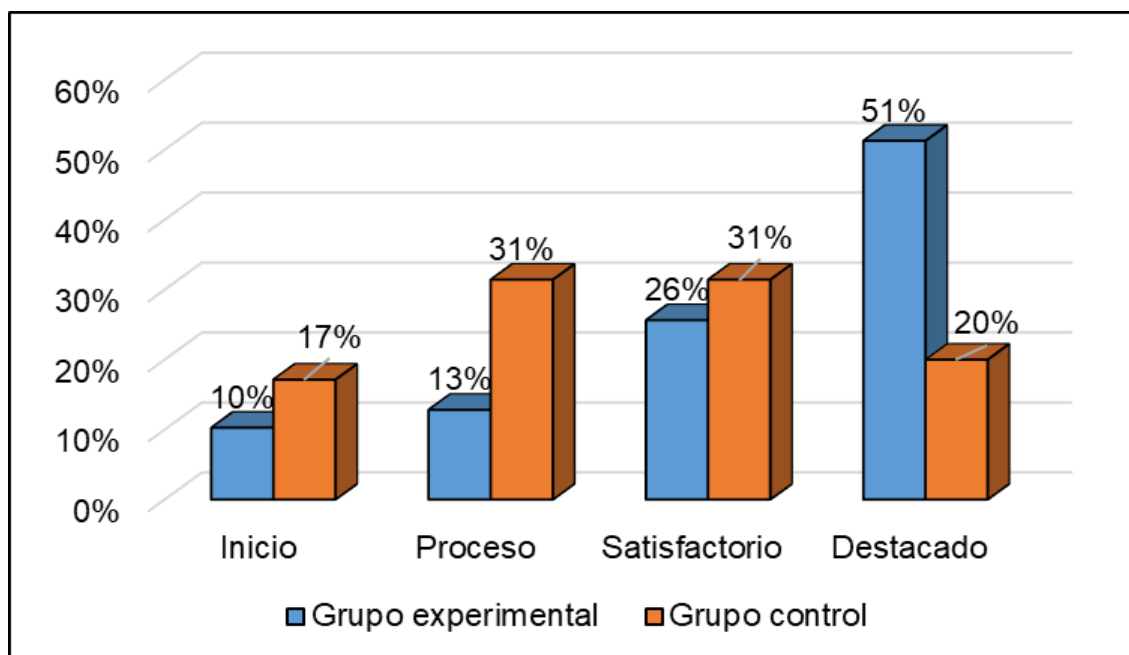


Figura 12. Comparación del nivel Literal de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de salida

Tabla 20

Comparación del nivel Inferencial de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de salida

Nivel de logro	Dimensión Inferencial			
	Grupo experimental		Grupo control	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	4	10 %	14	40 %
Proceso	18	46 %	13	37 %
Satisfactorio	11	28 %	8	23 %
Destacado	6	15 %	0	0 %
Total	39	100 %	35	100 %

Fuente: Evaluación de salida, prueba de comprensión lectora.

Interpretación:

En la Tabla 20, se muestra la comparación de los resultados del nivel Inferencial de la comprensión lectora de textos argumentativos obtenidos por los estudiantes tanto del grupo experimental como del grupo de control, según la evaluación de salida.

Se observa que, a nivel Inferencial, el 10 % de estudiantes del grupo experimental se encuentra en el nivel de Inicio, el 46% en Proceso, mientras que el 28 % en el nivel Satisfactorio y el 15 % en nivel Destacado. Por otro lado, el 40 % de estudiantes del grupo de control, se encuentra en el nivel de Inicio; el 37 % en Proceso, mientras que el 23 % en el nivel Satisfactorio y ninguno (0 %) en nivel Destacado.

Estos resultados permiten afirmar, que la comprensión lectora en el nivel Inferencial de textos argumentativos se encuentra mejor desarrollada en los estudiantes del grupo experimental, esto se asume que, por la eficacia de la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales, a comparación

de los resultados obtenidos por los estudiantes del grupo de control, a quienes no se les aplicó el tratamiento. Cabe destacar que para llegar al nivel inferencial, el lector debe poner en práctica una serie de estrategias cognitivas, como las que se aplicaron en el presente estudio, con la finalidad de mejorar su ejercicio lector.

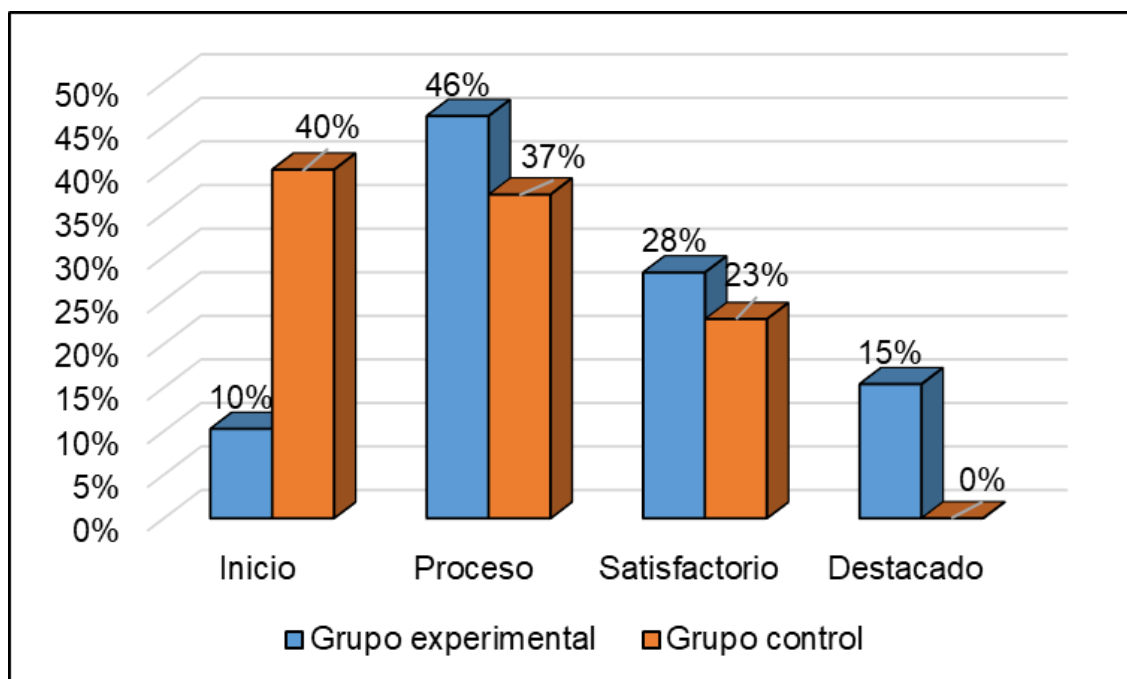


Figura 13. Comparación del nivel Inferencial de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental y grupo de control según la evaluación de salida

5.3. ANÁLISIS INFERENCIAL

5.3.1 Prueba de normalidad de las puntuaciones de la comprensión lectora de textos argumentativos

Esta prueba permite determinar si las distribuciones numéricas de las variables se distribuyen normalmente o no para tomar la decisión de utilizar el estadístico más idóneo para el contraste estadístico de las hipótesis. Para el trabajo, se utilizó el estadístico no paramétrico de Kolmogorov-Smirnov (K-Z), mediante el siguiente procedimiento:

a) Formulación de hipótesis

Hipótesis nula:

H₀: Los datos siguen una distribución de normalidad

Hipótesis alterna:

H_a: Los datos no siguen una distribución de normalidad

b) Nivel de significancia: $\alpha=0,05$

c) Estadístico de prueba:

Se utilizó el estadístico Kolmogorov-Smirnov, cuya regla general de decisión es la siguiente:

- Si el valor Sig>0,05, los datos siguen una distribución normalidad
- Si el valor Sig<0,05, los datos no siguen una distribución normalidad

d) Cálculo del estadístico de prueba

En el software SPSS se presentan los siguientes resultados:

Estadísticos		Grupo experimental		Grupo control	
		Pre test	Post test	Pre test	Post test
	N	39	39	35	35
Parámetros normales	Media	11,0000	10,6571	10,6571	12,4286
	Desviación típica	2,17643	2,43676	2,43676	3,14629
Diferencias más extremas	Absoluta	0,190	0,146	0,146	0,132
	Positiva	0,087	0,123	0,123	0,073
	Negativa	-0,190	-0,146	-0,146	-0,132
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,186	0,756	0,864	0,778
Sig.		0,120	0,617	0,444	0,580

e) Decisión y conclusión

Como el valor calculado Sig.= 0,120; 0,617; 0,444 y 0,580; es mayor que 0,05, entonces se decide no rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, se concluye que los datos siguen una distribución normal, con un nivel de significancia de 5%.

5.3.2. Contrastación de las hipótesis específicas de la investigación

Para el proceso se utilizan estadísticos paramétricos, puesto que las distribuciones de los datos se distribuyen normalmente.

A. Verificación estadística de la hipótesis específica 1

Los resultados del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de la evaluación de entrada del grupo experimental son similares al grupo de control.

a) Formulación de hipótesis

Hipótesis nula:

Ho: Los resultados del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de la evaluación de entrada del grupo experimental son similares al grupo de control. ($\mu_{GE} = \mu_{GC}$)

Hipótesis alterna:

Ha: Los resultados del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de la evaluación de entrada del grupo experimental no son similares al grupo de control. ($\mu_{GE} \neq \mu_{GC}$)

b) Nivel de significancia: $\alpha=0,05$

c) Estadístico de prueba:

Se utiliza el estadístico t de Student para muestras independientes.

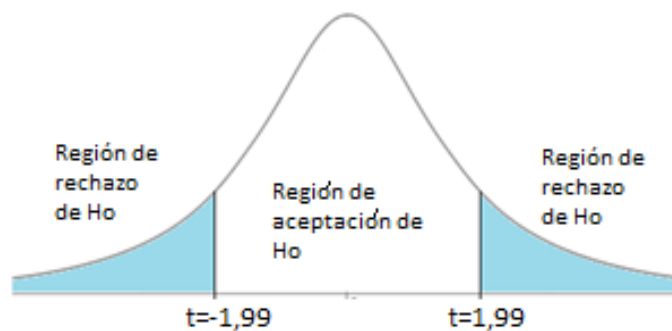
$$t = \frac{\bar{x}_{GE} - \bar{x}_{GC}}{\sqrt{\frac{(n-1)S^2 + (m-1)S^2}{n+m-2}} \sqrt{\frac{1}{n} + \frac{1}{m}}}$$

- Diseño de prueba: Bilateral de dos colas.

Grados de libertad: $n + m - 2 = 39 + 35 - 2 = 72$

Valor de "t" de Student en tablas:

Para $\alpha = 0,05$ se tiene $t_t = 1,99$



d) Cálculo del estadístico de prueba

En el software SPSS se presentan los siguientes resultados:

Estadísticos de grupo					
Grupo de estudio		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Pre test	Experimental	39	11,0000	2,17643	0,34851
	Control	35	10,6571	2,43676	0,41189
Prueba de Levene para la igualdad de varianzas			F	1,088	
			Sig.	0,300	
			<i>t</i>	0,639	
			gl	72	
			<i>Sig. (bilateral)</i>	0,525	
Prueba T para la igualdad de medias			Diferencia de medias	0,34286	
			Error típ. de la diferencia	0,53623	
			95% Intervalo de confianza para la diferencia	Inferior	-0,72610
				Superior	1,41181

e) Decisión y conclusión

Como el valor t de *Student* calculado $t_c=0,639$ es menor que el valor crítico 1, 99, es decir se encuentra en la región de aceptación de la hipótesis nula, se decide no rechazar la hipótesis nula.

Por lo tanto, se concluye que los resultados del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos según la evaluación de entrada del grupo experimental son similares al grupo de control, según la prueba de entrada, para un nivel de significancia del 5 %.

B. Verificación estadística de la hipótesis específica 2

Las diferencias en los resultados del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de la evaluación de entrada y la evaluación de salida del grupo experimental son superiores al grupo de control.

a) Formulación de hipótesis

Hipótesis nula:

Ho: Las diferencias en los resultados del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de la evaluación de entrada y la evaluación de salida del grupo experimental no son superiores al grupo de control.
($\bar{d}_{GE} = \bar{d}_{GC}$)

Hipótesis alterna:

Ha: Las diferencias en los resultados del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de la evaluación de entrada y la evaluación de salida del grupo experimental son superiores al grupo de control. ($\bar{d}_{GE} > \bar{d}_{GC}$)

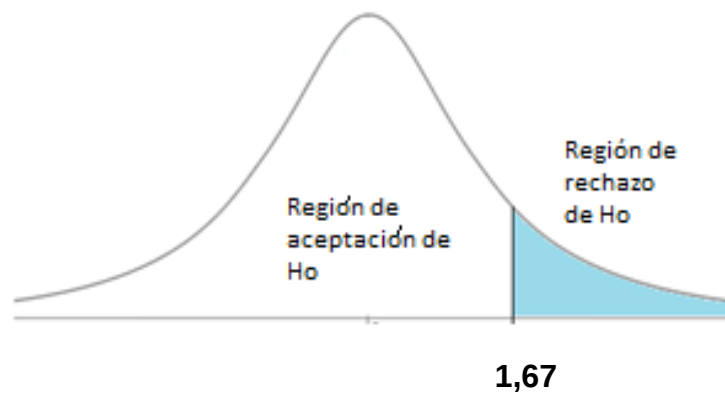
b) Nivel de significancia: $\alpha=0,05$

c) Estadístico de prueba:

Se utiliza el estadístico t de Student para muestras independientes.

$$t = \frac{\bar{x}_{GE} - \bar{x}_{GC}}{\sqrt{\frac{(n-1)S^2 + (m-1)S^2}{n+m-2}} \sqrt{\frac{1}{n} + \frac{1}{m}}}$$

- Diseño de prueba: Unilateral de cola derecha.
Grados de libertad: $n + m - 2 = 39 + 35 - 2 = 72$
Valor de “t” de Student en tablas:
Para $\alpha = 0,05$ se tiene $t_t = 1,67$



d) Cálculo del estadístico de prueba

En el software SPSS se presentan los siguientes resultados:

Grupo de estudio		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Diferencias entre el pre y post test	Experimental	39	4,0256	3,63815	0,58257
	Control	35	1,7714	3,84314	0,64961

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	F	1,231
	Sig.	0,271
	<i>t</i>	2,591
	gl	72
Prueba T para la igualdad de medias	<i>Sig. (bilateral)</i>	0,012
	Diferencia de medias	2,25421
	Error típ. de la diferencia	0,86996
	95 % Intervalo de confianza para la diferencia	Inferior 0,51998
		Superior 3,98844

e) Decisión y conclusión

Como el valor t de *Student* calculado $t_c=2,591$ es mayor que el valor crítico 1,67, se decide rechazar la hipótesis nula y por el contrario se acepta la hipótesis alternativa.

Por lo tanto, se concluye que las diferencias en los resultados del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de la evaluación de entrada y evaluación de salida del grupo experimental son superiores al grupo de control, para un nivel de significancia del 5%.

C. Verificación estadística de la hipótesis específica 3

Los resultados del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de la evaluación de salida del grupo experimental son superiores al grupo de control

a) Formulación de hipótesis

Hipótesis nula:

H₀: Los resultados del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de la evaluación de salida del grupo experimental son similares al grupo de control. ($\mu_{GE} = \mu_{GC}$)

Hipótesis alterna:

H_a: Los resultados del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de la evaluación de salida del grupo experimental son superiores al grupo de control. ($\mu_{GE} > \mu_{GC}$)

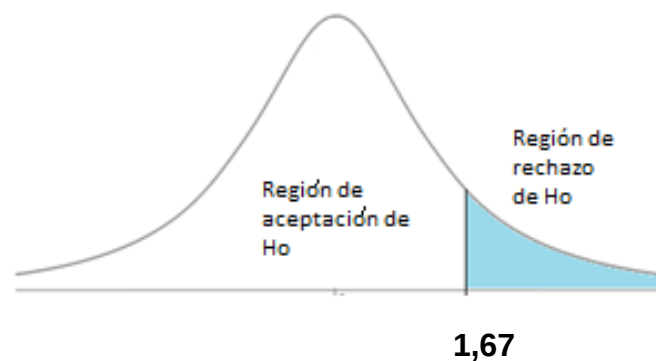
b) Nivel de significancia: $\alpha=0,05$

c) Estadístico de prueba:

Se utiliza el estadístico t de Student para muestras independientes.

$$t = \frac{\bar{x}_{GE} - \bar{x}_{GC}}{\sqrt{\frac{(n-1)S^2 + (m-1)S^2}{n+m-2}} \sqrt{\frac{1}{n} + \frac{1}{m}}}$$

- Diseño de prueba: Unilateral de cola derecha.
Grados de libertad: $n + m - 2 = 39 + 35 - 2 = 72$
Valor de "t" de Student en tablas:
Para $\alpha = 0,05$ se tiene $t_t = 1,67$



d) Cálculo del estadístico de prueba

En el software SPSS se presentan los siguientes resultados:

Estadísticos de grupo					
Grupo de estudio		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Post test	Experimental	39	15,0256	2,27674	0,36457
	Control	35	12,4286	3,14629	0,53182

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	F	2,417
	Sig.	0,124
Prueba T para la igualdad de medias	t	4,097
	gl	72
	Sig. (bilateral)	0,000
	Diferencia de medias	2,59707
95% Intervalo de confianza para la diferencia	Error típ. de la diferencia	0,63382
	Inferior	1,33356
	Superior	3,86058

e) Decisión y conclusión

Como el valor t de Student calculado $t_c=4,097$ es mayor que el valor crítico 1,67, se decide rechazar la hipótesis nula y por el contrario se acepta la hipótesis alternativa.

Por lo tanto, se concluye que los resultados del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de la evaluación de salida del grupo experimental son superiores al grupo de control, para un nivel de significancia del 5 %.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

La presente investigación responde a una necesidad actual en la formación integral del estudiante universitario. Pues, la lectura de textos argumentativos y por ende la comprensión lectora como actividad cognitiva compleja se convierten en mecanismos fundamentales para la adquisición de nuevos conocimientos y ampliación de su bagaje cultural. Diferentes instituciones, a nivel local, nacional e internacional vienen investigando en conocer el nivel de comprensión lectora que tienen los estudiantes antes de egresar de la educación secundaria y próximos, en su mayoría a continuar estudios superiores. Así se tiene las pruebas PISA, ECE y otras evaluaciones que se ha aplicado a estudiantes de la EBR, para conocer el nivel de comprensión lectora en el que se encuentran y a partir de ello replantear acciones en torno a la enseñanza del docente, dotándoles de estrategias, mecanismos y diversas técnicas que deberán proporcionar a sus estudiantes.

Otro aspecto fundamental que aborda la presente investigación, está en relación al tipo de texto que se les plantea, pues se investiga el nivel de comprensión lectora de textos argumentativos, siendo que este es el tipo de textos que utilizarán con mayor demanda en la educación superior. Este tipo de textos requiere de un mayor análisis y capacidad inferencial, así como de estrategias especializadas para entenderlos, pues es fundamental inferir las jerarquías semánticas o macroestructurales y microestructurales en este tipo de texto, consideradas por De Zubiría como estrategias del nivel avanzado de lectura.

En torno al primer objetivo planteado en el presente trabajo de investigación, de comparar los resultados del nivel de comprensión lectora de

de textos argumentativos de la prueba de entrada del grupo de control y del grupo experimental, se tiene que en ambos grupos el nivel de comprensión lectora de textos argumentativos es insuficiente; es decir, se encuentran en condiciones similares al ingresar a las aulas universitarias en la Escuela Profesional de Educación. Según las escalas de valor, los puntajes alcanzados los ubican en su mayoría en el nivel de inicio y nivel de proceso. Pues del 100 % de estudiantes del grupo de control evaluados, el 46 % se encuentra en nivel de inicio, el 43 % en el nivel de Proceso; mientras que solo el 11 % se encuentra en el nivel Satisfactorio. Ningún estudiante alcanzó el nivel Destacado.

Respecto al grupo experimental, del 100 % de estudiantes evaluados, el 41 % se encuentra en el nivel de Inicio, el 49 % en el nivel de Proceso; mientras que el 10 % en el nivel Satisfactorio y ningún estudiante se encuentra en el nivel Destacado. Estos resultados indican el nivel real de los estudiantes universitarios ingresantes, respecto de la comprensión lectora de textos argumentativos, lo que evidencia las dificultades que tendrán en su proceso de aprendizaje para el desarrollo de competencias. Tal como se observa en los resultados el 90 % de los estudiantes del grupo experimental se encuentran en nivel de Inicio y Proceso, mientras que similar porcentaje de estudiantes del grupo de control (89 %) también se encuentran en Inicio y Proceso. Ello demuestra la falta de competencias lectoras de textos argumentativos de los estudiantes que ingresan a la universidad. Por lo tanto, se concluye que los resultados del nivel de comprensión lectora de textos argumentativo, según la prueba de entrada del grupo experimental son similares al grupo de control, para un nivel de significancia del 5 %.

Resultados similares se obtuvieron por Ordoñez (2015) en su tesis titulada *La práctica de la lectura y su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico, en los estudiantes del tercer semestre de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad Técnica de Machala, en el periodo lectivo 2013 – 2014*, quien concluye que los estudiantes del tercer semestre de la Escuela de Comunicación Social, de la Universidad Técnica de Machala, en el periodo

lectivo 2013 – 2014, tienen múltiples deficiencias en cuanto a la comprensión lectora, consecuentemente poseen un escaso pensamiento crítico. Deficiencias semejantes a las que se encontró en el presente estudio.

Asimismo, los resultados obtenidos por Salas, P., (2012) en su tesis *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León*, México, coinciden con los de algunas pruebas estandarizadas como PISA, ENLACE y CENEVAL, al ubicar a los estudiantes en un nivel básico, en torno a la comprensión lectora, ya que responden solo a reactivos e inferencias sencillas y solo identifican lo que significa una parte del texto.

Los resultados obtenidos por Calderón y Pulgarín (2010), se asemejan a los hallados en la presente investigación, pero lo alarmante en los hallazgos de la investigación de Calderón y Pulgarín, es que también, muestran que los estudiantes que egresan de la Licenciatura en Educación Básica de la Escuela de Educación, no se apropian de herramientas y competencias necesarias para comprender textos argumentativos, lo que demostró que no existe diferencia en cómo ingresan los estudiantes de la carrera a cómo egresan, quienes han tenido un proceso de formación que requiere el conocimiento y desarrollo de las habilidades de comprensión de textos, para el desempeño de la labor docente en instituciones educativas.

Estos resultados, referidos al bajo nivel de comprensión lectora con que ingresan los alumnos a la educación superior, concuerdan con los resultados encontrados en el presente estudio, esto permite a los docentes tener una clara visión de las carencias en competencias lectoras de sus estudiantes y que definirán, en mayor grado el éxito o fracaso de su formación profesional.

Respecto al segundo objetivo, de comparar si hay diferencias entre los resultados del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de la evaluación de entrada y de la evaluación de salida del grupo de control y del

grupo experimental, se halló, en el presente estudio, las diferencias que existen en la comparación de estos resultados, ya que en la prueba de entrada del grupo experimental la mayor parte de estudiantes, es decir un 90 % se ubicaban en el nivel de Inicio y Proceso, mientras que solo un 10 % estaban en el nivel Satisfactorio y ningún estudiante se encontraba en el nivel Destacado. En la prueba de salida se evidencia un incremento en el nivel de comprensión lectora de textos argumentativos, donde el 79 % de estudiantes del grupo experimental se encuentran en los niveles Satisfactorio y Destacado, mientras que solo 2 estudiantes se encuentra en el nivel de Inicio que equivale al 5 % y 6 estudiantes que equivale al 15 % están en el nivel de Proceso.

Sin embargo, este panorama no se muestra en los resultados del grupo control, pues los resultados permiten comprobar que en la prueba de entrada el 46% de estudiantes que equivale a 16 alumnos estaban en el nivel de Inicio, y de igual modo, un considerable porcentaje de 43 % se encontraban en el nivel de Proceso, mientras que solo el 11 %, con un total de 4 estudiantes se encontraban en el nivel Satisfactorio y ningún estudiante se encontraba en el nivel Destacado. Luego, al aplicar la evaluación de salida, los resultados no difieren considerablemente de estos, pues se obtuvo que 9 estudiantes que equivale al 26 % de estudiantes están en el nivel de Inicio, mientras que 13 estudiantes que equivalen al 37 % están en el nivel de Proceso, por lo que se deduce que un porcentaje considerable, de 63% llega solo hasta el nivel de Proceso en la comprensión lectora de textos argumentativos. Asimismo, se obtuvo que 13 estudiantes que equivalen al 37 % se encuentran en el nivel Satisfactorio, y ningún estudiante llega al nivel Destacado.

Con ello, se evidencia que las diferencias en los resultados del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de la evaluación de entrada y evaluación de salida del grupo experimental son superiores al grupo de control. ($\bar{d}_{GE} > \bar{d}_{GC}$), para un nivel de significancia del 5 %. Y como el valor t de *Student* calculado $t_c=2,591$ es mayor que el valor crítico 1,67, se decide rechazar la hipótesis nula y por el contrario se acepta la hipótesis alterna, es decir, que la

Estrategia Cognitiva de Habilidades Psicolingüísticas Catoriales tuvo mayor impacto significativo en el grupo al cual se le aplicó la estrategia a diferencia del grupo al cual no se le aplicó. Pues los mejores resultados alcanzados por el grupo experimental se pueden explicar a partir de la aplicación de esta estrategia. Es necesario precisar que en el grupo de control se trabajó con un Modelo tradicional que implica la enseñanza de la comprensión lectora de textos argumentativos con estrategias tradicionales aplicadas para todo tipo de textos. En el grupo experimental se aplicó la Estrategia Cognitiva de habilidades psicolingüísticas catoriales para mejorar la comprensión lectora del texto argumentativo, la cual tiene diversos mecanismos de aplicación que van desde las destrezas lectoras elementales hasta los mecanismos de lectura avanzada.

La Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas catoriales proporcionó a los estudiantes las herramientas cognitivas cuyos mecanismos permitieron identificar los elementos del texto argumentativo y esquematizarlo en un mentefacto argumentativo, a diferencia de la estrategia tradicional para la comprensión lectora de textos argumentativos, aplicada al grupo de control la cual enfatiza los momentos del proceso lector: antes, durante y después de la lectura, y las estrategias comúnmente aplicadas durante el proceso son: el subrayado, sumillado o encochetaamiento de las diferentes partes de texto.

En relación al tercer objetivo específico de comparar si hay diferencias entre los resultados del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de la evaluación de salida del grupo de control y del grupo experimental, se comprueba que sí existe diferencias significativas entre los resultados del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos del grupo de control y grupo experimental, ya que los resultados del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos del grupo experimental son superiores al grupo de control; dado que el valor t de *Student* calculado $t_c=4,097$ es mayor que el valor crítico 1,67, y se acepta la hipótesis alternativa, lo que permite afirmar que los resultados del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de la prueba de salida del grupo experimental son superiores al grupo de control, para un nivel de

significancia del 5 %. Los estudiantes del grupo experimental, logran en mayor cantidad (79 %), adquirir las habilidades para comprender diferentes textos argumentativos, a comparación de los estudiantes del grupo control, cuyo porcentaje reside en el 37 %. Estas diferencias permiten afirmar que la metodología aplicada en cada caso ha influido gradualmente en el logro de la comprensión de textos argumentativos. En el caso del grupo experimental, se puede evidenciar el alto nivel alcanzado por un porcentaje considerable de estudiantes investigados y se debe, fundamentalmente a la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales, aplicadas a dicho grupo de estudiantes.

Resultados de diversas investigaciones corroboran que el uso de estrategias cognitivas o metacognitivas influyen favorablemente en la comprensión lectora. La aplicación de estrategias para la mejora de la comprensión lectora también ha sido corroborada por Gonzáles, (2016), en su tesis titulada *El empleo de la técnica del clozé en la evaluación de la comprensión lectora de textos académicos de los estudiantes del primer semestre académico 2016 - I de la Universidad Nacional Santiago Antúñez de Mayolo*, quien comprueba que existe una influencia positiva al emplear el test de comprensión lectora Clozé –Test, ya que el grupo experimental, al que se le aplicó el estudio incrementaron favorablemente en lo que se refiere a lector independiente y dependiente, y con respecto a los niveles de comprensión lectora los datos ascienden significativamente en el nivel inferencial y crítico.

Asimismo Guerrero (2017), en su tesis titulada *Estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial en la comprensión de textos argumentativos*, evidencia que existe relación entre las estrategias metacognitivas de lectura del nivel Inferencial y la comprensión de textos argumentativos que poseen los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, UAP 2014; en vista de que para la determinación de las ideas importantes en cada

texto o tesis, se ha orientado una serie de estrategias metacognitivas para regular la determinación exacta de cada una de ellas.

De igual modo coincidimos con los resultados obtenidos por Jiménez (2017), en su tesis *Estrategias metacomprendivas y su relación con la comprensión de textos en estudiantes de primer ciclo de ingeniería, Universidad Privada del Norte – 2017*, quien comprueba que la relación entre las estrategias metacomprendivas y la comprensión de textos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería de la Universidad Privada del Norte tiene un nivel medio” comprobando la influencia de las estrategias en los niveles de comprensión lectora.

Los resultados de Munayco, A., (2017), en su tesis titulada *Los organizadores gráficos en la comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público Manuel González Prada del distrito de Villa El Salvador, 2016*, confirma que los organizadores gráficos contribuyen eficientemente en la mejora de la comprensión lectora en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público Manuel González Prada, del distrito de Villa el Salvador. Los estudiantes del grupo experimental aumentaron sus notas desde medianamente satisfactorio hasta aproximarse a los 36 puntos que era el valor total del test de comprensión lectora.

De igual manera, los resultados obtenidos por Mesías (2015), en su tesis titulada *Efectos de un programa experimental en el desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes universitarios*, concluye que la aplicación sistemática de un programa experimental incrementó significativamente la competencia comunicativa de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B, puesto que se evidenció un mejor desempeño en la capacidad para comprender o producir textos escritos y un incremento en el repertorio léxico, lo

que corroboraría que la aplicación de programas fundamentados en bases teóricas garantiza el logro de los objetivos.

Todo ello, permite afirmar que el desarrollo de estrategias diversas o programas experimentales aplicados, en estudiantes de la educación superior universitaria o no universitaria, para la comprensión lectora incrementa significativamente las habilidades y/o destrezas que todo lector debe poseer para realizar una lectura comprensiva y en la presente investigación se comprobó la influencia de la Estrategia cognitiva de habilidades psicolinguísticas categoriales.

CONCLUSIONES

1. La aplicación de la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales en el grupo experimental ha mejorado significativamente el nivel de comprensión lectora de textos argumentativos en comparación de los estudiantes del grupo de control, quienes no recibieron el tratamiento, con un nivel de significancia del 5 %.
2. Los niveles de comprensión lectora de textos argumentativos antes de la aplicación de la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales son similares en ambos grupos de estudio con un nivel de significancia del 5 %.
3. Las diferencias en los resultados del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos de la evaluación de entrada y la evaluación de salida del grupo experimental son superiores al grupo de control, para un nivel de significancia del 5 %.
4. Los resultados del nivel de comprensión lectora de textos argumentativos después de la aplicación de la Estrategia cognitiva de habilidades psicolingüísticas categoriales del grupo experimental son superiores al grupos control, con un nivel de significancia del 5 %.

RECOMENDACIONES

1. Implementar programas de formación continua para docentes universitarios a fin de fortalecer sus competencias conceptuales en torno al tema de Estrategias cognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora de estudiantes universitarios, y en estos programas poder difundir la Estrategia Cognitiva de Habilidades Psicolingüísticas categoriales.
2. Generalizar la aplicación de la propuesta a los primeros años de estudios de todas las carreras profesionales, conociendo que la lectura de este tipo de textos es importante en los estudiantes universitarios.
3. Fomentar trabajos de investigación en esta línea, con la finalidad de seguir fortaleciendo los mecanismos, destrezas y/o habilidades para la comprensión lectora de textos argumentativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aebli, H. (1995). *12 Formas Básicas de Enseñar*. Editorial Narcea.
- Bernardo, J. (2007). *Estrategias de aprendizaje para aprender más y mejores*. Ediciones Rialp, S.A.
- Bunge, M. (2002). *Epistemología*. Siglo XXI Editores.
- Calderón, A. y Quijano, J. (2010). *Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios*. Universidad del Rosario Bogotá, Colombia. Revista Estudios Socio-Jurídicos, vol. 12, (núm. 1), pp. 337-364. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73313677015>
- Camargo, Z., Caro, M. y Uribe, G. (2012). *Estrategias para la comprensión y producción de textos argumentativos*. Universidad La Gran Colombia Quindío, Colombia. Sophia 2012, [nº. 8]. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740749011>
- Carlino, P. (2002). *¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad?* Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura, año 23, (nº 1, marzo).
- Cassany, D. (2003). *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, (nº 32), p. 113-132. file:///C:/Users/PC/Downloads/401-235-PB.pdf

Cassany, D. y otros (1998). *Enseñar lengua*. Editorial GRAO.

Cazau, P. (2011, enero - junio). *Evolución de las relaciones entre la epistemología y la metodología de la investigación*. *Paradigmas*, [vol. 3, pp.109-126] <file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-Evolucio.pdf>

Condemarín, M. (2001). *Lectura correctiva y remedial*. Edit. Andrés Bello.

Costa, A. y otros (2006) *Guía didáctica “Enseñar a pensar” (Una propuesta Teórico práctica)*, Editorial Universidad Técnica Particular de Loja, Loja-Ecuador.

De Zubiría, M. (2002). *Teoría de las seis lecturas. Mecanismos de aprendizaje semántico*. Tomo I. Fundación Alberto Merani. Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino.

De Zubiría, M. (2006a). *Teoría de las seis lecturas. Cómo enseñar a leer y escribir ensayos* Tomo II - Bachillerato y Universidad. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.

De Zubiría, M. (2006b). *Aprender conceptos*. Lenguaje 9. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual. Alberto Merani. Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino.

Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, Mc Graw – Hill / Interamericana Editores.

Gagniere, E. (1996). *Una somera experiencia en la apropiación del método: Habilidades de lectura a nivel superior*. DIDAC, (Nº 28), pp 7-9

Ganskins, I. y Elliot, T (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. El manual Beckwark para docentes. Editorial Paidós.

García, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Editorial Paidós.

Gómez, I., Vila, J., García, J., Contreras, A. y Elosúa, M. (2013). *Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa*. Psicología Educativa. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Editorial Paidós.

Gil, S. y González, N. (2011). *Secuencia didáctica para la producción de textos argumentativos en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Felipe Pérez de la Ciudad de Pereira, Colombia*. Facultad Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/2430/3712686132G463.pdf>.

González, A. (2010). *Estrategias de comprensión lectora*. Aplicación en el aula. Editorial Síntesis.

González, Y. (2016). *El empleo de la técnica del clozé en la evaluación de la comprensión lectora de textos académicos de los estudiantes del primer semestre académico 2016 - I de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo*, [tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú]. Repositorio de tesis UNMSM. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/7944>.

Guerrero, J. (2017). *Estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial en la comprensión de textos argumentativos*, [tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos] Repositorio de tesis UNMSM. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/6468>

Hernández, A. y Quintero, A. (2007). *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Editorial síntesis. S.A.

Herrera, D. y Flórez, S. (2016). *Argumentar para comprender: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión del texto argumentativo en estudiantes de grado 4° de EBP*, [tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia]. Repositorio Institucional UTP. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/6641>

Jiménez, N. (2017). *Estrategias metacomprendivas y su relación con la comprensión de textos en estudiantes de primer ciclo de ingeniería, Universidad Privada del Norte – 2017*, [tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos] Repositorio institucional. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/7414/Jimenez_tn.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Limache, G. (2006). en su tesis titulada *Aplicación de la estrategia cognitiva de aprendizaje individualizado para el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes del primer año de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNJBG, durante el año 2006*. UNJBG. Tacna.

Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación*. Alianza

Lodoño, (2005). *Comprensión de textos escritos argumentativos en estudiantes del centro de comercio y servicios del Sena Regional Caldas*, [tesis de maestría, Universidad de Manizales, Colombia]. Repositorio Institucional RIDUM. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2059>.

Martínez, J. (2009). *Aportes del Modelo Psicolingüístico a la escritura*. Aula abierta. Magisterio.

Matteucci, N. (2008). *Para argumentar mejor. Lectura comprensiva y producción escrita. Estrategia de comprensión y elaboración de argumentos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

- Maturano, C., Soliveres, M. y Macías, A. (2008). *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias*. Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan. <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/viewFile/21831/21665>.
- Mayor, J., Suengas, A. y Gonzales, J. (1995). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Editorial Síntesis S.A.
- Mejía, W., (2012). *Aplicación de Talleres de Técnicas de lectura para mejorar la Comprensión Lectora de las alumnas de la Facultad de Obstetricia, I Ciclo Académico de la Universidad Privada Arzobispo Loayza – 2011*, [tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]
- Meneses, J., Osorio, K. y Rubio (2017). *La comprensión de textos argumentativos como estrategia para el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico*, *Actualidades Pedagógicas*, (n° 72), pp. 29-47. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss72/2/>
- Mesías, R. (2015). *Efectos de un programa experimental en el desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes universitarios*, [tesis de maestría. Universidad San Martín de Porres] Repositorio Institucional USMP. <http://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/2315>
- MINEDU (2014). *Rutas de aprendizaje*. Comprensión y producción de textos escritos, VII ciclo.
- MINEDU (2018). *Resultados de la Evaluación internacional PISA 2018. Lectura*. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/>
- Munayco, A. (2017). *Los organizadores gráficos en la comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos en estudiantes del Instituto Superior*

Pedagógico Público Manuel González Prada del distrito de Villa El Salvador, 2016, [tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos] Repositorio de tesis UNMSM.
<https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/7308>

Navarro, B. (2006). *Manual de animación lectora*. Editorial del Ministerio de Educación del Perú.

Ordoñez, D. (2015). *La práctica de la lectura y su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico, en los estudiantes del tercer semestre de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad Técnica de Machala, en el periodo lectivo 2013 – 2014*, [tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio institucional UNMSM.
https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/9231/Ordonez_pd%20-%20Resumen.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Palomino, R. (2017). *Comprensión inferencial de textos expositivos de los estudiantes de educación del X ciclo de la especialidad de Lengua Española y Literatura de dos instituciones superiores pedagógicas públicas de Lima*, [tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP.
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20>.

Pinzás, J. (1995). *Leer pensando*. Lima, Asociación de Investigación Aplicada y Extensión Pedagógico.

Pinzas, J. (2008). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. MINEDU. file:///C:/Users/PC/Desktop/DOC%.pdf

Pulgarín, M. (2018). *La comprensión de textos argumentativos en estudiantes de Licenciatura en la educación universitaria colombiana*. En Atenas, vol. 2,

(n° 42), Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, Cuba.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055152003>

Quintana, H. (2008). *Comprensión Lectora – La enseñanza de la comprensión lectora*. <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=394>.

Ramírez, R. (2008). *Breve historia y perspectiva de la argumentación*. Editorial Universidad de Nariño (Colombia)

Rinaudo, M. (1998). *Estudiar y aprender. Investigaciones sobre la Comprensión y aprendizaje de textos*, La Educación OEA.; Año XLI, pp 95-112.

Rosado, R. (2012). *Argumentación*. Preparatoria Abierta Aguascalientes SEP. México; Secretaría de Educación Pública.
<https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag24678/Textos%20Argumentativos.pdf>.

Salas, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de León, México*, [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León, México]. Repositorio Académico Digital, UANL.
<http://eprints.uanl.mx/3230/>

Serrano de Moreno, S. (2008). *Composición de textos argumentativos*. Una aproximación didáctica. Revista de Ciencias Sociales, vol. XIV, (n°. 1), enero-abril, pp. 149-161 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela
<https://www.redalyc.org/pdf/280/28011673013.pdf>.

Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura*. Colección MIE, ICE de la Universidad de Barcelona y Editorial Grao.

- Travezaño, A. (2018). *Concepciones sobre la enseñanza de estrategias metacognitivas en la comprensión de lectura en docentes preuniversitarios*, [tesis de maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. <http://tesis.pucp.edu.pe/reposit>.
- Vallés, A. & Vallés, C. (2006). *Comprensión lectora y estudio*. Intervención Psicopedagógica. Valencia: Promolibro.
- Van Dijk, T. A. (1998). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI Editores.
- Vásquez, F. (2005). *Pregúntele al ensayista*. Kimpres.
- Vásquezf, F. (1996). *La ciencia del texto*. Edit. PAIDOS.
- Vignaux, G. (1986). *La argumentación. Ensayo de lógica discursiva*. Hachette.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos básicos superiores*. Edit. Grijalbo.
- Weston, A. (2008). *Las claves de la argumentación*. Editorial Ariel.

ANEXOS

ANEXO 01
UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN
ESCUELA DE POSGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

APELLIDOS Y NOMBRES DEL INFORMANTE	CARGO O INSTITUCIÓN DONDE LABORA	NOMBRE DEL INSTRUMENTO	AUTOR DEL INSTRUMENTO
		TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA	MGR. GLADYS PILAR LIMACHE AROCUTIPA (INVESTIGADORA)
INFLUENCIA DE LA ESTRATEGIA COGNITIVA DE HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS CATEGORIALES EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER AÑO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN DE TACNA, AÑO 2018			

II. ASPECTO DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 – 20%	Regular 21 – 40%	Buena 41 – 60 %	Muy buena 61 – 80%	Excelente 81 – 100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado					
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					
3. PERTINENCIA	Es pertinente con su especialidad					
4. ORGANIZACIÓN	Existe un organización lógica					
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad idónea para estudiantes universitarios de primer semestre					
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias					
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos científicos					
8. COHERENCIA	Entre los indicadores y las dimensiones					
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico					
10. OPORTUNIDAD	El instrumento es aplicable en el momento oportuno					
III. OPINIÓN DE APLICACIÓN						
APLICABLE () APLICABLE DESPUÉS DE CORREGIR () NO APLICABLE ()						
IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN:						
LUGAR Y FECHA	DNI	FIRMA	TELÉFONO			

ANEXO 02
INFORME DE OPINIÓN DEL EXPERTO DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
PRUEBA DE COMPRENSION LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

TÍTULO DE INVESTIGACIÓN:

INFLUENCIA DE LA ESTRATEGIA COGNITIVA DE HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS CATEGORIALES EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER AÑO DE LA FACULTAD DE EDUCACION, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN DE TACNA, AÑO 2019

I. DATOS GENERALES

Apellidos y nombres del informante o experto:.....

Cargo que ocupa en la institución donde labora:.....

Grado académico obtenido:

Nombre del instrumento motivo de la evaluación:

Autora del instrumento: Mgr. Gladys Limache Arocutipa

II. EVALUACIÓN

1. Pertinencia y redacción de las preguntas con los indicadores:

Instrumento	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Ítem 1			
Ítem 2			
Ítem 3			
Ítem 4			
Ítem 5			
Ítem 6			
Ítem 7			
Ítem 8			
Ítem 9			
Ítem 10			
Ítem 11			
Ítem 12			
Ítem 13			
Ítem 14			
Ítem 15			
Ítem 16			
Ítem 17			
Ítem 18			
Ítem 19			
Ítem 20			

2. Pertinencia de las preguntas con la(s) Variable(s):

Suficiente: ____ Medianamente Suficiente: ____ Insuficiente: ____

Observaciones:

3. Pertinencia de las preguntas con las dimensiones:

Suficiente: ____ Medianamente Suficiente: ____ Insuficiente: ____

Observaciones:

Fecha _____

Firma del informante o experto

ANEXO 03

FICHA DE VALIDEZ POR EXPERTOS DE LA PROPUESTA “ESTRATEGIAS COGNITIVA DE HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS CATEGORIALES”

Estimado colega: El presente cuestionario tiene como propósito recoger las apreciaciones, observaciones y sugerencias del docente especialista, como experto en el tema, sobre los pasos a considerar en la estrategia cognitiva de habilidades psicolingüística categoriales, para determinar su influencia en la comprensión lectora de textos argumentativos en estudiantes del primer semestre de estudios de la UNJBG.

Le quedo agradecida por su aporte.

INSTRUCCIONES: Le solicito marcar con una X, según considere, de acuerdo a cómo percibe cada uno de los aspectos enunciados: Los criterios son:

5: Totalmente de acuerdo

4: De acuerdo

3: Ni de acuerdo, ni en desacuerdo

2: En desacuerdo

1: Totalmente en desacuerdo

N°	7. ASPECTO A VALORAR	1	2	3	4	5	SUGERENCIAS	OBSERVACIONES
01	LECTURA Lectura fonética Decodificación primaria: contextualización, sinonimia, radicación, diccionario, especialista							
02	ANÁLISIS ELEMENTAL 1 Decodificación secundaria: puntuación, pronominalización, cromatización e inferencia proposicional							
03	ANÁLISIS ELEMENTAL 2: Decodificación terciaria: Macroproposiciones							
04	SÍNTESIS ELEMENTAL: Decodificación terciaria: Estructura semántica. Identificación de la tesis							
05	ANÁLISIS GUIADO POR LA SÍNTESIS: Verificación de la tesis: confrontación de la tesis. Identificación de argumento, definitorias y derivadas							
06	SÍNTESIS GUIADO POR EL ANÁLISIS Mentefacto categorial: Ubicación de la tesis, argumentos, definitorias y derivadas							

Puntuación:

De 6 a 12 : No valido, reformular.

De 13 a 18 : No valido, modificar.

De 19 a 24 : Valido, mejorar.

De 25 a 30 : Valido, aplicar.

LUGAR Y FECHA:

FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE:

.....

CENTRO DE TRABAJO:

Nº DE CELULAR: E-MAIL:.....

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 04

(Nota: La evaluación de entrada es la misma evaluación de salida)

EVALUACIÓN DE ENTRADA

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Estimado estudiante:

Previo cordial saludo, le comunicamos que venimos realizando un trabajo de investigación titulado: *INFLUENCIA DE LA ESTRATEGIA COGNITIVA DE HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS CATEGORIALES EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER AÑO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN DE TACNA*, AÑO 2019, para lo cual necesitamos medir el nivel de comprensión lectora que tienen los estudiantes y le pedimos pueda resolver el siguiente cuestionario.

Recuerde que dispone de 60 minutos para la prueba de entrada.

TEXTO 1

En este tiempo, más de veinte años después de haberse difundido en la comunidad educativa conceptos como inteligencia emocional, intrapersonal, interpersonal y social, que abordan directamente diversos aspectos del sistema afectivo, la observación de la práctica del enseñar y el aprender nos muestra que no se ha llevado a la práctica el concepto ampliamente reconocido por la Psicología cognitiva: un humano para aprender requiere de su sistema afectivo. Entonces, más allá de lo declarativo, el área afectiva sigue, usualmente, siendo dejada de lado en la práctica educativa, lo que genera que los docentes le otorguen poco valor al desarrollo de una personalidad equilibrada para el éxito académico.

En ese sentido, es necesario que los docentes tomen conciencia sobre la necesidad de trabajar utilizando mecanismos afectivos-motivacionales que faciliten aprendizajes, ya que las dimensiones afectivas influyen, en promedio, un 20-25% del desempeño académico general, y, cuando están en muy bajo nivel, impiden prácticamente todo aprendizaje. La urgente e importante

necesidad de atender el sistema afectivo aparece con más claridad cuando lo observamos analíticamente, tomando en cuenta sus dos dimensiones:

- a. La dimensión afectiva general, que reúne la satisfacción escolar y el autoconcepto académico. Por un lado, la satisfacción escolar indica el agrado (o desagrado) del estudiante hacia su escuela (preescolar, primaria, secundaria, universidad). Por otro lado, el autoconcepto o autovaloración académica o estudiantil, que se va formando desde los primeros años de cada estudiante, corresponde en términos amplios a saberse “buen” o “mal” estudiante. Los logros elevan el autoconcepto y los fracasos repetidos lo deprimen. El punto es que, según sea el autoconcepto, cada estudiante asume las nuevas tareas. Los “malos” las asumen con temor, sin esperanza, con pobre expectativa... y fracasan. Los “buenos” la asumen con ensueño, con esperanza, con altas expectativas y triunfan. Esto apoya fuertemente nuestra propuesta de trabajar facilitando aprendizajes afectivos con mecanismos que incidan sobre la dimensión afectiva general.
- b. La dimensión específica ligada con cada asignatura reúne la expectativa de éxito, el interés, y el sentido personal de la asignatura. Hay aprendizajes que antes de ocurrir se consideran fáciles, otros difíciles, otros imposibles. Los fáciles se menosprecian, los difíciles crean autoexigencia, los imposibles invitan a desistir. Asimismo, el interés por la asignatura determina la fuerza de atracción de cada asignatura: una mayor atracción correlaciona con mayor energía, mayor atención, mayor interés. También, un tema o asignatura que se considere irrelevante puede convertirse en relevante de cara al futuro. Como se puede apreciar, los elementos que componen la dimensión afectiva específica incidirán poderosamente en el aprendizaje de una asignatura.

En resumen, es necesario que los docentes implementen dentro de su aula mecanismos afectivo-motivacionales, tanto a nivel general como en el campo particular de cada asignatura. Si trabajamos para mejorar los procesos afectivos que influyen en el aprendizaje, principalmente la actitud afectiva hacia el colegio,

hacia sí mismo como estudiante y hacia cada asignatura en particular habremos facilitado el logro de una cuarta parte del desempeño académico general.

[Tomado de: De Zubiría, Miguel. *Principios generales de la pedagogía conceptual*. Diplomado ¿Cómo enseñar por competencia?
www.pedagogiaconceptual.com]

1. ¿A qué se denomina la dimensión afectiva general para el aprendizaje?

- a. A la unión de expectativa de éxito, interés, y sentido personal de la asignatura.
- b. A la disposición del aprendiz para dedicar su máxima energía al estudio.
- c. Al conjunto formado por la satisfacción escolar y el autoconcepto académico.
- d. A la combinación de logros y fracasos que elevan o deprimen el autoconcepto.

2. ¿Cuál es la idea principal del texto?

- a. La expectativa de éxito determina que el aprendizaje sea fácil o difícil.
- b. Considerar una asignatura como relevante o no depende de la afectividad.
- c. El interés que se tiene por la asignatura facilita su aprendizaje.
- d. Los procesos afectivos influyen de manera fundamental en el aprendizaje.

Lee el siguiente fragmento extraído del texto:

“Los logros elevan el autoconcepto y los fracasos repetidos lo deprimen. El punto es que, según sea el autoconcepto, cada estudiante asume las nuevas tareas. Los “malos” las asumen con temor, sin esperanza, con pobre expectativa... y fracasan. Los “buenos” la asumen con ensueño, con esperanza, con altas expectativas y triunfan. Esto apoya fuertemente nuestra propuesta de trabajar facilitando aprendizajes afectivos con mecanismos que incidan sobre la dimensión afectiva general”.

3. ¿Cuál es la idea principal del fragmento anterior?

- a. Según su autoconcepto, los estudiantes muestran una disposición distinta hacia las nuevas actividades.
- b. Si no se trabaja la afectividad, los estudiantes corren el riesgo de fracasar repetidamente y deprimirse.
- c. La actitud afectiva positiva produce ensueño, esperanza y altas expectativas respecto del aprendizaje.
- d. Incidir sobre la dimensión afectiva general es un mecanismo que asegura el aprendizaje de todos los estudiantes.

4. ¿Cuál fue el propósito principal del autor al escribir su texto?

- a. Describir la manera en que todo aprendizaje escolar moviliza dos dimensiones afectivas del estudiante.
- b. Persuadir a los docentes de que la afectividad es un componente importante para el aprendizaje.
- c. Enumerar los factores afectivos que influyen en el aprendizaje, como por ejemplo la satisfacción escolar.
- d. Invitar a los docentes a reflexionar sobre la importancia del autoconcepto de sus estudiantes para el aprendizaje.

5. Roberto leyó el texto y dijo:

“Yo no creo que existan temas fáciles, difíciles o imposibles de aprender. Todo se puede aprender si se tiene suficiente tiempo y, sobre todo, voluntad para autosuperarse”.

¿A cuál de las siguientes ideas del texto se refiere Roberto?

- a. El interés y la atracción por la asignatura hacen que aprenderla sea agradable o no.
- b. El área afectiva sigue, usualmente, siendo dejada de lado en la práctica educativa.
- c. La expectativa de éxito determina el grado de dificultad de los aprendizajes.
- d. Un tema que se considere irrelevante puede convertirse en relevante.

TEXTO 2: SIN TÍTULO

Muchas personas creen que jugar es una pérdida de tiempo. A quienes piensan así, podríamos preguntarles: si el juego es una pérdida de tiempo, ¿por qué los niños juegan con tanto interés y placer? Algunos responderán que el juego es para los niños como el sol para las plantas. Las plantas crecen en dirección al sol. Los niños crecen jugando (Ministerio de Educación 2009: 10).

El juego es esencial para la salud y el bienestar del niño, y promueve el desarrollo de la creatividad, la imaginación y la confianza en sí mismo y en la propia capacidad, así como la fuerza y las aptitudes físicas, sociales, cognitivas y emocionales. “El juego contribuye a todos los aspectos del aprendizaje; es una forma de participar en la vida cotidiana y tiene un valor intrínseco para los niños, por el disfrute y el placer que genera. Las investigaciones demuestran que el juego es también un elemento central del impulso espontáneo hacia el desarrollo y desempeña un papel importante en el desarrollo del cerebro, especialmente en la primera infancia. El juego promueve la capacidad de los niños de negociar, restablecer su equilibrio emocional, resolver conflictos y adoptar decisiones. A través de los juegos, los niños aprenden en la práctica, exploran y perciben el mundo que los rodea, experimentan con nuevas ideas, papeles y experiencias y, de esta forma, aprenden a entender y construir su posición social en el mundo” (Organización de las Naciones Unidas 2013).

Igualmente, otros estudios realizados por la Universidad de Carolina del Norte con el Programa de Intervención Infantil Temprana, han encontrado que los niños que recibieron una crianza enriquecida y orientada al juego tenían un coeficiente intelectual significativamente más alto a los cinco años que un grupo comparable de niños que no estaban en el programa (Permiso para Ser Niño 2013).

(...) El éxito escolar posterior de los niños parece deberse a una experiencia educativa inicial más libre, activa, automotivada y centrada en el niño. Presionar académicamente a los niños demasiado temprano puede ser

contraproducente para cuando el niño avance hacia la educación primaria, en la cual se demandará de él un pensamiento más independiente y que asuma mayores responsabilidades en relación con su propio proceso de aprendizaje.

[Texto tomado: Rutas del Aprendizaje: Guía para trabajar con padres y madres de familia de Educación Inicial, MINEDU(S/F). Lima, pp. 40 -41]

6 ¿Qué título le pondrías al texto?

- a. Los padres y la importancia del juego
- b. La importancia del juego en los niños
- c. El juego y el aprendizaje en los niños
- d. La motivación del juego en el niño

7. ¿Cuál es la idea principal del texto?

- a. Jugar para aprender mejor en la primera infancia.
- b. El juego es factor clave en el desarrollo de las capacidades del niño para aprendizaje futuros.
- c. El éxito escolar depende del juego.
- d. Los niños que juegan tienen un coeficiente intelectual alto.

8. El juego aporta al aprendizaje de los niños porque:

- a. Promueve la creatividad, la imaginación y la confianza en sí mismo y en la propia capacidad.
- b. Aprende a negociar, restablecer su equilibrio emocional, resolver conflictos y adoptar decisiones.
- c. Aprenden en la práctica, exploran y perciben el mundo que los rodea, experimentan con nuevas ideas.
- d. Desarrolla su inteligencia en forma libre, activa y automotivada.

Son ciertas

- I. a,b y c
- II. c,d y b
- III. d,a y b
- IV. Todas

9. Según en el siguiente enunciado del texto se menciona la siguiente idea:

“(...) han encontrado que los niños que recibieron una crianza enriquecida y orientada al juego tenían un coeficiente intelectual significativamente más alto a los cinco años que un grupo comparable de niños que no estaban en el programa”.

Para lo cual lo hemos dividido en dos partes:

“(...) han encontrado que los niños que recibieron una crianza enriquecida y orientada al juego”

“...tenían un coeficiente intelectual significativamente más alto a los cinco años que un grupo comparable de niños que no estaban en el programa”.

¿Cuál es la relación entre ambas frases?

- a. Intencionalidad- fin.
- b. Causa-efecto
- c. Problema-solución
- d. Comparación-contraste

10. Lea con atención el siguiente párrafo del texto:

“El éxito escolar posterior de los niños parece deberse a una experiencia educativa inicial más libre, activa, automotivada y centrada en el niño. Presionar académicamente a los niños demasiado temprano puede ser contraproducente para cuando el niño avance hacia la educación primaria, en la cual se demandará de él un pensamiento más independiente y que asuma mayores responsabilidades en relación con su propio proceso de aprendizaje”.

¿De qué se trata el párrafo anterior?

- a. De la importancia del juego en la etapa pre escolar.
- b. De los efectos del juego en la educación primaria
- c. De la confusión en maestros y maestras de utilizar el juego como una estrategias de aprendizaje.
- d. De todo lo que debe hacer el director si desea lograr aprendizajes.

TEXTO 3

(_____)

Sin titulo

En sus preguntas, los docentes mostraron una clara conciencia de que en la actualidad su rol en la escuela y en la sociedad se encuentra en redefinición. Al respecto, Morin señaló que el mundo contemporáneo nos muestra una humanidad en crisis. Nos amenaza la catástrofe ecológica, la guerra, la vergonzosa inequidad que sume a grandes sectores de la población en la miseria mientras que pequeños grupos se enriquecen más allá de lo imaginable. Ante esta crisis, es momento de reinventar la escuela y, con ella, reinventar al docente.

El elemento que no debe faltar en el docente contemporáneo es la pasión. La docencia precisa de amor por el conocimiento, por la humanidad. La meta del docente debe ser estimular en los estudiantes la curiosidad. El docente contemporáneo debe hacer de su encuentro con los estudiantes un espacio de interrogación y problematización. De esta manera, las actividades en aula prepararán a los alumnos para enfrentarse a un mundo complejo y cambiante, no solo intelectualmente, sino también anímicamente.

Morin, puso de relieve que, aunque estamos frente a un horizonte social de crisis, son justamente esas situaciones las que tienen el potencial para sacar la creatividad y la inventiva que se encuentran en la mente humana. Estas, muchas veces, se encuentran dormidas, pero las situaciones críticas son la oportunidad para que se pongan en marcha para la invención de un mundo mejor. De esta manera, las actividades en aula prepararán a los alumnos para enfrentarse a un mundo complejo y cambiante, no solo intelectualmente, sino también anímicamente.

[Tomado de: Boletín Consejo Nacional de Educación: Edgar Morín,
Diálogo con los docentes del Perú. (2010) Lima www.cne.gob.pe]

Responde de acuerdo al texto:

11. ¿Qué título le pondrías al texto?

- a. La crisis social contemporánea
- b. La economía y la educación
- c. Cambios en la educación actual
- d. El rol del docente contemporáneo.

12. ¿Cuál fue el propósito principal del autor al escribir su texto?

- a. Describir las características de cómo aprenden los niños.
- b. Persuadir a los docentes de desarrollar determinadas actividades pedagógicas.
- c. Enumerar los factores afectivos que influyen en el aprendizaje.
- d. Invitar a los docentes a reflexionar sobre la importancia de su rol en la formación de los niños.

13. Según lo interpretado en el texto, el autor menciona la siguiente idea:

“Estas, muchas veces, se encuentran dormidas, pero las situaciones críticas son la oportunidad para que se pongan en marcha para la invención de un mundo mejor. De esta manera, las actividades en aula prepararán a los alumnos para enfrentarse a un mundo complejo y cambiante, no solo intelectualmente, sino también anímicamente”.

La hemos dividido en dos partes:

“(…) pero las situaciones críticas son la oportunidad para que se pongan en marcha para la invención de un mundo mejor (…)

“(…) De esta manera, las actividades en aula prepararán a los alumnos para enfrentarse a un mundo complejo y cambiante, no solo intelectualmente, sino también anímicamente”

¿Cuál es la relación entre ambas frases?

- a. Intencionalidad- fin
- b. Causa-efecto
- c. Problema-solución
- d. Comparación-contraste

14. ¿Cuál es la idea principal del texto?

- a. El rol del docente contemporáneo se encuentra en redefinición
- b. Los niños aprenden mejor con nuevos docente
- c. La sociedad actual está en crisis
- d. La crisis de la sociedad actual no contribuye a un buen aprendizaje

15. Según el texto: “horizonte social de crisis” se refiere a:

- a. El mundo actual contemporáneo en crisis
- b. La crisis homogénea en todo el mundo
- c. Momentos críticos que pasamos
- d. Todos pasan por una crisis social actual.

TEXTO 05: [SIN TITULO]

El problema del conocimiento implica algo más que el olvido del conocimiento, aunque este forme parte del problema. Llamaremos "conocimiento frágil" a la enfermedad en su totalidad, ya que el conocimiento de los estudiantes generalmente es frágil en diversos e importantes aspectos:

- **Conocimiento olvidado.** En ocasiones, buena parte del conocimiento simplemente se esfuma.
- **Conocimiento inerte.** A veces se lo recuerda pero es inerte. Permite a los estudiantes aprobar los exámenes, pero no se lo aplica en otras situaciones.
- **Conocimiento ingenuo.** El conocimiento suele tomar la forma de teorías ingenuas o estereotipos, incluso luego de haber recibido el alumno una instrucción considerable, destinada especialmente a proporcionar mejores teorías y a combatir los estereotipos.

- **Conocimiento ritual.** Los conocimientos que los alumnos adquieren tienen con frecuencia un carácter ritual que solo sirve para cumplir con las tareas escolares.

Los cuatro problemas aquí mencionados se oponen a las metas de la educación: retención, comprensión y uso activo del conocimiento. El conocimiento olvidado significa, obviamente, un conocimiento que ya no se recuerda. El conocimiento ingenuo y el ritual aluden a una comprensión deficiente; y el conocimiento inerte, si bien sirve para aprobar los exámenes, jamás se aplica en la práctica.

Estos tres problemas se combinan en el alumno y dan por resultado una conducta característica que llamaremos "el síndrome del conocimiento frágil". Trataremos de entender el síndrome poniéndonos detrás de Brian y observando lo que hace. Brian se ha enredado en una serie de problemas sobre el cálculo de fracciones. Aunque resuelve muy bien los más simples, no sabe qué hacer cuando tropieza con un número mixto (conocimiento olvidado). En otro problema, Brian obtiene una respuesta que necesita simplificar, pero olvida hacerlo aunque conoce el procedimiento. En una suma de fracciones, simplifica un tres en el numerador de un término con un tres en el denominador del otro, creyendo erróneamente que la simplificación vale tanto para las sumas como para los productos. No obstante, en un problema parecido, se abstiene de simplificar y lo resuelve correctamente. En resumen, lo que vemos es una extraña mezcla de competencia e insuficiencia. Brian, al igual que otros estudiantes, sabe mucho acerca de lo que hace. Sin embargo, el rendimiento en su conjunto es pobre y lastrado por conocimientos inertes, ingenuos, rituales y por el olvido de los conocimientos. En consecuencia, el desempeño es dispar en problemas similares: a veces es correcto y, a veces, incorrecto.

El síndrome del conocimiento frágil no solo es alarmante en la escuela primaria, ya que también se manifiesta en los estudiantes de la secundaria y de la universidad; no concierne únicamente a las ciencias y a las matemáticas, puesto que prospera muy bien en las humanidades, y tampoco tiene que ver con el estudio de materias más "prácticas" o menos "prácticas". Es posible que Dorothy, al promediar el curso sobre poesía norteamericana del siglo XX que

sigue en la facultad, no recuerde quién escribió "Tierra baldía" (conocimiento olvidado). Es posible que no se le ocurra mencionar el concepto de correlato objetivo de T. S. Eliot en un examen planeado por el profesor para suscitar esta idea (conocimiento inerte). Es posible que se aferre a la creencia de que "lo bueno es lo que me gusta", a pesar de los esfuerzos del profesor por desarrollar criterios más sutiles (conocimiento ingenuo, teoría tácita de la estética). No obstante, es posible que gane algunos puntos con el profesor, recitando la definición de estructuralismo e invocando la crítica literaria estructuralista (conocimiento ritual).

El síndrome del conocimiento frágil no solo es real y omnipresente, sino que afecta a los alumnos menos preparados. Debido a las lagunas y a la comprensión errónea de buena parte de la enseñanza recibida, tienen que habérselas día a día con un conocimiento que está más allá de sus posibilidades y que les resulta sumamente frágil. Incluso los buenos estudiantes han tenido experiencias similares. Todos hemos cargado con una gran cantidad de conocimientos frágiles, es decir, olvidados, inertes, ingenuos y rituales. Recordemos los tiempos en que nos exprimíamos el cerebro tratando de entender algo complejo, mientras que otros lo entendían mucho mejor y sin mayores esfuerzos. ¡Qué difícil nos resultaba entonces seguir adelante! Ahora imaginemos a un alumno a quien le ocurre lo mismo casi todos los días en casi todas las materias. Es natural que se desaliente y abandone. ¡El conocimiento frágil lastima!

[Tomado de: Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa, pp. 36-38.]

RESPONDEMOS:

16. ¿A quiénes generalmente afecta el síndrome del conocimiento frágil?

- a. A los buenos estudiantes.
- b. A los alumnos de primaria.
- c. A los estudiantes de la universidad.
- d. A los alumnos menos preparados.

17. Según el texto, el conocimiento ingenuo:

- a. Es aquel conocimiento que a veces se recuerda.
- b. Es aquel conocimiento que nos permite aprobar los exámenes
- c. Es aquel conocimiento que toma la forma de estereotipos.
- d. Es aquel conocimiento que se esfuma con rapidez.

18. ¿Cuál es la idea principal del texto?

- a. El síndrome del conocimiento frágil, que afecta en mayor o menor medida a todos los estudiantes, se opone a las metas de la educación.
- b. El síndrome del conocimiento frágil debe ser un tema que los maestros deben trabajar para no afectar a sus estudiantes.
- c. El síndrome del conocimiento frágil jamás podrá ser erradicado.
- d. El síndrome del conocimiento frágil afecta a los alumnos menos preparados.

19. ¿Cuál fue el propósito principal del autor al escribir su texto?

- a. Describir las características del conocimiento frágil y definir su impacto en las metas de la educación.
- b. Clasificar los tipos de conocimientos y dar una definición operativa y práctica de cada uno de ellos.
- c. Explicar en qué consiste la fragilidad del conocimiento impartido en la educación primaria, secundaria y universitaria.
- d. Comparar cómo se presenta el problema del conocimiento frágil en el arte y las matemáticas.

20. En una parte del texto, el autor dice:

“Recordemos los tiempos en que nos exprimíamos el cerebro tratando de entender algo complejo, mientras que otros lo entendían mucho mejor y sin mayores esfuerzos. ¡Qué difícil nos resultaba entonces seguir adelante! Ahora imaginemos a un alumno a quien le ocurre lo mismo casi todos los días en casi todas las materias. Es natural que se desaliente y abandone. ¡El conocimiento frágil lastima!”

En dicha cita, la frase “El conocimiento frágil lastima” ¿a qué refiere? .

- a. A que un cerebro frágil da lástima.
- b. A que no se deben lastimar los cerebros de los estudiantes.
- c. A que la frustración para aprender daña al aprendiz.
- d. A que el conocimiento frágil daña el cerebro.

ANEXO 05

PROPUESTA

GUÍA DIDÁCTICA DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS CATEGORIALES PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

**(9 SESIONES DE APRENDIZAJE COMO PLAN DE
INTERVENCIÓN)**

**PROPUESTA DE GUÍA DIDÁCTICA DE ESTRATEGIA COGNITIVA DE
HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS CATEGORIALES**

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 01: EL TEXTO ARGUMENTATIVO

APRENDIZAJE ESPERADO:

- **Identifica el propósito del texto argumentativo**
- **Reconoce el tipo de texto argumentativo**

MOMENTO DE INICIO

REFLEXIONAMOS:

Marca con ✓ los temas que, por ser polémicos, permiten proponer distintos puntos de vista sobre ellos; y con X los que no son polémicos.

- A. La temperatura a la que hierve el agua (____)
- B. El lugar ideal para un fin de semana (____)
- C. El derecho de las personas a la educación (____)
- D. La necesidad de un periódico mural (____)
- E. Los beneficios de la leche materna (____)
- F. El uso de los fondos de la promoción (____)
- G. Los metros cuadrados de una hectárea (____)
- H. El voto a los dieciséis años (____)
- I. El significado de las luces del semáforo (____)
- J. La creación de nuevos impuestos (____)

Ahora, copia en la tabla uno de los temas que marcaste con ✓ y escribe dos puntos de vista posibles para dicho tema.

TEMA	PUNTOS DE VISTA POSIBLES

¡Muy bien!, si te das cuenta, estos temas pueden originar textos polémicos o debatibles y para defender nuestra postura o persuadir a nuestro interlocutor, tendríamos que formular buenos argumentos...

Ahora, te invito a formular 2 argumentos que defiendan la siguiente tesis (idea):

“Las encuestas de opinión no son buenas fuentes de información para elegir un candidato”:

.....

.....

.....

.....

MOMENTO DE DESARROLLO

1. ¿Qué es un texto argumentativo?

Un texto argumentativo es aquel que tiene como idea central una opinión sustentada en una o más razones. Los textos argumentativos, también llamados textos de opinión, suelen tratar temas polémicos, es decir, temas sobre los cuales puede haber más de un punto de vista (por ejemplo, a favor y en contra). En este tipo de texto, el autor realiza una afirmación que revela su posición específica sobre el tema en cuestión (qué es lo que opina) y explica los motivos en los que se basa para asumir dicha postura (por qué opina de esa manera).

2. ¿Cuál es el propósito de un texto argumentativo?

El objetivo principal de estos textos es persuadir al lector acerca de la validez de la opinión sustentada; es decir, demostrar que pensar de

cierta manera tiene sentido. Otro objetivo puede ser buscar que el lector se adhiera a las ideas expuestas en el texto o que asuma un comportamiento determinado.

Podemos encontrar este tipo de textos entre los artículos de las páginas editoriales de los periódicos y revistas, en discursos políticos y también como parte de campañas publicitarias, etc.

3. ¿Cuáles son las partes de un texto argumentativo?

Las partes de un texto argumentativo son:

a. Introducción:

Enuncia el tema que se tratará y la postura que se va a defender. Se puede narrar hechos relacionados para llamar la atención de los receptores y comprometerlos con la lectura.

b. Tesis:

La tesis constituye la idea central en torno a la cual gira una argumentación.

c. Argumentación:

Los argumentos conforman la serie de razones que el emisor presenta para convencer al receptor de que la tesis es verdadera o válida. Para esto, el emisor utiliza diversas estrategias discursivas como: la ejemplificación, la analogía, la pregunta retórica, la cita de autoridad, etc.

d. Derivada o conclusión:

Aquí se sintetizan las ideas principales del discurso, se enuncian cuáles son las consecuencias de lo expresado, se propone una determinada actitud o plan de acción a seguir.

e. Definitoria:

Hace referencia a las definiciones que podemos encontrar en un texto argumentativo y que aclaran el sentido de las ideas en la lectura comprensiva del texto argumentativo.

INTRODUCCIÓN	Actualmente, hay poca difusión acerca de las enormes consecuencias de la escasez de agua.
TESIS	Creemos que <u>es urgente comenzar a planificar estrategias de conservación del agua para la humanidad.</u>
ARGUMENTOS	Por un lado, con el tiempo, el agua se convierte en un recurso más difícil de conseguir; por otro, la contaminación está haciendo estragos en las distintas masas de agua que tenemos a nuestra disposición.
DERIVADA O CONCLUSION	¡Reaccionemos! ¡Empecemos a cuidar el agua antes de que sea demasiado tarde!

4. ¿Qué características tiene un texto argumentativo?

- a. El autor busca persuadir, convencer al lector
- b. Siempre debe tratar temas debatibles, es decir, sobre los que no hay consenso.
- c. Implica obligatoriamente la refutación de ideas y puntos de vista.

APLICACIÓN PRÁCTICA

1. **Identifique cuál de los siguientes textos busca persuadir o convencer al lector**

TEXTO	PROPÓSITO TEXTUAL
Se ha comprobado que, en los últimos cien años, la temperatura media del planeta ha aumentado entre 0,3 y 0,6 °C. Este fenómeno se denomina calentamiento global. El calentamiento global puede deberse a un incremento en el efecto invernadero de la atmósfera. Determinados gases contaminantes hacen que ese efecto sea mayor de lo normal y que las temperaturas suban demasiado. El principal efecto de este fenómeno son las sequías prolongadas, las cuales pueden alterar profundamente el clima de una región y originar procesos de desertización.	
Cuando hablamos de justicia, tenemos que analizar si nosotros somos o no somos justos; es decir, si logramos ser tolerantes y solidarios. Porque si queremos que nos respeten, tenemos que respetar a los otros; si no nos gusta que nos discriminen, no debemos discriminar; si necesitamos expresar nuestras opiniones, debemos escuchar las opiniones de los demás, aunque no las compartamos.	
Pautas para ser un buen deportista 1. Ser honesto y valiente en cualquier situación. 2. Respetar las indicaciones de sus superiores. 3. Desarrollar un espíritu de equipo. 4. Tener siempre un afán de superación. 5. Considerar a las personas por encima de todas las cosas.	
Yo siempre te he ayudado cuando tú lo necesitaste. Ahora soy yo la que está en un apuro. ¿Podrías prestarme diez soles? Te los devuelvo mañana sin falta; te doy mi palabra.	

Muchos animales, desde los elefantes hasta las ratas, comen barro, lo que les sirve para reducir sus malestares digestivos. Otros se alimentan de plantas que tienen agentes antimicrobianos o que ayudan a la fertilidad. Los simios, por ejemplo, tragan las hojas rugosas para expulsar sus parásitos intestinales.	
Los cometas son astros de pequeñas dimensiones que viajan desde regiones externas y lejanas del Sistema Solar. Las órbitas de la mayor parte de los cometas son extremadamente largas. Por eso, tardan muchísimo tiempo en dar la vuelta alrededor del Sol. Halley, el más famoso de estos astros, aparece cada 76 años: la última vez se le vio en 1986.	
El cuerpo de la víctima deberá reposar sobre una superficie horizontal, preferentemente dura y lisa, en posición boca arriba, con los brazos estirados a lo largo del cuerpo. El socorrista se colocará de rodillas a uno de los lados de la víctima. Cruzando ambas manos, apoyará una sobre la otra en la región comprendida en la mitad izquierda del esternón, evitando presionar en los extremos. Inmediatamente, se ejercerá una enérgica presión en la zona hasta conseguir reducir la altura del tórax en unos 2 O 3 cm y abandonará la presión una vez logrado este propósito, de manera que las manos se eleven al mismo tiempo que el pecho.	
Si piensas en comprar un automóvil ten en cuenta que el mantenimiento de un auto grande es muy costoso; los autos grandes consumen mucha gasolina y la gasolina tiene un precio muy elevado. Te aconsejo que compres un carro pequeño	
Los falsos sabios dicen que no es conveniente casarse por amor porque el amor no dura. Es como si los médicos nos previnieran contra el sueño, porque después vamos a despertar. La persona que ha dormido, despierta de mejor humor. La pareja que ha	

conocido la pasión del amor tiene más recursos que la que se formó como resultado de un matrimonio de conveniencia. El amor da lugar a ternura, y esta sobrevive a la pasión.	
---	--

2. Lee atentamente los siguientes textos. Luego, marca la alternativa que exprese el propósito predominante en cada texto;

- A.** Desde hace muchos miles de años, las personas hemos utilizado las plantas para curar las enfermedades y aliviar los dolores. Sabemos, por ejemplo, que los indios americanos utilizaban la corteza del sauce para calmar los dolores. Y es que de la corteza de este árbol se extrae el principio activo de uno de los medicamentos más populares: la aspirina. En la actualidad, muchas plantas ya no se utilizan. Ello se debe a que la mayoría de los productos que empleamos se obtiene de forma artificial en los laboratorios.
- a. Opinar sobre la utilidad de las plantas para calmar los dolores.
 - b. Explicar por qué las plantas son procesadas en los laboratorios.
 - c. Informar sobre el uso medicinal de las plantas que, en la actualidad, ha perdido cierta vigencia.
 - d. Persuadir al lector de que continúe empleando plantas para mitigar los dolores.
 - e. Cuestionar el avance científico, pues ocasiona que ya no se utilicen las plantas como antes.
- B.** El tenis es el deporte más completo, porque exige grandes cualidades físicas y mentales. En primer lugar, activa una inteligencia clara y rápida en reflejos, intuición y constancia. Además, se precisa de una musculatura relajada y dispuesta a realizar todo tipo de movimientos, algunos de ellos de carácter acrobático: en los brazos, para golpear la pelota con toda fuerza desde distintos ángulos; en las piernas, para tenerlas dispuestas a correr al encuentro de la pelota; y en la cintura, para que disponga de toda flexibilidad. El tenis es el deporte por excelencia.

- a. Dar a conocer ciertas recomendaciones para la práctica adecuada del tenis.
 - b. Opinar sobre el carácter acrobático de los movimientos realizados en el tenis.
 - c. Informar sobre los beneficios que brinda practicar este deporte.
 - d. Persuadir al lector de que el tenis es el deporte más completo.
 - e. Describir las posiciones y movimientos necesarios para practicar el tenis.
- C.** El origen de las marionetas es muy antiguo. Se sabe que estos títeres manipulados por medio de hilos eran muy populares en diversos lugares: entre los países asiáticos, en China, en Japón y en la India; entre los países africanos, en Egipto; y en Europa, en la Grecia clásica. Antiguamente, las marionetas servían para representar las hazañas de héroes; sin embargo, en la actualidad, se emplean, sobre todo, para representar historias infantiles que sirven de entretenimiento a los niños.
- a. Dar su opinión acerca del origen y la utilidad de las marionetas.
 - b. Informar sobre las marionetas, su origen y su uso.
 - c. Persuadir sobre la importancia de las marionetas en la educación de los niños.
 - d. Indicar que las marionetas se empleaban inicialmente para representar hazañas heroicas.
 - e. Describir el papel de las marionetas en el desarrollo de la historia humana.
- D.** Para restablecer la respiración de una persona que se ahoga debido a una obstrucción de la vía respiratoria, se deben dar cuatro golpes rápidos y secos con la palma de la mano en la región de la espalda situada entre los omóplatos. Si persiste la obstrucción, se debe empujar sobre el estómago realizando la maniobra de Heimlich, cuyo nombre se debe al médico estadounidense que la difundió, Henry Jay Heimlich. Se sitúa la cara lateral del puño sobre el estómago de la víctima, por debajo de las

costillas y justo encima del ombligo. Con la otra mano, se empuja el puño para realizar presión sobre el estómago, cuatro veces seguidas. Cuando se trata de niños pequeños, se los debe coger de los talones para colocarlos mirando hacia el suelo, y se les da palmadas en la región de la espalda. Si se realiza la maniobra de Heimlich a un niño, sólo se debe utilizar una mano.

- a. Informar sobre la historia de Henry Jay Heimlich.
- b. Demostrar que una acción rápida puede salvarle la vida a cualquiera.
- c. Prescribir las acciones que se realizarán con una persona en caso de ahogo.
- d. Persuadir al lector de que auxiliar a un niño que se asfixia es más difícil que a un adulto.
- e. Explicar que la técnica de socorro frente a una situación de asfixia fue creada por Heimlich.

MOMENTO DE SALIDA

METACOGNICIÓN

Reflexionan sobre:

- A. ¿Qué aprendí?
- B. ¿Qué estrategias de aprendizaje utilicé para aprender el nuevo conocimiento?
- C. ¿Para qué me servirá la información aprendida
- D. ¿La información y la práctica realizada me ayudaron a distinguir un texto argumentativo?
- E. Leer los textos propuestos ¿me ayudó a comprender las características del texto argumentativo?

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 02: DECODIFICACIÓN SECUNDARIA (NIVEL ELEMENTAL)

APRENDIZAJE ESPERADO:

- Valora la importancia de la lectura fonética en la comprensión lectora.
- Aplica los mecanismos de sinonimia, contextualización y radicación para obtener el significado de las palabras.

MOMENTO DE INICIO

REFLEXIONAMOS:

1. ¿Cuántas connotaciones tiene la palabra “genio”?

.....

2. ¿Considera usted que la única herramienta para obtener el significado de las palabras es el diccionario?, ¿por qué?

.....

.....

.....

3. ¿Cuál es el significado de la palabra “ginecalecracia”?

.....

.....

MOMENTO DE DESARROLLO

1. La lectura fonética

Las lecturas conforman el mecanismo principal por donde ingresa el conocimiento al cerebro: datos, información, conocimiento, conceptos, nociones, etc., todo ello ingresa gracias a la actividad lectora.

Los errores más frecuentes encontrados en la lectura fonética son los siguientes:

- Errores de omisión
- Errores de adición
- Errores de sustitución

1.1. Errores de adición: consiste en añadir sonidos vocálicos, consonánticos e incluso sílabas inexistentes a las palabras que se están leyendo.

1.2. Errores de omisión: consiste en omitir la letra, sílaba o incluso palabra. La omisión de sonidos vocálicos es muy habitual. Los fonemas que se omiten con mayor frecuencia son: n, r, l y s. Se omiten sobre todo cuando el sonido consonántico se encuentra antes de otra consonante.

1.3. Errores de sustitución: consiste en cambiar unos sonidos vocálicos o consonánticos por otros que no se corresponden con la grafía.

2. Decodificación primaria:

En toda lectura, es importante conocer, descubrir, identificar o inferir el significado de las palabras del texto que está leyendo. Existen

mecanismos Un mecanismo importante para ello es la Decodificación Primaria. En la decodificación primaria el lector tiene que determinar el significado de las palabras. Su propósito es transcribir las palabras percibidas a sus respectivos conceptos para ello se apoya en los siguientes suboperadores.

- 2.1. Sinonimia.** Se denominan sinónimos a los vocablos cuyo referente conceptual es semejante, asociados con un mismo concepto. Las palabras sinónimas significan aproximadamente lo mismo.

El lenguaje vivo emplea numerosas palabras intercambiables conceptualmente, que repiten en lo fundamental, al mismo concepto: es posible decir lo mismo de modos innumerables.

Ejemplo:

Sin duda el vehículo es uno de los mejores inventos que ha realizado el ser humano. Mediante los automóviles el hombre puede desplazarse de un lugar a otro sin ningún tipo de problema y en muy corto tiempo. Es increíble todo lo que un hombre puede hacer con un carro.

- 2.2. Contextualización.** Corresponde a un potente mecanismo auxiliar, es el más potente de todos. Rastrea el posible significado de vocablos desconocidos, utilizando para ello el contexto de las frases en las cuales aparecen dichos términos. Hardy nos dice que: *“La psicología del lenguaje nos ha venido recordando insistentemente en los últimos años que los significados de las palabras dependen siempre del contexto. Hay que tratarlos, pues, dentro del contexto, conectan su “estructura íntima” con los conceptos circundantes.”*

Ejemplo:

Las palabras resaltadas en negrita tienen diversas connotaciones

- **Fijo** llegó a la hora.
- Pedro se **fijó** en María.
-
- Ese caballo en la carrera de la tarde es **fijo**.
- El partido liberal **fijó** su plan de gobierno.

Entonces:

- En el primer caso (**Fijo** llegó a la hora) significa: **SEGURO**.
- En el segundo (Pedro se **fijó** en María) significa: **LE ATRAJO**.
- En el tercero (Ese caballo en la carrera de la tarde es **fijo**), quiere decir que **ES MUY PROBABLE**
- Y en el último caso (El partido liberal **fijó** su plan de gobierno) significa **ESTABLECIÓ**.

Nos damos cuenta que una misma palabra puede tener varias connotaciones, y el mecanismo por excelencia que nos ayuda a descubrir los significados es la contextualización.

2.3. Radicación. Consiste en descomponer la palabra en sus partes (raíz, prefijo y sufijo), analizando cada parte de la palabra o sus constituyentes e investigando su significado.

La parte de la palabra que porta el significado esencial o básico es la raíz.

A la unidad que aparece antes de la raíz la denominaremos prefijo y a aquella que aparece después de la raíz la llamaremos sufijo.

Veamos las palabras resaltadas de la siguiente oración:

- En la **biósfera** se encuentran dos grandes grupos de **ecosistemas**: los terrestres y los acuáticos.

El significado de estas se puede inferir a partir de su composición:

- **Biósfera**: esta se compone de dos partes: bio- y –sfera.

Bio- significa: vida, vitalidad

-sfera hace referencia a globo, a algo esférico.

Así podemos deducir que biósfera es la parte del globo terrestre donde hay vida.

- **Ecosistema**: esta se compone de dos partes: **eco-** y **-sistema**

Eco- significa habitación, casa, lugar donde se habita. Es una partícula que viene del vocablo griego “oikos”.

Sistema: Hace referencia a un conjunto de elementos relacionados.

Entonces, diríamos que el ecosistema es un sitio o lugar donde habitan una serie de elementos que se relacionan.

- 2.4. Uso del diccionario.** Otro mecanismo para encontrar el significado de las palabras es buscando estas en el diccionario. Un diccionario es una obra de consulta de palabras y/o términos que se encuentran generalmente ordenados alfabéticamente. Nos ayuda a ampliar nuestro conocimiento sobre la nueva palabra buscada y a incrementar nuestro léxico.

- 2.5. Búsqueda de un especialista.** Ante el desconocimiento del significado de las palabras con los mecanismos antes mencionados, se debe buscar el significado de las palabras desconocidas mediante la indagación u orientación por un especialista del tema que se está leyendo.

APLICACIÓN PRÁCTICA

- 1. Cambie por sinónimos las palabras subrayadas, mientras lee**

TEXTO 01

Prepararnos para irnos de vacaciones no debe ser ningún drama, ni darnos demasiados problemas, ni dolores de cabeza... La realidad es que nos esperan unos días de descanso, divertidos y sin preocupaciones, así que la preparación de la maleta te la debes tomar como un mal menor. En *Oriente Travel* les damos algunos *tips* para preparar la maleta perfecta para tus vacaciones de verano en la playa.

TEXTO 02

Implicarse en las múltiples ofertas formativas, culturales y sociales que ofrece la universidad te permitirá hacer nuevas amistades y descubrir tu nueva realidad. Además, podrás desarrollar competencias transversales como la comunicación, estrategias para aprender a aprender y la empatía, entre otras.

- 2. Escriba el sinónimo de la frase...**

El exceso de peso es un peligro a cualquier edad, sin embargo los mayores riesgos para la salud parecen provenir de cuando esta se sufre desde muy temprano en la vida. Según un último estudio, se concluyó que tener _____ durante la adolescencia puede significar soportar una

enfermedad crónica durante la edad adulta, incluso cuando la persona ya no tenga _____ de su juventud.

3. Determine el significado de las palabras resaltadas en negrita, según el contexto:

TEXTO 01

Los **Tupoi** se caracterizan por vivir en grandes comunidades con una estructura social estrictamente definida. Los pequeños Tupoi trabajan en equipo y producen una deliciosa miel.

Los Tupoi son:

- a. Indígenas
- b. Zancudos
- c. Abejas
- d. Mosquitos

TEXTO 02

Con el desarrollo de la agricultura y el fomento de cultivos como el maíz, la papa, la yuca, se generaliza el **sedentarismo**, por la necesidad de fijar residencias para vivir y atender de manera adecuada la selección y cuidado de los cultivos.

Según el texto, sedentarismo significa:

- a. Vivir en un solo lugar
- b. Envejecimiento
- c. Trabajo de agricultura
- d. Tener mucha sed.

TEXTO 03

En el país no es muy habitual la vigilancia de la **influenza**. El virus acostumbra visitar las áreas tropicales y subtropicales en dos periodos anuales, como consecuencia del aumento o la disminución de las lluvias.

- Influenza significa:

TEXTO 04

Los fósiles son la clave para entender los orígenes de la vida animal. Los **geólogos** y **paleontólogos** trabajan constantemente en el estudio de estas rocas que se hallan en los más diversos escenarios de nuestro antiguo suelo.

- Geólogos significa:
- Paleontólogo significa

TEXTO 05

En la antigua Grecia, una **hecatombe** era el sacrificio de cien víctimas – por lo general bueyes- que hacían los sacerdotes en honor de Zeus, Apolo y otras deidades mayores. Como se comprenderá, las hecatombes no resultan nada **gratas** para la vista: Las ciudades se convertían en auténticas carnicerías.

- Hecatombe:
- Gratos:

4. Por contextualización, complete las siguientes expresiones con las palabras faltantes:

- La jornada resultó y los viajeros estuvieron de terminarla.
 - a) fatigosa – cansados
 - b) peligrosa – felices
 - c) riesgosa – hartos
 - d) agradable – impacientes
 - e) larga – aburridos

- Cada vez que algún peligro, se en los lugares más insospechados.
 - a) presentía – paseaba
 - b) intuía – imaginaba
 - c) rechazaba – quedaba
 - d) superaba – refugiaba
 - e) advertía – escondía

- El jardinero contemplaba las hermosas del rosal.
 - a) satisfecho – flores
 - b) rezongando – variedades
 - c) preocupado – forma
 - d) confundido – imágenes
 - e) alborozado – fragancias

- Su posición respondía a un convencimiento.
 - a) vacilante – efectivo
 - b) egoísta – fuerte
 - c) decidida – fácil
 - d) tajante – íntimo
 - e) categórico – débil

- Como era un tema muy , no pudo entrar en
 - a) entretenido – minucias
 - b) puntual – especificaciones
 - c) extenso – detalles
 - d) simple – materia
 - e) complicado – calificaciones

- La función primordial de los medios de comunicación social consiste en al público sobre los hechos significativos, por muy o desconcertantes que sean.
 - a) educar – alienantes
 - b) informar – desagradables
 - c) socializar – privados
 - d) motivar – fantásticos
 - e) favorable – difieran

- Su actitud fue la razón de que los proyectos se
 - a) negativa – concretaran
 - b) decidida – estamparan
 - c) diligente – realizaran
 - d) contraria – impulsaran
 - e) favorable – difirieran

- Cuanto más..... estoy, el tiempo parece correr más
 - a) distraído – intensamente
 - b) sereno – rítmicamente
 - c) atareado – imperceptiblemente
 - d) afligido – abruptamente
 - e) impaciente – lentamente

- Ofrece a cada persona la posibilidad de en la discusión significará la unidad.
 - a) intervenir : socavar
 - b) opinar – ampliar
 - c) participar – fortalecer

d) interrumpir – impulsar

e) corregir – fomentar

- La última publicada para servicio postal internacional un incremento del 40%.

a) tarifa – establece

b) taza – caloriga

c) relación – reconoce

d) escala – descarta

e) medida – contempla

- Lo sorprendente de la generó en los ciudadanos.

a) primicia – alivio

b) denuncia – desconcierto

c) noticia – entusiasmo

d) calumnia – pesimismo

e) amenaza – ira

- El caso era tal que una solución era inminente.

a) sencillo – satisfacción

b) reciente – negociada

c) enredado – rápida

d) difícil – compleja

e) enmarañado – abstrusa

5. Indica para cada caso con la operación o nivel de lectura que corresponda:

ENUNCIADO	OPERACIÓN
a. Milena quiere remplazar el término cansado por otro de igual significado sin que se altere la oración. ¿Qué operación debe aplicar?	(.....) Radicar
b. Carla no quiere quedarse varada en una lectura por culpa de términos desconocidos.	(.....) Contextualizar (.....) Definir
c. Cuando se encuentran vocablos compuestos, ¿qué operación se debe aplicar?	(.....) Lectura cognitiva básica
d. La macrooperación Definir pertenece al nivel de lectura...	(.....) Sinonimizar

6. Para cada una de las siguientes palabras, identifica el prefijo que participa en su formación y explica el significado tanto del prefijo como de la palabra:

PALABRA	PREFIJO	SIGNIFICADO DEL PREFIJO	SIGNIFICADO DE LA PALABRA
Perímetro	Peri-	alrededor	Contorno de una superficie o figura
Anormal	a-		
Bibliografía	Biblio-		
cromósfera	Cromo-		
Descomponer	Des-		
Equivalente	Equi-		

Eucaristía	Eu-		
Hipertexto	Hiper-		
Infraordinada	Infra-		
Mesoterapia	Meso-		
Monopolio	Mono-		
Omnipotente	Omni-		
Subsuelo	Sub-		

MOMENTO DE SALIDA

Reflexionan sobre:

- A. ¿Qué aprendí?
- B. ¿Qué estrategias de aprendizaje utilicé para aprender el nuevo conocimiento?
- C. ¿Para qué me servirá la información aprendida
- D. ¿La información y la práctica realizada me ayudaron a comprender la importancia que tiene el conocer los significados de las palabras que contiene un texto?
- E. ¿Crees que es importante aplicar los diversos mecanismos de la decodificación primaria en la comprensión lectora?

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 03: DECODIFICACIÓN SECUNDARIA (NIVEL ELEMENTAL 1)

APRENDIZAJE ESPERADO:

- Reconoce y aplica mecanismos de puntuación, pronominalización, cromatización e inferencia proposicional para identificar los pensamientos o proposiciones contenidas en el texto.

MOMENTO DE INICIO

REFLEXIÓN:

- Analice las diferencias de las siguientes expresiones y comente su significado

No, espere. No espere.	-
Vamos a perder, poco se resolvió. Vamos a perder poco, se resolvió.	-
No queremos saber. No, queremos saber.	-
¡No tenga clemencia! ¡No, tenga clemencia!	-

- ¿Crees que los signos de puntuación tienen importancia en la comprensión lectora? ¿por qué?

.....

.....

.....

.....

- ¿A quién reemplaza el pronombre?, ¿qué tipo de pronombres conoces?

.....

.....

.....

Nota:

Para analizar oraciones, pensamientos relevantes contamos con la puntuación y la pronominalización. La primera nos permite saber dónde comienza y dónde termina una oración pensamiento y la segunda identifica cada uno de los términos originales de la misma.

MOMENTO DE DESARROLLO

1. Puntuación:

Analizar un texto requiere de la puntuación para saber dónde comienzan y dónde terminan las oraciones porque facilita dos tareas importantes:

- a. Verificar que las oraciones pensamiento relevantes estén completas, esto es, en toda su extensión y con todos sus términos (noción, sujeto, relación y noción predicado).
- b. Comprobar la función significativa que cumple cada signo de puntuación dentro de la oración.

Reforzando diremos que los signos de puntuación permiten comprender dónde comienza o dónde termina una oración completa. En la mayoría de los casos, la oración va desde la mayúscula hasta el punto.

Y es justamente el punto el signo quien nos indica la existencia de una oración...

Ejemplo

Comparemos si en los siguientes textos se han subrayado las oraciones relevantes completas.

SUBRAYADO A

La transfusión es una operación quirúrgica que consiste en hacer pasar cierta cantidad de sangre de un individuo a otro, ya sea directamente o extraída previamente. En la actualidad, esta técnica constituye una herramienta útil y segura para la medicina. Las transfusiones son un medio para salvar la vida de muchas personas que han sufrido derrames internos, que han sido sometidas a intervenciones quirúrgicas o que padecen ciertas enfermedades renales. Muchas veces son inevitables e insustituibles. Nadie duda del peligro de contagio de ciertas enfermedades contraídas por transfusiones, pero también se sabe que existen técnicas para seleccionar a los donantes de sangre; dichas técnicas prácticamente eliminan el riesgo de usar sangre procedente de un enfermo. Así las cosas, todo hospital debería contar con los equipos y personal humano especializado para desarrollar esta técnica en beneficio de los pacientes que la necesiten.

SUBRAYADO B

La transfusión es una operación quirúrgica que consiste en hacer pasar cierta cantidad de sangre de un individuo a otro, ya sea directamente o extraída previamente. En la actualidad, esta técnica constituye una herramienta útil y segura para la medicina. Las transfusiones son un medio para salvar la vida de muchas personas que han sufrido derrames internos, que han sido sometidas a intervenciones quirúrgicas o que padecen ciertas enfermedades renales. Muchas veces son inevitables e insustituibles. Nadie duda del peligro de contagio de ciertas enfermedades contraídas por transfusiones, pero también se sabe que existen técnicas para seleccionar a los donantes de sangre; dichas técnicas prácticamente eliminan el riesgo de usar sangre procedente de un enfermo. Así las cosas, todo hospital debería contar con los equipos y personal

humano especializado para desarrollar esta técnica en beneficio de los pacientes que la necesiten.

SUBRAYADO C

La transfusión es una operación quirúrgica que consiste en hacer pasar cierta cantidad de sangre de un individuo a otro, ya sea directamente o extraída previamente. En la actualidad, esta técnica constituye una herramienta útil y segura para la medicina. Las transfusiones son un medio para salvar la vida de muchas personas que han sufrido derrames internos, que han sido sometidas a intervenciones quirúrgicas o que padecen ciertas enfermedades renales. Muchas veces son inevitables e insustituibles. Nadie duda del peligro de contagio de ciertas enfermedades contraídas por transfusiones, pero también se sabe que existen técnicas para seleccionar a los donantes de sangre; dichas técnicas prácticamente eliminan el riesgo de usar sangre procedente de un enfermo. Así las cosas, todo hospital debería contar con los equipos y personal humano especializado para desarrollar esta técnica en beneficio de los pacientes que la necesiten.

2. Pronominalización:

2.1 Definición:

La pronominalización es un mecanismo del nivel elemental de lectura que es importante durante la comprensión lectora.

Para analizar un texto no solo es necesario saber identificar la función de los signos de puntuación. Se necesita, además, saber identificar en las oraciones subrayadas unos términos que reemplazan a otros mencionados anteriormente.

Ejemplo:


Carla tiene que salir de viaje este fin de semana. **Ella** viajará a la costa con toda su familia.

El nombre Carla es remplazado por el pronombre Ella. A los términos que reemplazan se denominan **pronominales** y a los términos reemplazados se denominan **referentes**. Además, el ejemplo muestra con una flecha al nombre al que se refiere el pronominal Ella.

Podemos observar que la pronominalización permite identificar al sujeto de la oración que a veces esta reemplazado por un pronombre.

2.2. Clasificación:

A modo de síntesis y recuerdo les damos a conocer la clasificación de los pronombres:

a. Pronombres personales:

Son las palabras yo, tú, él, ella, ello; nosotros (as), vosotros (as), ellos (as), me, a mí, te, a ti, le, la, lo, les, las, los.

Las formas yo, tú, me, a mí, te, a ti representan a la persona que habla o a aquella a quien se habla.

Las formas él, ella, le, la, lo, les, las, los representan a las personas o cosas de que se habla.

La forma ello representa a una oración completa o un conjunto de antecedentes ya mencionado.

Ejemplo:

Ellos fueron mis mejores amigos en la universidad, **les** tengo un gran cariño, pero sin lugar a dudas, **tú** fuiste el mejor de

todos.

b. Pronombres demostrativos:

Sirven para mostrar o señalar la cosa designada por el nombre:

Son este, esto

Esta (s), ese (a), eso (s), eso (s), esa (s), aquel, aquella, aquello, aquellos, aquellas.

Todos ellos, en las formas masculinas y femeninas se usan como pronombres, pero también pueden usarse como adjetivos (cuando van acompañando a un sustantivo).

Ejemplo:

Ese, este y aquel fueron mis mejores alumnos.

c. Pronombres posesivos:

Denotan posesión como mío (a), tuyo (a), suyo (a), nuestro (a), vuestro (a), suyo (a).

Los, las, míos (as), tuyos (as), suyos (as), nuestros (as), vuestros (as), suyos (as)

Ejemplo:

Ese coche es el **mío** y aquel es **tuyo**.

d. Pronombres relativos:

Representan en una oración subordinada un elemento de la principal que queda especificado o calificado en aquella. Son pronombres relativos cual, cuyo, que, quien, el cual, el que.

Ejemplo:

Yo, **que** estaba en quinto de primaria, fui con la noticia tan esperada.

e. Pronombres Indefinidos:

Señalan con imprecisión la naturaleza, el número, la cantidad de objetivos designados por el nombre al que acompañan y

delimitan o al que designa.

Se distingue varios tipos: cardinales, ordinales, fraccionarios, multiplicativos, distributivos y colectivos.

Ejemplo:

Pocos me conocen como tú.

f. Pronombres numerales:

Expresan de modo preciso y exacto la cantidad de objetos designados por el nombre al que acompañan y delimitan o al que designan. Se distinguen varios tipos:

- **Pronombres numerales cardinales.** Estos pronombres expresan una cantidad contable de unidades dentro del sistema decimal: uno, dos, tres, cuatro, etc.
 - Ejemplo: “De los seis casos, hemos estudiado **tres**”.
- **Pronombres numerales ordinales.** Estos pronombres expresan una noción de orden numérico, es decir, en qué punto o posición se encuentra el referente: primer, primera, segundo, segunda, tercer, tercera, cuarto, etc.
 - Ejemplo: “La advertencia ya era la **segunda**”.
- **Pronombres numerales fraccionarios o partitivos.** Estos pronombres expresan una cantidad fraccionaria: mitad, medio, media, tercio, tercia, cuarto, cuarta, quinto, quinta, sexto, sexta, séptimo, séptima, octavo, octava, etc.
 - Ejemplo: “¿Me puedes vender solamente la **mitad**?”
- **Pronombres numerales multiplicativos.** Estos pronombres expresan las veces que se multiplica el

referente por sí mismo: doble, triple, cuádruple, quintuple, etc.

- Ejemplo: “Ganarías el **quintuple** si te esforzaras más en tu trabajo”.

3. Cromatización:

La cromatización capta el matiz de afirmación o negación inherente a cada oración. Si bien, en la mayoría de las lecturas las frases afirmativas o negativas abundan, entre más sofisticación lingüística exista, el lenguaje se torna más cromático.

Cromatizador significa dar color, adornar. Para la pedagogía conceptual, los cromatizadores también son los matices de significación que tienen las proposiciones modales y que son estrictamente necesarios para detectar el tipo de conocimiento existente. Sin ellos el conocimiento es simplemente ambiguo, prestándose a cualquier interpretación, mas no a algo que el escritor ha querido.

Sin los cromatizadores el núcleo proposicional tiene sentido, pero el significado cognitivo preciso solo se obtiene con los cromatizadores. Además, cuando el lector ha extraído un núcleo proposicional con pleno sentido, ello es prueba de que ha inferido bien la proposición modal del párrafo, pues sólo hace falta añadir los cromatizadores.

En los siguientes ejemplos, los cromatizadores están subrayados:

a. Cromatizador de toda la proposición:

Ej. Según la teoría del profesor Feverstein, el ser humano es modificable.

Quitando el Cromatizador, lo sustancial quedaría así: *El ser humano es modificable.*

b. Cromatizador del sujeto:

Ej. Los poetas peruanos de la generación actual son netamente urbanos.

Quitando el Cromatizador, lo sustancial quedaría así: *Los poetas peruano son netamente urbanos.*

c. Cromatizador del predicado:

Ej. El nuevo paradigma evaluativo ha cambiado la evaluación estandarizada por la evaluación variada e individualizada.

Quitando el Cromatizador, lo sustancial quedaría así: *El nuevo paradigma evaluativo ha cambiado la evaluación estandarizada.*

d. Cromatizador del verbo:

Ej. El lector se relaciona con el texto recíprocamente.

Quitando el Cromatizador, lo sustancial quedaría así: *El lector se relaciona con el texto.*

e. Cromatizador del predicado:

Ej. *El sociodrama como técnica de concienciación es utilizado para presentar situaciones problemáticas o ideas contradictorias, tratando de susitar la discusión y profundización del tema.*

Quitando el Cromatizador, lo sustancial quedaría así: *El sociodrama como técnica de concienciación es utilizado para presentar situaciones problemáticas o ideas contradictorias.*

También es necesario considerar que no toda expresión extensa contiene cromatizadores, a veces se usan palabras compuestas o sintagmas imposibles de separar, porque entonces el supuesto Cromatizador en lugar de precisar, confunde.

Para una mejor comprensión, se agrupan los cromatizadores en el siguiente cuadro.

Cromatizador de toda la proposición	Cromatizador del sujeto	Cromatizador del verbo	Cromatizador del predicado
- Autores - Corrientes del pensamiento - Épocas Históricas - Frases - Subordinadas con participio	- Modificadores del sujeto - Adjetivo - Aposiciones - Digresiones - Cuantificadores	- Adverbios - Otros verbos	- Circunstanciales - Frases que usan participio - Frases que usan gerundio - Cuantificadores

4. Inferencia proposicional:

La inferencia proposicional es un mecanismo que nos permite descubrir el pensamiento subyacente en cada oración. Mediante este mecanismo logramos extraer la esencia de la lectura. La inferencia proposicional permite la expresión de las ideas del autor en forma de pensamiento. Para la ejecución de este mecanismo requerimos de mucha destreza lectora evitando la confusión de las ideas del autor con las conclusiones personales.

Para realizar el proceso de inferencia es necesario:

1. Leer el texto
2. Identificar de quién se habla
3. Identificar qué se dice de quien se habla

Por ejemplo, vamos a inferir la idea principal del siguiente párrafo

TEXTO 01

El arsénico no es un elemento esencial para la fisiología del hombre, aunque por lo regular se le encuentra en los tejidos humanos en pequeñas cantidades. La OMS recomienda un límite de 0.05mg/l en el agua potable. Una persona se intoxicó al ingerir 3 litros de agua potable y unos camarones contaminados con arsénico en proporción de 42 mg/kg de camarón. Si la autopsia demostró que había consumido 120 gramos de camarones, determine la dosis total del arsénico que ingirió el individuo y su relación con referencia al límite recomendado por la OMS.

Inferencia proposicional

El arsénico no es un elemento esencial para la fisiología del hombre, según la OMS no debe exceder el 0,05% mg/l.

Para ejercitar la inferencia proposicional se pueden aplicar una serie de ejercicios como interpretar frases, pensamiento, refranes, etc.

NOTA:

En la inferencia proposicional extraemos las ideas contenidas en el texto. Ahora, es importante que tengas en cuenta la diferencia entre una idea y un tema:

El tema es el asunto o contenido, muchas veces expresado o sugerido en un título, expresado como frase nominal sin verbo y que es desarrollado a través de la idea principal e ideas secundarias.

Ejemplos:

- La legalización del aborto
- Teoría de las seis lecturas
- Los padres sobreprotectores
- Incidencias de un taxista

APLICACIÓN PRÁCTICA

1. Puntuación

A. Una de las siguientes oraciones tiene un sentido diferente a las demás:

- a. El maestro dijo: “José es un burro”.
- b. El maestro dijo que José es un burro.
- c. El maestro dijo de José: “Es un burro”.
- d. El maestro –dijo José- es un burro.
- e. Todas tienen el mismo sentido.

B. En qué oración -gracias a los signos de puntuación- la herencia quedará para los jesuitas:

- a. “Dejo mis bienes a mi sobrino Juan. No a mi hermano Luis. Tampoco, jamás se pagará la cuenta al sastre. Nunca, de ningún modo, para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo”.
- b. “¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No. ¡A mi hermano Luis! Tampoco, jamás se pagará la cuenta al sastre. Nunca, de ningún modo, para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo”.
- c. “¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No. ¿A mi hermano Luis? Tampoco, jamás. Se pagará la cuenta al sastre. Nunca, de ningún modo, para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo”.
- d. “¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No. ¿A mi hermano Luis? Tampoco, jamás. ¿Se pagará la cuenta al sastre? Nunca, de ningún modo. Para los jesuitas: todo. Lo dicho es mi deseo”.
- e. “¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No. ¿A mi hermano Luis? Tampoco. Jamás se pagará la cuenta al sastre. Nunca, de ningún modo, para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo”.

2. Pronominalización

Lea los siguientes textos y marque la alternativa correcta para cada enunciado

TEXTO 01

¿QUÉ TIPO DE VIRUS ES EL COCOLITZLI? ¿DÓNDE SURGIÓ?

Todavía no ha sido encontrado; a él se le atribuyen dos de las epidemias que más muertes causaron entre los indígenas mexicanos durante la colonización española. Recientemente, David Stahle, geólogo de la Universidad de Arkansas, en Fayetteville, afirmó que, aunque se considera que **el mal** de 1520 que mató a ocho millones de indígenas fue la viruela, una enfermedad europea para la cual **aquellos** no tenían una resistencia natural, se cree que las dos epidemias que aparecieron en 1545 y 1576 fueron desatadas por el virus nativo cocolitzli, supuestamente diseminado por las ratas en la península de Yucatán. **Provocó** una fiebre hemorrágica parecida a la causada por un hantavirus. Los cazadores del virus de los Centros para el Control de Enfermedades de Estados Unidos buscan este virus en ratas de la región.

(Revista **Conozca Más**, febrero de 2001, pág 67)

A. El término **aquellos** se refiere a:

- a. Geólogos b. Indígenas c. Europeos

B. La expresión **el mal** se refiere a:

- a. El virus b. La muerte c. La epidemia
- d. La viruela

C. En el texto anterior ¿qué o quién provocó una fiebre hemorrágica?

- a. David Stahle b. Las ratas c. El virus cocolitzli

TEXTO 02

LA ORQUÍDEA NEGRA

La vainilla (*Vanilla planifolia*) es una planta trepadora del género de las orquídeas, **cuyo fruto** es muy particular. Su **nombre** náhuatl, tlixóchitl, significa “flor negra” y alude a su vaina. Al **secarse**, se oscurece. Tras un laborioso proceso se produce un extracto líquido –**también** negruzco – que sirve para aromatizar y dar sabor a los alimentos (se usa sobre todo en la **elaboración** de helados y panes).

A. En el texto anterior la expresión **cuyo fruto** se refiere a:

- a. La planta trepadora c. Género de las orquídeas
b. Las orquídeas d. La vainilla

B. El término **nombre** se refiere a:

- a. La planta trepadora c. Género de las orquídeas
b. Las orquídeas d. Ninguna de las anteriores.

C. El término **secarse** se refiere a:

- a. La planta trepadora c. Género de las orquídeas
b. Las orquídeas d. La vainilla

3. Cromatización

Identifique los cromatizadores de los siguientes casos:

A. Según los científicos de la salud, las vitaminas favorecen el desarrollo infantil, especialmente en niños de 3 a 5 años.

- B. Todos los países desarrollados poseen en la actualidad tasas de mortalidad bajas.
- C. Según la Iglesia católica, los brujos son herejes.
- D. Fueron los astrónomos del antiguo Egipto quienes, hace más de tres mil años, utilizaron asertivamente el movimiento uniforme del sol en el firmamento para precisar las horas.

4. Inferencia

4.1. ¿Cuál es la opción que representa el pensamiento esencial contenido en las siguientes oraciones?

- A. Al final, las culturas que sobrevivirán serán aquellas que quieran y puedan abrazar lo nuevo según sus propios principios, rechazando todo lo que signifique la violación total de su forma de vida.**
 - a. Al final, las culturas que sobrevivirán serán las que rechacen todo.
 - b. El mantenimiento de los principios, al asimilar lo nuevo, garantiza la permanencia de la cultura.
 - c. Al final, las culturas que sobrevivirán serán aquellas que abracen todo lo nuevo.
- B. El aumento de personas que trabajan fuera de la oficina y desde su casa, hace prever que los espacios laborales de hoy serán piezas de museo en el año 2007.**
 - a. En el futuro inmediato, el trabajo se realizará en casa.
 - b. En el 2007 las oficinas serán piezas de museo
 - c. A las personas ya no les gusta trabajar en la oficina.

- C. Como el resto de los animales, el pez se relaciona con su medio a través el funcionamiento de sus órganos sensoriales, cuya coordinación central se localiza en el cerebro, órgano muy primitivo y el más pequeño en relación con el tamaño de su cuerpo.**
- a. El cerebro de los peces es muy primitivo y pequeño.
 - b. Como el resto de los animales, el pez se relaciona con su medio.
 - c. Las relaciones de los peces con el medio son controladas por su cerebro.
- D. Dentro de 25 años, según las declaraciones dadas por Stephen Hawkin – autor de *Historia del tiempo* y titular de la cátedra Newton en la Universidad de Cambridge (Gran Bretaña)-, la inteligencia artificial (IA) podría superar a la humana si no hay una mejora de las capacidades mentales de los hombres mediante métodos como la clonación.**
- a. Los computadores hoy son más inteligentes que los humanos
 - b. La inteligencia de los computadores será superior que la humana, si no se hace algo por mejorarla.
 - c. La inteligencia artificial podría mejorar con los métodos de la clonación.

4.2. Desarrolla los siguientes ejercicios según las indicaciones:

- A. Señala la oración que expresa la idea subrayada**
Más del noventa por ciento de las personas han sufrido dolor de cabeza.

- a. El dolor de cabeza es una enfermedad gravísima.
- b. El dolor de cabeza es padecido por todas las personas
- c. Casi todas las personas han sufrido dolor de cabeza
- d. Más del noventa por ciento de las personas tiene cabeza.

B. Señala las oraciones que expresen la misma idea

- a. Mucha comida que viene en paquetes es costosa
- b. Los paquetes se usan para empacar alimentos listos para comer
- c. Las comidas que se venden en paquetes me parecen ricas.
- d. Me gustan los alimentos que vienen en paquetes.

5. Lee las siguientes expresiones y subraya con una línea las que designan temas y con dos líneas las ideas principales.

- a. Desde sus altas montañas hasta sus espesas y hermosas llanuras, el Perú es bello.
- b. La fosilización
- c. La libertad y la democracia
- d. Según Max Scheler, el hombre es el único animal capaz de decir no en un ejercicio puro de su libertad.
- e. La ecología y su importancia en el mundo
- f. La mayoría de los fósiles han sido hallados en rocas.
- g. Literatura clásica en el Perú
- h. Sólo el hombre es capaz de destruir su medio ambiente con el ingenuo propósito de conquistar nuevos mundos.
- i. América y sus maravillas turísticas
- j. La lira fue un instrumento musical ligado a la poesía griega.
- k. Historia de la música contemporánea

6. Asigne a los siguientes textos un título y dos subtítulos, y luego determine todos los pensamientos contenidos en las oraciones:

Título: _____

El petróleo es un aceite espeso y oscuro. Sin embargo, sus usos son múltiples y provechosos. Además, ocupa un importante lugar en la economía moderna. Se conoce desde hace milenios, pero sólo en los últimos siglos hemos aprendido a aprovecharlo en todas sus potencialidades.

Subtítulos:

a) _____

b) _____

Título: _____

Los recursos naturales son los elementos de la naturaleza que las personas utilizan para satisfacer sus necesidades. El hombre siempre ha aprovechado el agua de los ríos y lagunas, no sólo para beber y bañarse sino también para regar cultivos, transportar personas y mercaderías y para generar energía eléctrica. Muchos animales también pueden considerarse como recursos naturales, por ejemplo cuando usa su carne, cuero, pieles y plumas.

Subtítulos:

a) _____

b) _____

MOMENTO DE SALIDA

Reflexionan sobre:

- A. ¿Qué aprendí?
- B. ¿Qué estrategias de aprendizaje utilicé para aprender el nuevo conocimiento?
- C. ¿Para qué me servirá la información aprendida?
- D. ¿La información y la práctica realizada me ayudaron a comprender la importancia que tienen los mecanismos de puntuación, pronominalización, cromatización e inferencia proposicional en la comprensión de textos?
- E. ¿Crees que es importante aplicar los diversos mecanismos de la decodificación secundaria en la comprensión lectora?

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 04: DECODIFICACIÓN TERCIARIA (NIVEL ELEMENTAL 2)

APRENDIZAJE ESPERADO:

- Reconoce y aplica los mecanismos de extracción de macropensamientos para extraer las ideas básicas del texto.

MOMENTO DE INICIO

REFLEXIONAMOS:

Lea el siguiente texto y e infiera los pensamientos contenidos en las oraciones:

Los falsos sabios dicen que no es conveniente casarse por amor, porque el amor no dura. Es como si los médicos nos previnieran contra el sueño, porque después vamos a despertar. La persona que ha dormido, despierta de mejor humor. La pareja que ha conocido la pasión del amor tiene más recursos que la que se formó como resultado de un matrimonio de conveniencia. El amor da lugar a la ternura, y ésta sobrevive a la pasión.

(De: Claude Roy, en Permis de séjour (Gallimard, en Selecciones, nov. 1995.)

¿Qué tipo de texto es?

.....

.....

.....

¿Cuántas ideas o pensamientos pudieron encontrar en el texto?

.....

.....

.....

¿El ejercicio de la cromatización le ha permitido despejar las ideas contenidas en el texto?

.....

.....

.....

MOMENTO DE DESARROLLO

1. Extracción de macropensamientos

Después de extraer los pensamientos contenidos en las oraciones, mediante mecanismos primarios y secundarios, se tiene ahora que identificar los macropensamientos. Las macroproposiciones corresponden a las proposiciones esenciales entre todas las proposiciones. Esenciales respecto a la estructura semántica general del texto.

El lingüista Van Dijk ha denominado a las verdaderas ideas “macroproposiciones”, distinguiéndolas de las frases acompañantes. De ello, se sigue que antes de establecer las relaciones entre las ideas, es menester descubrir y resaltar las ideas verdaderas, desechando del recuento las oraciones complementarias.

No olvidemos que la estrategia para extraer los macropensamiento contenidas en las oraciones es:

¿De quién se habla?
¿Qué se dice de quien se habla?

Ejemplos

TEXTO 01

Toda imposición de sanciones, inclusive en los centros docentes, debe estar precedida de la realización de un procedimiento donde se permita al implicado el ejercicio de los derechos de defensa y contradicción. Es un principio universalmente reconocido que la garantía del debido proceso ha sido establecida a favor de la persona, cuya dignidad exige que, si se deducen en su contra consecuencias negativas derivadas del ordenamiento jurídico, tiene derecho a que se le oiga y se examinen y evalúen las pruebas que obran en su contra y también las que constan en su favor. Además, para que la protección a este derecho sea efectiva, es necesario que cada uno de las etapas procesales estén previamente definidas, pues, de lo contrario, la imposición de sanciones queda sujeta a la voluntad y arbitrio de quienes tienen la función de solucionar los conflictos de los implicados. Esta previa definición de los procedimientos que constituyen el debido proceso, se configura, por lo tanto, en la garantía de referencia con que cuentan las personas para determinar en qué momento la conducta de quien ejerce la función de imponer sanciones se convierte en ilegítima, por desconocerse lo dispuesto en las normas.

PENSAMIENTOS:

P1. Toda sanción estará precedida de un proceso donde se garanticen los derechos de defensa y contradicción

P2. El implicado tiene derecho a ser escuchado y a que las pruebas a su favor o en su contra sean examinadas

P3. Para evitar la ilegitimidad de la sanción, el proceso debe poseer unas etapas definidas y conocidas por el implicado

P4. La conducta para imponer sanciones se torna ilegítima cuando se desconocen lo dispuesto en las normas.

TEXTO 02

La planificación familiar indica mujeres más saludables, ya que las madres evitan los partos poco espaciados, a temprana edad o poco avanzada. Mujeres más sanas tienen hijos más sanos. Y menos muertes infantiles se traducen en menos nacimientos, pues las mujeres ya no deben creer que deben tener muchos bebés para que solo unos sobrevivan.

P1. La planificación familiar significa mujeres más saludables

P2. Mujeres más sanas tiene hijos más sanos

P3. Menos muertes infantiles se traducen en menos nacimientos

P4. Las mujeres ya no deben tener muchos bebés para que sólo unos sobrevivan

APLICACIÓN PRÁCTICA

- 1. A continuación, te presentamos algunos textos argumentativos y te pedimos que extraigas los pensamientos contenidos en las oraciones y los macropensamiento que tu consideres.**
- 2. Luego comparte tus respuestas con la de tus compañeros**

TEXTO 01

La Ilustración no fue, como a veces se mantiene, un movimiento de tipo uniforme en el que todos sus miembros creían, aproximadamente, en las mismas cosas. Las posiciones sobre la naturaleza humana, por ejemplo, difirieron considerablemente. Voltaire y La Mebrie creían que el hombre era celoso, envidioso, malo, corrupto y débil; y en consecuencia, que necesitaba una disciplina, lo más vigorosa posible, para mantener al menos su cabeza fuera del agua. El hombre requería una disciplina rígida para poder al menos enfrentarse a la vida. Otros pensadores no participaron de esta visión tan negativa, y sostuvieron que el hombre era esencialmente una sustancia maleable; arcilla que cualquier educador

competente, o legislador ilustrado, podría moldear y convertir en una forma racional perfectamente adecuada. Hubo, también, una minoría de personas, como Rousseau, que creyeron que el hombre en estado de naturaleza no era ni neutral ni malo, sino que era bueno, y que aquellas instituciones que él mismo había creado lo habían corrompido. Si las instituciones pudieran reformarse o alterarse de manera drástica se haría presente la bondad natural del hombre, y podría instituirse nuevamente el reino del amor en la tierra.

TEXTO 2

La **perspectiva de género** es una ideología determinante en la política española. Se trata de una ideología política, como puede serlo el marxismo o el comunismo, que persigue el poder y la hegemonía cultural y social. Surge de un planteamiento que destruye el concepto objetivo de naturaleza humana, y lo sustituye por la pulsión subjetiva del deseo sexual elevado a categoría política.

En esta ideología no existen el hombre y la mujer como consecuencia de su naturaleza biológica, Solo cuenta la construcción cultural, que da lugar a sujetos cambiantes a su voluntad. Es el imperio de la subjetividad, de la desvinculación. Una persona cuya biología la categoriza como mujer puede tener una identidad de género masculina y sentirse atraída, erótica y afectivamente, por hombres. Y a la inversa, y todas las variaciones que se quieran.

La **ideología del género** significa la destrucción del eje de nuestra civilización; la familia conformada por varón, mujer e hijos. Una sociedad justa y su economía no pueden sobrevivir a esta confusión, desorden, arbitrariedad y persecución del hombre porque así se destruyen los fundamentos de su comprensión antropológica, su manifestación cultural y, con ello, las instituciones sociales que, como la familia, son necesarias para nuestra vida común.

MOMENTO DE SALIDA

Reflexionan sobre:

- A. ¿Qué aprendí?
- B. ¿Qué estrategias de aprendizaje utilicé para aprender el nuevo conocimiento?
- C. ¿Para qué me servirá la información aprendida?
- D. ¿La información y la práctica realizada me ayudaron a comprender la importancia que tienen los mecanismos de puntuación, pronominalización, cromatización e inferencia proposicional en la comprensión de textos?
- E. ¿Crees que es importante aplicar los diversos mecanismos de la decodificación secundaria en la comprensión lectora?

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 05: DECODIFICACIÓN TERCARIA (SÍNTESIS ELEMENTAL)

APRENDIZAJE ESPERADO:

- Reconoce y aplica los mecanismos para establecer la estructura semántica del texto (identificando la tesis del texto argumentativo)

MOMENTO DE INICIO

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN:

Le pedimos leer los siguientes enunciados y luego, usando conectores, le pedimos armar el texto.

P1. Los individuos poseen capacidad de autodeterminación.

P2. Cada persona, cuando llega a la adultez, tiene el suficiente desarrollo intelectual para elegir el mejor modo en que administra su vida.

P3. Las decisiones que toma un individuo las hace él mismo sobre la base de su educación, necesidades y expectativas.

P4 La educación recibida y el conocimiento que cada quien tiene de sí mismo es la mejor garantía de decisiones adecuadas y justas.

Usando conectores, el texto nos quedaría de la siguiente manera:

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

¿Consideras que las ideas dentro de un texto tienen una jerarquía?, ¿por qué?

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

¿Consideras que el uso de los conectores en los textos ayuda en la comprensión de los mismos? Fundamenta tu respuesta

.....

.....

.....

MOMENTO DE DESARROLLO

1. Estructura semántica del texto

Después de extraer los pensamientos contenidos en las oraciones, mediante mecanismos primarios y secundarios, y luego de identificar los macropensamientos (análisis elemental 2), ahora, como mecanismo de la síntesis elemental nos corresponde establecer la estructura semántica del texto.

Para identificar la estructura semántica del texto, primero tenemos que conocer qué es una idea principal. Los textos argumentativos, tal como vimos en la sesión 01, denominan a la idea principal como TESIS, y las demás ideas pueden estar consideradas como argumentales, definitorias o derivadas.

Ahora es necesario revisar lo que entendemos por:

TESIS

ARGUMENTOS

DERIVADAS

DEFINITORIAS

2. Tesis

2.1. ¿Qué es una tesis?

Todo ensayo (que será el texto argumentativo con el que trabajaremos) desarrolla, sustenta o justifica una idea que expone su autor a la comunidad interesada en el tema. Esta idea se denomina la tesis del ensayo. Un buen lector, es aquel que tiene la habilidad para extraer o identificar la tesis, puesto que en muchas ocasiones esta no se encuentra formulada de manera explícita.

Identificar la tesis de un ensayo es comprender la idea principal del texto. Identificar la tesis es quizás una de las tareas más complejas de lectura que debe realizar el ser humano, si su intención es entender el pensamiento principal que deja plasmado un escritor en un ensayo argumentativo. El realizar con éxito esta tarea te da grandes satisfacciones por cuanto descubres el pensamiento que sustenta las ideas del escritor.

En la Universidad, los textos con dominio argumentativo con los que más se trabaja son los ensayos. Iniciemos entonces con aclarar que un ensayo es un texto que tiene la intencionalidad de convencer o persuadir sobre la validez de una tesis o una afirmación a una persona o audiencia específica. Dada esta característica, vale la pena analizar la estructura interna de este tipo de textos. Los ensayos tienen una macroestructura y una superestructura que lo hacen diferente de otro tipo de textos.

Por ejemplo, cuando se lee la noticia sobre una intervención militar de un país a otro, la macroestructura da cuenta del tema de la noticia, mientras que la superestructura nos dice que el texto es una noticia y no una biografía o un poema o un texto dramático.

Ejemplo:

“La danza puede servir para propósitos educacionales, en un rito de iniciación; para representar la transformación por la que ha de pasar un individuo; se puede emplear para expresar lo sobrenatural, como cuando los curanderos danzan para invocar a los espíritus; incluso se puede emplear para la selección sexual, cuando las mujeres pueden discriminar entre los hombres en términos de su rendimiento en la danza y resistencia (en la tribu Nutibara de Sudán, las jóvenes se arrojan sobre los compañeros que han escogido). Y en muchas culturas la danza puede servir para varias de estas funciones, ya sea simultáneamente, en distintos momentos, o en distintas mezclas”.

En este caso el tema es la danza, mientras que la superestructura nos dice que el texto es argumentativo porque en él se defiende una idea.

Si extraemos sus pensamientos tendríamos dos:

- P1. La danza puede servir para propósitos educacionales, transformacionales, sobrenaturales o sexuales.
- P2. La danza puede servir para propósitos distintos.

Y extrayendo los macropensamientos tendríamos los mismos:

- M1. La danza puede servir para propósitos educacionales, transformacionales, sobrenaturales o sexuales.
- M2. La danza puede servir para múltiples propósitos.

Y finalmente reconoceríamos la idea en torno al cual gira la idea principal:

TESIS: La danza sirve para múltiples propósitos
--

Mientras la tesis es la idea que se defiende, los argumentos son las ideas que se utilizan para apoyar la tesis.

2.2. ¿De qué manera se puede presentar la tesis en un ensayo?

Dentro de un ensayo la tesis puede encontrarse de manera explícita, cuando aparece de forma textual, es decir formulada por el autor. O de forma implícita, cuando no se encuentra una proposición que directamente exprese la tesis y por lo tanto es necesario inferirla a partir del contenido del texto.

Ejemplo de idea principal de manera explícita

TEXTO 03:

La existencia de los bosques tropicales está en peligro. Aunque a diario nos beneficiamos de su existencia, por su aportación de oxígeno y por la variedad de especies también a diario contribuimos a su destrucción. No todos somos conscientes de lo que hacemos, pero lamentablemente algunos sí lo son. Los habitantes de los países desarrollados estimulan la explotación abusiva del bosque tropical con su demanda de maderas especiales.

Echemos una mirada a nuestra propia casa: probablemente tienen el suelo de parqué, bonitos muebles, armarios y otros objetos que están hechos de madera tropicales. Pero el precio que pagamos por nuestro suelo de parqué no refleja todos los costes de producción, especialmente los costes a largo plazo de la deforestación en áreas remotas como África Occidental y Borneo.

Así pues, todos nosotros contribuimos, con nuestro estilo de vida consumista, a la desaparición del bosque tropical.

¿Cuál es la tesis del texto leído?

.....
.....

TEXTO 04

Seamos realistas. Antes confiábamos en que a determinadas horas podíamos estar tranquilos si los niños veían unos programas determinados. Bajo la apariencia de hermosos dibujos animados, se esconden tremendos mundos donde se incita a la violencia, a la discriminación, al bullying. Además, están las propagandas, en las cuales de pronto se anuncia una película no apta para menores, con imágenes y vocabulario inadecuado

¿Cuál es la tesis del texto leído?

.....
.....

NOTA: Recuerda que la tesis debe estar formulada como oración.

Subraya. ¿Cuáles de los siguientes enunciados podrían considerarse tesis?

- a. El aumento de la delincuencia.
- b. El aumento de la delincuencia tiene su origen en factores sociales.
- c. Es urgente emprender la recuperación de nuestros monumentos históricos.
- d. La recuperación de nuestros monumentos históricos.
- e. La solución a la contaminación ambiental en las ciudades es la educación.
- f. La contaminación ambiental en las ciudades.

APLICACIÓN PRÁCTICA

Identifique, en cada caso, cuál de las proposiciones es la tesis que propone el párrafo citado.

1. “Si la escuela es un hogar para la mente del maestro, entonces es muy probable que lo sea también para la mente del alumno”. La Escuela Inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. David Perkins (1995).
 - A) La escuela debería constituir un hogar intelectual para sus maestros.
 - B) La escuela ha de convertirse en morada para las inteligencias de sus alumnos.
 - C) Al ser la escuela un hogar para la mente del maestro entonces lo sería para la mente del alumno.
 - D) Si la escuela contribuye a que sus maestros ejerciten sus operaciones intelectuales, de suyo los alumnos potenciarán las suyas.
 - E) Una gran tarea de las pedagogías hacia el futuro es promover que sus alumnos ejerciten sus operaciones intelectuales.

2. “En una ocasión pude ver cómo una hembra (chimpancé) que acababa de añadirse a un grupo corría hacia uno de los machos adultos y extendía su mano hacía él, mientras este la tomaba en la suya para llevarla elegantemente a los labios”. Del libro En la senda del hombre. Jane Goodall (1986).
 - A) El galanteo parece jugar un papel al consolidar las relaciones sociales entre prehumanos.
 - B) Los chimpancés parecen ser galantes con sus hembras.
 - C) No solo el hombre es cortés.

- D) Existen alguna evidencia de que los chimpancés pueden comportarse galantemente con sus hembras.
 - E) Podría ser que las hembras nuevas pretendan seducir a los machos adultos, con fines de adaptación personal.
3. “El hombre razonable se adapta al mundo. El hombre irrazonable trata de que el mundo se adapte a él. Por tanto, el progreso depende de los hombres irrazonables”. George Bernard Shaw.
- A) El progreso social es relativo, nunca absoluto.
 - B) El costo del progreso humano ha ido muy alto, gran parte de su valor lo han pagado unos cuantos seres humanos.
 - C) El avance lo labran los hombres que fuerzan al mundo a acomodarse a ellos.
 - D) A diferencia de los hombres irrazonables, los razonables se acomodan a sus circunstancias.
 - E) Se requiere ser un poco “loco” para mantener vivas las ilusiones y las utopías, y para no sacrificarlas en aras a la adaptación.
4. “Entre los prerrequisitos generales cognitivos, quizá el más común a todas las tareas de aprendizaje después del tercer año de escuela es la habilidad para comprender las lecturas”. Del libro Características humanas y aprendizaje escolar. Benjamín Bloom. (1977).
- A) Es fundamental enseñar a los niños a leer comprensivamente.
 - B) Es poco lo que podrá lograrse en cuanto a potenciar las habilidades lectoras pasada la escolaridad primaria.
 - C) Entre los precurrentes cognitivos el más común, después del tercer año de escuela, es la habilidad para leer comprensivamente
 - D) De cara a las futuras tareas académicas deviene primordial aprehender a leer bien, desde los primeros años de la escuela primaria.
 - E) Leer constituye un prerrequisito cognitivo principal.

5. “Para que el cerebro comprenda el corazón tiene que escuchar primero. La idea de disposición contrasta con la de habilidad. En tanto que la habilidad para nadar alude al saber cómo hacerlo, la disposición se refiere a la inclinación. Uno puede dominar la técnica, pero no son igualmente importantes”. Del Libro La Escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. David Perkins (1995).
- A) La habilidad para nadar alude al saber cómo hacerlo; la disposición, a la inclinación: es posible dominar la técnica, pero la importancia de ambas es dispar.
 - B) El concepto disposición contrasta con el concepto habilidad.
 - C) Al aprender posee mayor trascendencia la disposición o inclinación que la habilidad.
 - D) La habilidad alude al saber cómo hacer algo, la disposición a la inclinación
 - E) A propósito de comprender un tema o problema requerimos un ingrediente de interés o motivación personal: antes la sensibilidad a de activarse, despertarse.
6. “La danza puede servir para propósitos educacionales, en un rito de iniciación; para representar la transformación por la que ha de pasar un individuo; se puede emplear para expresar lo sobrenatural, como cuando los curanderos danzan para invocar a los espíritus; incluso se puede emplear para la selección sexual, cuando las mujeres pueden discriminar entre los hombres en términos de su rendimiento en la danza y resistencia (en la tribu nubatira de Sudán, las jóvenes ‘se arrojan sobre los compañeros que han escogido’). Y en muchas culturas la danza puede servir para varias de estas funciones, ya sea simultáneamente, en distintos momentos, o en distintas mezclas” Del libro Estructuras de la mente. La Teoría de las múltiples inteligencias. Howard Gardner (1987)

- A) En diversos grupos humanos la danza sirve a múltiples y significativos propósitos humanos vitales.
 - B) la danza puede servir a propósitos educacionales; para representar transformaciones; para expresar lo sobrenatural; etc.
 - C) Es primordial que los jóvenes aprendan a bailar.
 - D) A diferencia de la creencia común y superficial, antropológicamente, la danza humana es multifuncional.
 - E) En los programas educativos sería conveniente incluir danzas.
7. “Recopilar grandes cantidades de información constituye un don de tremenda importancia en las culturas preliterarias. A menudo se elige a los individuos porque tienen esta habilidad, y en ocasiones los ritos de iniciación se preparan para identificar a los individuos con este poder tanpreciado. Es natural que se puedan desarrollar y cultivar estos poderes. Pero es clara la gran ayuda de poder recordar semejantes listas con aparente facilidad, como sucedía con el mnemotécnico que estudió Alexander Luria” Del libro Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias. Howard Gardner, (1987).
- A) Almacenar mentalmente cantidades de información significativa representa un don con tremenda importancia para las culturas prehistóricas.
 - B) Ayuda el ser capaz de memorizar volúmenes grandes de información. (Argumental. Con la anotación de que tal actitud mnemotécnica descollante es vital solo en culturas preliterarias)
 - C) Antes de descubrirse la escritura, la memoria excepcional fue un bien muy valioso para nuestros antepasados.
 - D) Se puede desarrollar y cultivar los poderes mnemotécnicos.
 - E) Aún hoy, la memoria es un bien muy valioso en muchas culturas.

MOMENTO DE SALIDA

Reflexionan sobre:

- A. ¿Qué aprendí?
- B. ¿Qué estrategias de aprendizaje utilicé para aprender el nuevo conocimiento?
- C. ¿Para qué me servirá la información aprendida?
- D. ¿La información y la práctica realizada me ayudaron a comprender la importancia que tiene la extracción de macropensamientos en la comprensión de textos?, ¿este mecanismo me ayuda a identificar la tesis en un texto argumentativo?
- E. ¿Crees que es importante aplicar los diversos mecanismos de la decodificación secundaria en la comprensión lectora?

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 06: DECODIFICACIÓN TERCIA (SÍNTESIS ELEMENTAL)

APRENDIZAJE ESPERADO:

- Reconoce y aplica los mecanismos para establecer la estructura semántica del texto (identificando argumentales).

MOMENTO DE INICIO

REFLEXIÓN:

Comente la siguiente expresión:

**¿Qué es la verdad?
La verdad es una idea bien argumentada.**

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

MOMENTO DE DESARROLLO

3. Los argumentos

3.1. ¿Qué son los argumentos?

Los argumentos son aquellas ideas que defienden o sustentan la tesis. Los argumentos que se citen para defender o sustentar la tesis, deben ser verdaderos y no contradictorios recíprocamente. Los argumentos deben constituir una base suficiente para corroborar la tesis. Los argumentos deben ser juicios cuya veracidad ha sido demostrada aparte, independientemente de la tesis.

3.2. ¿Qué tipos de argumentos podemos encontrar?

Resumiendo a De Zubiría, básicamente se puede encontrar dos tipos de razonamientos: el inductivo y el deductivo.

3.2.1. Razonamiento inductivo:

Se da cuando comienzas con una serie de experiencias o evidencias concretas y después de haberlas observado y estudiado llegas a una conclusión basada en la información que hayas recogido.

A partir de la información que recojas puedes construir una nueva información que te servirá para explicar otras experiencias o situaciones.

Encuentras argumentos inductivos como:

A. Argumento de hecho.

Se usa para comprobar si un hecho sucedió o no.

Ejemplo:

La pregunta es si Mr. Green asesinó a Mrs. Rich:

ARGUMENTOS:

- a. Mr. Green nunca había escuchado hablar de Mrs. Rich antes del asesinato.
- b. Mr. Green no tenía ningún contacto directo con la víctima.
- c. Mr. Green no mostró actitud de descontrol alguno que lo hiciera ver como sospechoso a la hora de su interrogatorio.
- d. Mr. Green no ha asesinado a nadie, ni ha tenido ningún proceso de naturaleza judicial en su contra.
- e. Mr. Green ha sido una persona honorable y pacífica.
- f. Mr. Green no ha manifestado ningún comportamiento violento o de agresión en ningún momento de su vida.

¿Qué puedes inferir de la situación dada?

Mr. Green no es un asesino.

B. Argumento Teórico:

Consiste en probar o anular un número considerable de hechos establecidos. Ejemplo:

Los cazadores alpinos sabían desde hace mucho tiempo que los glaciares descendían lentamente de los valles en donde estaban ubicados. Experimentos rudimentarios de los primeros exploradores científicos confirmaron esta noción popular. Hugi, en 1827, construyó una cabaña en el glacial Ártico. Esta cabaña la visitaban cada año científicos exploradores y su cambio de posición era considerable. En 1841, Agassiz descubrió que la cabaña se había movido 1428 metros en 14 años, 100 centímetros por año. Las ruinas de la cabaña de Agassiz, construida en 1840, fueron encontradas en 1884. Estas se habían movido, en 44 años, 1900 pies. Muchas otras observaciones confirmaron esta tesis. De esta manera se comprobó científicamente a través del argumento de teoría que la hipótesis de los cazadores primitivos era correcta.

Como puedes observar en este ejercicio se inicia con una idea-pensamiento-global (teoría) y mediante la presentación de algunos hechos se prueba o valida dicha teoría.

C. Argumentos de autoridad

Los argumentos de autoridad, denominada por otros autores como argumento de cita, se da cuando se apoya en testimonios fidedignos de hombres famosos o expertos en un tema o materia. Se denomina argumento de autoridad

aquellos enunciados que ayuda a reforzar la tesis, o bien adelantarse a posibles argumentos contrarios.

Ejemplo:

Según la Organización Mundial de la salud, el 4% de los jóvenes ha intentado realizar por lo menos un suicidio en su vida.

3.2.2. Razonamiento Deductivo:

Se da cuando se comienza con una generalización aplicada a un ejemplo particular y llegas a una conclusión. Es decir, vas de lo general a lo particular. Algunas veces las deducciones que sacas no son válidas.

En el razonamiento deductivo, puedes encontrar argumentos deductivos, veamos algunos de ellos.

A. Argumentos causales:

Se presenta cuando existe una alta posibilidad de que algo suceda como resultado de casos anteriores. Los argumentos acerca de las causas pueden ser: formales, si se basan en pruebas realizadas por personas de autoridad en el tema; o más informales, si se basan en pruebas basadas en la propia experiencia o en el propio conocimiento.

Ejemplos:

- *En los últimos veinte años, los niños han visto más y más televisión, y la lectura ha quedado en un segundo plano.*
- *El efecto invernadero está provocado por el calentamiento de la tierra. Esto es debido a que estamos continuamente desaprovechando los recursos naturales, pero también al modo en que los utilizamos.*

B. Argumentos de ejemplificación

Es frecuente la utilización de ejemplos para ilustrar la tesis que se pretende defender. En ocasiones, si la argumentación es difícilmente comprensible o fallan los otros recursos, se hace necesario recurrir a los ejemplos, ya que resultan determinantes para convencer y persuadir al emisor.

Se presenta cuando se ejemplifica el pensamiento, es la forma más fácil de discutir y de entender el argumento.

Ejemplo:

Un gran pensador o un hombre de ciencia, también escribió textos. Esto lo podemos ver ejemplificado en hombres como Jhon Locke, el cual como filósofo inglés, fundador de la escuela sensualista y renovador del pensamiento filosófico durante el siglo XVIII, escribió sus dos obras fundamentales, Ensayo sobre el entendimiento humano y Ensayo sobre el gobierno civil. Así mismo con Sir Isaac Newton, que como matemático, físico y astrónomo, escribió su importante libro: Principios matemáticos de la filosofía natural. Y Johannes Kepler conocido como uno de los fundadores de la astronomía moderna, que para explicar los principios, que consideran a los cuerpos celestes en movimiento alrededor del Sol, escribió la obra, titulada Astronomía nova seu physica coelestis, donde figuran sus dos primeras leyes.

C. Argumentos por analogías

Un argumento de analogía se presenta cuando se toma lo que ocurre en un aspecto de la vida y se razona en otra basándose en la primera. Los argumentos por analogía, en vez de multiplicar los ejemplos para apoyar una

generalización, discurren en un caso o ejemplo específico a otro ejemplo, argumentando que debido a que los dos ejemplos son semejantes en muchos aspectos, son también semejantes en otro aspecto más específico.

Ejemplo

En algunas especies animales el abandono de las crías por parte de las madres es instintivo, mientras que, en los seres humanos, el abandono de los hijos no puede ser una reacción instintiva.

Se puede observar cómo se establece una recriminación de un comportamiento humano comparándolo con uno animal.

APLICACIÓN PRÁCTICA

1. Relaciona los siguientes argumentos con su clase general

Tú nunca haces las cosas al derecho: te pones los pantalones después de los zapatos, cierras la puerta y después buscas las llaves, te lavas los dientes y después comes. ¿Si lo ves? Tú nunca haces nada al derecho.	Efecto – Causa
Existen varias formas de ir allá, es algo así como los caminos que existen para ir al cielo.	Causa - Efecto
Te lo digo, siempre ha sido así: cada vez que hace un sol tan intenso, llueve muy duro después.	Ejemplo
Todas las personas hablan de lo mismo y a los animales nunca se les había visto tan agitados. La leche se cortó y los	Hecho

caballos sudaron: todo eso indica que hubo presencias fantasmales en la región.	
¡Mira cómo tienes las manos! Eso es seguramente porque has estado tomando mucho.	Analogía

2. Según la función de los argumentos, determina cuáles de los siguientes lo son para las tesis propuestas y cuáles no.

Tesis 1: *Todos los hombres nacen libres y deben seguir así por el resto de sus vidas.*

- Los seres humanos son creaciones divinas y Dios los hizo libres.
- La libertad consiste en hacer lo que se quiera sin molestar al otro.
- “Libre, como el sol cuando amanece, yo soy libre”.

Tesis 2: *El esfuerzo genera reconocimiento a largo plazo.*

- De nada vale esforzarse cuando los que no se esfuerzan lo obtienen todo.
- El esfuerzo ha sido la única forma de obtener logros a través de toda la historia, eso lo confirman los numerosos ejemplos que hay de ello.
- El esfuerzo se define como poner toda la energía a favor de una meta.

Tesis 3: *La tierra y el resto de los planetas son redondos.*

- Ya son muchas las personas que han podido darle la vuelta a la tierra.
- Cristóbal Colón fue un navegante que probó que la tierra era redonda cuando descubrió América.
- La tierra es el planeta donde habitamos.

3. ¿Cuál de los siguientes corresponde a un texto argumentativo?

- a) Dominar una lengua tiene ciertas ventajas: la posibilidad de aproximarse a otras formas de ver el mundo, ampliar las posibilidades comunicativas y sobre todo adquirir mayores conocimientos.
- b) Todo estaba nublado. Nada indicaba que el buen tiempo regresaría. Los niños miraban al cielo en busca de una nueva señal.
- c) Durante la Primera Guerra Mundial, la mayoría de las mujeres empezaron a formar parte de la fuerza de trabajo por primera vez.

4. Subraya la tesis y los argumentos en el siguiente texto:

Varios sectores de la población tienden a creer que la responsabilidad social de las empresas está cubierta con el pago puntual de impuestos. Se equivocan: el sector privado debe contribuir activamente a la reducción de los índices de pobreza a través de estrategias razonables que fomenten el progreso de los sectores menos favorecidos.

¿Por qué? Porque, si una empresa se enriquece, no es moral que lo haga a costa de la población: debe devolver, de alguna manera, lo que la población le da. Además, si el sector privado no se involucra para cambiar la situación, la pobreza lo alcanzará tarde o temprano limitando su crecimiento.

5. Identifica las partes de este texto y marca la opción que presenta la relación correcta.

- I. Lo correcto sería prohibir el cautiverio de los cetáceos en todo el mundo.
- II. Antes de que sea muy tarde para todos, junámonos ya para devolver a los cetáceos a su medio natural!
- III. Como motivos, por un lado, tenemos los daños que el cautiverio

permanente causa en estos animales (su tiempo de vida disminuye en más de un 70% en relación con los que viven en libertad); por otro, está su importancia para el equilibrio marino y, en ese sentido, para la economía mundial; finalmente, ellos pertenecen al océano, no a una piscina o a un tanque de agua: nacieron para ser libres y no para entretenernos.

- IV. Así como las personas nos vemos obligadas a permanecer en un hospital o clínica en determinadas circunstancias, el cautiverio de delfines y ballenas es comprensible si es para ayudarlos a curarse de enfermedades o heridas. Pero, lamentablemente, este encierro suele ocurrir con fines de entretenimiento o como objeto de estudio.
- A. argumentos
 - B. introducción
 - C. tesis
 - D. derivada

RESPUESTAS

- A. IA, IID, IIIB, IVC
- B. ID, IIC, IIIA, IVB
- C. IC, IIB, IIIA, IVD
- D. IA, IID, IIIC, IVB
- E. IC, IID, IIIA, IVB

6. Lee el siguiente texto:

Afilarse las uñas es una conducta instintiva de los gatos, pero el daño que esto puede provocar en los muebles siempre ha sido una preocupación para sus dueños. Entre las posibles soluciones, hasta se ha llegado a quitarles las uñas quirúrgicamente.

Nosotros creemos que lo idóneo es cambiar el comportamiento del gato. Es un método ideal porque es sencillo: sólo hay que educar al gato

mostrándole dónde debe afilar sus uñas –un "rascadero"–, y premiarlo cuando lo hace y corregirlo cuando intenta hacerlo en otra cosa. Además, es práctico: un rascadero se puede conseguir en cualquier tienda de mascotas –y mientras el gato aprende, se puede usar un aerosol especial cuyo olor aleja al gato, o cubrir los muebles con papel aluminio–. Y, sobre todo, respeta la verdadera naturaleza del animal.

A. ¿Cuál es la tesis del texto anterior?

- A. Muchos dueños se inquietan por los daños que sus mascotas ocasionan en la casa.
- B. Una solución posible para el mal uso de las uñas de los felinos es operárselas.
- C. Cuando los gatos se afilan las uñas, pueden deteriorar los muebles.
- D. La mejor solución para el problema de las uñas del gato es cambiar el hábito del felino.
- E. Uno de los comportamientos naturales de los gatos es afilarse las uñas.

B. ¿Cuál de los siguientes es un argumento expuesto en el texto anterior?

- A. Una operación a un gato puede ser muy cara y dolorosa.
- B. Educar al gato para cambiar su comportamiento no es difícil.
- C. Afilarse las uñas en los muebles es instintivo en los gatos.
- D. Sin uñas, los gatos están impedidos de dañar los muebles.
- E. El daño que ocasionan los gatos a los muebles siempre ha sido una preocupación para sus dueños.

7. **Lee atentamente los siguientes textos. Luego, marca la alternativa que exprese el propósito predominante en cada texto.**

TEXTO 01

Desde hace muchos miles de años, las personas hemos utilizado las plantas para curar las enfermedades y aliviar los dolores.

Sabemos, por ejemplo, que los indios americanos utilizaban la corteza del sauce para calmar los dolores. Y es que de la corteza de este árbol se extrae el principio activo de uno de los medicamentos más populares: la aspirina.

En la actualidad, muchas plantas ya no se utilizan. Ello se debe a que la mayoría de los productos que empleamos se obtiene de forma artificial en los laboratorios.

- a. Opinar sobre la utilidad de las plantas para calmar los dolores.
- b. Explicar por qué las plantas son procesadas en los laboratorios.
- c. Informar sobre el uso medicinal de las plantas que, en la actualidad, ha perdido cierta vigencia.
- d. Persuadir al lector de que continúe empleando plantas para mitigar los dolores.
- e. Cuestionar el avance científico, pues ocasiona que ya no se utilicen las plantas como antes.

TEXTO 02

El tenis es el deporte más completo, porque exige grandes cualidades físicas y mentales. En primer lugar, activa una inteligencia clara y rápida en reflejos, intuición y constancia. Además, se precisa de una musculatura relajada y dispuesta a realizar todo tipo de movimientos, algunos de ellos de carácter acrobático: en los brazos, para golpear la pelota con toda fuerza desde distintos ángulos; en las piernas, para tenerlas dispuestas a

correr al encuentro de la pelota; y en la cintura, para que disponga de toda flexibilidad. El tenis es el deporte por excelencia.

- a. Dar a conocer ciertas recomendaciones para la práctica adecuada del tenis.
- b. Opinar sobre el carácter acrobático de los movimientos realizados en el tenis.
- c. Informar sobre los beneficios que brinda practicar este deporte.
- d. Persuadir al lector de que el tenis es el deporte más completo.
- e. Describir las posiciones y movimientos necesarios para practicar el tenis.

TEXTO 03

El origen de las marionetas es muy antiguo. Se sabe que estos títeres manipulados por medio de hilos eran muy populares en diversos lugares: entre los países asiáticos, en China, en Japón y en la India; entre los países africanos, en Egipto; y en Europa, en la Grecia clásica. Antiguamente, las marionetas servían para representar las hazañas de héroes; sin embargo, en la actualidad, se emplean, sobre todo, para representar historias infantiles que sirven de entretenimiento a los niños.

- a. Dar su opinión acerca del origen y la utilidad de las marionetas.
- b. Informar sobre las marionetas, su origen y su uso.
- c. Persuadir sobre la importancia de las marionetas en la educación de los niños.
- d. Indicar que las marionetas se empleaban inicialmente para representar hazañas heroicas.
- e. Describir el papel de las marionetas en el desarrollo de la historia humana.

TEXTO 04

Para restablecer la respiración de una persona que se ahoga debido a una obstrucción de la vía respiratoria, se deben dar cuatro golpes rápidos y secos con la palma de la mano en la región de la espalda situada entre los omóplatos. Si persiste la obstrucción, se debe empujar sobre el estómago realizando la maniobra de Heimlich, cuyo nombre se debe al médico estadounidense que la difundió, Henry Jay Heimlich. Se sitúa la cara lateral del puño sobre el estómago de la víctima, por debajo de las costillas y justo encima del ombligo. Con la otra mano, se empuja el puño para realizar presión sobre el estómago, cuatro veces seguidas. Cuando se trata de niños pequeños, se los debe coger de los talones para colocarlos mirando hacia el suelo, y se les da palmadas en la región de la espalda. Si se realiza la maniobra de Heimlich a un niño, sólo se debe utilizar una mano.

- a. Informar sobre la historia de Henry Jay Heimlich.
- b. Demostrar que una acción rápida puede salvarle la vida a cualquiera.
- c. Prescribir las acciones que se realizarán con una persona en caso de ahogo.
- d. Persuadir al lector de que auxiliar a un niño que se asfixia es más difícil que a un adulto.
- e. Explicar que la técnica de socorro frente a una situación de asfixia fue creada por Heimlich.

8. Escribe tres argumentos de diferentes tipos para las siguientes tesis:

T1: El Estado debe apoyar a los jóvenes con talento, ya que...

.....

.....

.....

T2: No se debe hacer ejercicio fuerte después de haber consumido alimentos, ya que...

.....

.....

.....

T3: Todo estudiante debe estar ubicado en un grupo con una edad de desarrollo similar a la de él, ya que...

.....

.....

.....

T4: La capacidad intelectual muy superior no garantiza el éxito en la vida, ya que...

.....

.....

.....

T5: En educación, la autonomía es un punto de llegada, no uno de partida, porque...

.....

.....

.....

T6: Los familiares de los pacientes no deben llevar comida a los hospitales...

.....

.....

.....

9. **Identifique cuáles proposiciones son: Tesis, Argumentales o Subargumentales**

A. De la liebre y la tortuga. David Barash (1987)

1. La tendencia a formar “familias nucleares” con un fuerte vínculo entre esposos reduce la selección sexual de características marcadamente masculinas. _____
2. Al haber un número casi igual de hombres y mujeres en la población, y al haberse impuesto culturalmente la monogamia, prácticamente todos los hombres pueden reproducirse, no únicamente unos cuantos individuos excepcionalmente dotados. _____
3. La selección de características distintivamente masculinas y femeninas tiende a disminuir. _____

B. De la sociedad postcapitalista. Peter Drucker (1994)

1. Dos clases dominaban la sociedad capitalista: los capitalistas y los trabajadores... Los proletarios se convirtieron en clase media acomodada como resultado de la “Revolución de la productividad”. _____
2. La “Revolución de la productividad” empezó justamente por la época de la muerte de Marx, en 1883, y llegó a su culminación en todos los países desarrollados poco después de la Segunda Guerra Mundial. _____
3. En los países desarrollados desaparecen los obreros. _____
4. Hacia 1959, el trabajador industrial - que ya no era proletario, pero seguía siendo un obrero- pareció dominar la política y la sociedad en todos esos países. pero luego del advenimiento

de la “Revolución administrativa”, los obreros industriales manufactureros empezaron a declinar rápidamente, en número, y más aún en poder y posición social. _____

5. Para el año 2000 no habrá ningún país desarrollado en que los trabajadores tradicionales que hacen y mueven bienes constituyen más de una sexta octava parte de la fuerza laboral. _____

C. De la sociedad postcapitalista. Peter Drucker (1994)

1. Los maestros de artistas, los entrenadores y los mentores empresariales conducen a sus estudiantes a realización están elevadas que ellos se sorprenden, se entusiasman y motiva. _____
2. Tales realizaciones no significan hacer un poquito menos mal lo que uno no sabe hacer muy bien. La realización qué motiva esa ser excepcionalmente bien lo que uno ya hace muy bien.
3. Prácticamente todo el tiempo de clase - por lo menos hasta que se llega a una facultad de postgrado de una universidad- se gasta en remediar debilidades. Se gasta en producir respetables mediocridades. _____
4. La educación regular ha marchado en contravía de los mejores maestros: los entrenadores deportivos y los maestros de artistas. _____

D. De la liebre y la tortuga David Barash (1987)

1. Al menos en una especie de insectos, el grillo mormón, los papeles se han invertido: el macho es tímido y es la hembra quién lleva la iniciativa sexual. _____
2. En esta especie el macho transfiere a la hembra una estructura grande, pegajosa y rica en sustancias nutritivas. _____

3. El espermatofilax supone una inversión metabólica comparable a la que exigen los huevos femeninos.
4. No es sorprendente que, en este caso, el comportamiento del macho sea femenino y viceversa. _____
5. La hembra del grillo mormón tiene que subirse encima del macho para que esté acepte aparearse con ella. Sólo recibirá el apreciado espermatofilax si el macho decide que es lo suficientemente pesada, puesto que las hembras pesadas producen mayor cantidad de huevos.

6. En este caso excepcional (aunque comprensible), el macho Se reserva para la hembra mejor dotada.

E. De Sistemas de la familia humana. Pierre L. Van Den Berghe (1983)

1. Hay, básicamente, dos formas en la que los machos compiten por las hembras: atrayendo las (selección epigámica), o imponerse a otros machos (selección intrasexual).

2. Cuando el énfasis se localiza hacia la selección epigámica, los machos tienen un aspecto más impresionante. _____
3. Algunas especies son tampoco dimórficas que los sexos no son casi distinguibles. como en las hienas, entre las cuales las hembras tienen hasta un falso pene. _____
4. Los machos muy dimórficos típicamente alcanza un lapso vital reproductivo más corto que las hembras.

5. En las especies monógamas hay poca selección sexual.

6. Mientras más poligínica es una especie, tiende a ser más sexualmente dimórfica y es mayor la variabilidad del éxito reproductivo. _____
7. Un ejemplo extremado de dimorfismo ocurre en el elefante marino, que es entre tres u seis veces más pesado que la hembra... intentan monopolizar harenes con veintenas y hasta un centenar de hembras. _____

MOMENTO DE SALIDA

Reflexionan sobre:

- A. ¿Qué aprendí?
- B. ¿Qué estrategias de aprendizaje utilicé para aprender el nuevo conocimiento?
- C. ¿Para qué me servirá la información aprendida?
- D. ¿La información y la práctica realizada me ayudan a identificar los argumentos en la comprensión de textos?
- E. ¿Crees que es importante conocer e identificar los argumentos en un texto para la comprensión lectora?

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 07: DECODIFICACIÓN TERCIA (SÍNTESIS ELEMENTAL)

APRENDIZAJE ESPERADO:

- Reconoce y aplica los mecanismos para establecer la estructura semántica del texto (identificando derivadas y definitorias)

MOMENTO DE INICIO

REFLEXIONAMOS:

Lea el siguiente texto y determine qué función cumplen las ideas subrayadas:

La transfusión es una operación quirúrgica que consiste en hacer pasar cierta cantidad de sangre de un individuo a otro, ya sea directamente o extraída previamente. En la actualidad, esta técnica constituye una herramienta útil y segura para la medicina. Las transfusiones son un medio para salvar la vida de muchas personas que han sufrido derrames internos, que han sido sometidas a intervenciones quirúrgicas o que padecen ciertas enfermedades renales. Muchas veces son inevitables e insustituibles. Nadie duda del peligro de contagio de ciertas enfermedades contraídas por transfusiones, pero también se sabe que existen técnicas para seleccionar a los donantes de sangre; dichas técnicas prácticamente eliminan el riesgo de usar sangre procedente de un enfermo. Así las cosas, todo hospital debería contar con los equipos y personal humano especializado para desarrollar esta técnica en beneficio de los pacientes que la necesiten.

Idea 1	Idea 2	Idea 3
Las transfusiones son un medio para salvar la vida de muchas personas que han sufrido derrames internos, que han sido sometidas a intervenciones quirúrgicas o que padecen ciertas enfermedades renales.	Así las cosas, todo hospital debería contar con los equipos y personal humano especializado para desarrollar esta técnica en beneficio de los pacientes que la necesiten.	La transfusión es una operación quirúrgica que consiste en hacer pasar cierta cantidad de sangre de un individuo a otro, ya sea directamente o extraída previamente.
Es: a. Una tesis b. Un argumento c. Una derivada d. Una definición	Es: a. Una tesis b. Un argumento c. Una derivada d. Una definición	Es: a. Una tesis b. Un argumento c. Una derivada d. Una definición

¿Considera que la idea 2 expresa una consecuencia derivable de la idea 1?

.....

.....

.....

¿Consideras que un texto argumentativo deba definir sus palabras o expresiones claves en el mismo texto?, ¿por qué?

.....

.....

.....

COMENTAMOS EN GRUPO

MOMENTO DE DESARROLLO

I. DERIVADA

1.1. ¿Qué es una derivada?

Las derivadas son las razones o conclusiones lógicas que se desprenden de las tesis. Para identificar la derivada de un texto es necesario identificar primero la tesis.

A esta altura, tendrás que poner a prueba toda tu capacidad creativa por cuanto no solo tendrás que identificar la tesis, sino que determinarás cuáles proposiciones validan la tesis y la concluyen.

Si en la sesión anterior estábamos trabajando con la identificación de las argumentales, que obedecen más al pensamiento lógico, en esta unidad tendrás que trabajar con las derivadas que obedecen más a tu pensamiento creativo.

Si la pregunta que te surge es ¿cómo identificar las derivadas en un ensayo? La respuesta no es tan compleja, simplemente la respondes preguntándote si una proposición cualquiera se concluye asumiendo la tesis del ensayo como verdadera, esto es si responde a:

“Si (la tesis), entonces (conclusión)...”

Como puedes ver, la superestructura del ensayo argumentativo va tomando forma en tanto que identificas que para su elaboración más que presentar una hipótesis y una conclusión, debes tener una tesis, presentar los argumentos y las derivadas.

Si decimos que estas últimas corresponden a las consecuencias lógicas que se derivan de la tesis, necesitamos identificar algunas características que deben cumplir dichas proposiciones.

1.2. ¿Qué características cumplen las derivadas?

- Deben apoyarse de sustento teórico o datos estadísticos que confirmen que la tesis planteada es verdadera.
- Deben ser lo suficientemente puntuales y relevantes que sustenten la tesis.

EJEMPLO 01:

Veamos ahora un ejemplo en donde se identifiquen las correspondientes derivadas:

Tesis: Es posible reducir los índices de mortalidad en accidentes automovilísticos mediante el uso de cinturones de seguridad.

Argumento 1: El cinturón de seguridad reduce los casos de mortalidad en accidentes de tránsito.

Argumento 2: El cinturón de seguridad protege su vida y la de los suyos.

Argumento 3: Si usted sufre un accidente automovilístico, el riesgo de quedar gravemente herido es menor si usa el cinturón de seguridad.

Argumento 4: Las estadísticas muestran que las muertes en accidentes de tránsito obedecen más al no uso del cinturón de seguridad.

Argumento 5: El Estado debería crear una ley para el uso obligatorio del cinturón de seguridad.

¿Cuál podría ser la derivada de la tesis presentada?

Derivada:

- El Estado debería crear una ley para el uso obligatorio del cinturón de seguridad.

Si...	...entonces
Usar cinturones de seguridad reduce la mortalidad en accidentes de tránsito.	El Estado debe crear una ley para su uso obligatorio

Podemos observar la importancia de las derivadas dentro de la estructura de un ensayo, ellas se encargan de concluir y son además la fuerza creativa que permite validar o invalidar una tesis.

EJEMPLO 02:

Tesis: El consumo de alcohol es perjudicial para los jóvenes.

Argumento 1: El consumo de alcohol desde temprana edad destruye el tejido neuronal.

Argumento 2: Las estadísticas revelan que uno de los factores de suicidio en los jóvenes se debe al consumo de bebidas alcohólicas.

Derivada: La venta de alcohol a menores de edad no debe ser permitida.

¿Cuál podría ser la derivada de la tesis presentada?

Derivada: La venta de alcohol a menores de edad no debe ser permitida.

- La venta de alcohol a menores de edad no debe ser permitida.

Si...	entonces...
El consumo de alcohol es perjudicial para los jóvenes.	La venta de alcohol a menores de edad no debe ser permitida.

Como puedes observar las derivadas se encargan de concluir un texto argumentativo.

Identificar derivadas es importante porque te permite desarrollar habilidades intelectuales para formular consecuencias y derivaciones lógicas de una tesis.

II. DEFINITORIAS

2.1. ¿Qué son las definitorias?

Las definitorias, denominadas así por De Zubiría, son las definiciones que no necesariamente implica la pertenencia a un artículo, sino son consideradas dentro de cualquier texto, con un fin aclaratorio o de contextualización del tema a tratar.

Ejemplo 01:

A pesar de ser tradicional considerar que toda frustración ocurre en presencia de obstáculos externos opuestos a satisfacer una necesidad apremiante, también ha de considerarse frustración aquella producida por obstáculos internos (valores morales, creencias, resistencias, etc.)

Ejemplo 02:

Los investigadores de primates consideran dos tipos de “madres sustitutas”: las de alambre y las de felpa. Ambos son objetos artificiales.

Es importante identificar, en un texto argumentativo, las diferentes ideas que esta contiene, y reconocer aquellas que son tesis, argumentos, derivadas y definitorias.

APLICACIÓN PRÁCTICA

1. Seleccione las derivadas de las siguientes tesis:

Tesis 1: La barba en los hombres es un determinante de la influencia de la raza blanca.

- a. La barba puede ser espesa o abierta.
- b. Todos los europeos tienen barba.
- c. Los individuos de raza asiática pura no tienen como característica la barba.
- d. Toda persona que tenga barba tiene algún ancestro de raza blanca.

Tesis 2: El sol es tanto beneficioso como perjudicial para la salud.

- a. Recibir sol en exceso puede producir cáncer de piel.
- b. No es bueno recibir sol.
- c. Asolearse es necesario para la prevención de enfermedades.
- d. Recibir sol es bueno para el hombre, pero puede ser dañino en ciertos casos.

Tesis 3: Los árboles sin flores son más duraderos que los que las producen.

- a. Un jardín debería tener sólo árboles sin flores para que duren más.
- b. Las flores deben tener alguna incidencia en la longevidad de los árboles.
- c. Los árboles con flores son más bonitos.

- d. Entre dos árboles, es más probable que dure más el que tiene flores que el que no las tiene.

2. A partir de las siguientes series de derivadas, escribe la tesis que hubiera podido dar lugar a ellas.

Serie 1: Todo ser humano tiene inherente a su ser un ritmo propio.
Donde exista el hombre existe la música.

TESIS:

Serie 2: Los hipopótamos son animales muy pesados.
El agua ejerce una fuerza de empuje que se opone al peso de los objetos.

TESIS:

Serie 3: Uno no se casa pensando en separarse.
La decisión del matrimonio debe ser tomada por personas maduras.

TESIS:

3. Lee los siguientes textos e identifica cuál es la tesis, los argumentos, las definitorias y derivadas si es que tuviera.

TEXTO 01

A diferencia de hace unos años, el consumidor de hoy no se mantiene fiel a una marca. Hay tanta variedad y tantas maneras de enterarse de las novedades, que no vale la pena cerrarse a la posibilidad de una nueva experiencia.

El *Índice de Satisfacción del Consumidor Peruano*, presentado el último año por Indecopi, Centrum Católica y Arellano Marketing, reveló que los consumidores no se encuentran fidelizados. Esto lo comprueba un estudio del 2014 aplicado por Arellano Marketing, que indica que el 62 % de los peruanos usa diferentes marcas, 7 % más que en el 2007. Además, el 64 % de los consultados sostiene que reclama más. Sobre este último punto, Carla Bernuy, docente de la carrera de Administración y Marketing de la Universidad ESAN, explica que el comprador de hoy conoce todos sus derechos y, al usar las redes sociales, las aprovecha para hacer reclamos. El consumidor de hoy *“trata de que la mayor cantidad de personas conozca su mala experiencia con determinada marca, dependiendo del nivel de indignación o malestar que tenga”*.

Sobre el perfil del comprador peruano a través del e-comercio, otro estudio proporciona la siguiente información: De los datos presentados, se concluye que las formas de compra están modificándose, que en el perfil del nuevo consumidor está emplear la nueva tecnología ya sea para exigir una mejor atención, proponer una demanda o comprar un determinado artículo. No tomar en cuenta estas nuevas características podría ocasionar un severo revés a cualquier empresa.

(Recuperado de: <http://larepublica.pe/impresa/economia/887669-ecommerce-perfil-del-consumidor-peruano>)

TEXTO 02

Las encuestas dicen que la inseguridad ciudadana es el tema que más preocupa a los peruanos (un problema tan agudo que incluso ha generado una campaña ligada con el fujimorismo y que consiste, para variar, en naturalizar la violencia como antídoto contra la violencia). Cuando esas encuestas hablan de inseguridad ciudadana se refieren a la multiplicación de los asaltos callejeros,

los atracos en establecimientos públicos, las modalidades de robo en domicilios y locales comerciales, y al hecho de que incluso los delitos más anodinos se cometan hoy a mano armada.

Ese concepto de inseguridad ciudadana está asociado con nuestra idea de que ciudadanos son quienes viven en las ciudades, sujetos a su violencia. El problema, entonces, es el crecimiento de la criminalidad en Lima, donde vive un tercio de los peruanos, y cinco o seis otras ciudades populosas, y la aparición de bandas criminales en urbes medianas donde hasta hace poco la delincuencia no era organizada o era menos violenta. Eso significa que, como lo entendemos, el problema de la inseguridad ciudadana es el más preocupante en un universo que agrupa a la mitad de los peruanos. No es el que más angustia a la otra mitad, que vive en ciudades pequeñas o en pueblos o en caseríos, incluyendo al 23 % que vive en zonas rurales.

Por tanto, además de combatir el problema, que es real, tenemos dos tareas más por delante. La primera es dejar de usar el término inseguridad ciudadana, que parece implicar que los únicos ciudadanos son los de las urbes mayores. El segundo es enterarnos de cuáles son los problemas más angustiantes para la otra mitad de los peruanos, esos a quienes la prensa llama “pobladores” o “habitantes”, como si pertenecieran a otra categoría, una tan secundaria que ni siquiera sabemos, los demás, qué cosas entienden ellos como sus peores problemas. Por cierto, algo más que ignoramos es cómo perciben esos peruanos su propia seguridad, porque no solo en las urbes se tiene derecho a vivir seguro.

(Faverón, G. (2016). En diario La República. Recuperado del 3 de febrero de 2016.)

TEXTO 03

(...) Hace un par de semanas, la policía desbarató una organización dedicada hace 12 años a la prostitución infantil. Una de las antiguas víctimas del supuesto cabecilla, apodado la Bestia, ofrecía, previo pago, a sus dos hijas de 4 y 7 años a clientes internacionales de la red.

Por otro lado, para nadie es una novedad que la prostitución infantil es una de las lacras de la minería ilegal. En un operativo se rescató a 69 niños puneños que eran trasladados a un campamento en Madre de Dios. Ahí no solo se depreda el medio ambiente, sino la ilusión y el futuro de decenas de criaturas inocentes.

En la primera mitad del 2015 se presentaron 9495 denuncias de agresiones psicológicas, físicas y sexuales contra menores. Según diversos organismos, se han reportado 3917 casos de violencia física y psicológica contra adolescentes, y 5578 contra niños y niñas, de enero a junio del presente año. Sin embargo, lo más preocupante es que aún existen muchos casos que quedan sin denunciar.

El Perú es un país abusivo con sus niños y ello lo corrobora un estudio de las Naciones Unidas. Ahí se señala que al menos seis de cada diez niños peruanos son víctimas a diario de castigos físicos y de otras formas de tratos humillantes, como insultos, en hogares y escuelas. Estos actos dejan una enorme secuela en el normal desarrollo de nuestra infancia porque los niños abusados serán, a no dudarlo, adultos abusadores. (...) No es posible exigir cambios estructurales si no reflexionamos, en conjunto, sobre la manera como tratamos y valoramos a nuestra infancia.

Hay que pensar que detrás de la mirada torva de un sicario o de un delincuente avezado existió alguna vez una criatura inocente socializada, quizá, en las calles peligrosas de la ciudad. Sin amor, sin apoyo, sin valores y sin una perspectiva de futuro y, mucho menos, de esperanza. En un momento como el actual, en el que la ilusión parece abandonarnos, propongo iniciar una cruzada nacional en favor de una infancia feliz. Enseñando, también, a nuestros niños a ser agradecidos, a respetar al otro, a amar el saber más que el tener o el aparentar. Y tal vez en una generación o dos tengamos esa república de ciudadanos con la que soñamos.

(McEvoy, C. Diario El Comercio. Recuperado el 16 de febrero de 2016)

MOMENTO DE SALIDA

Reflexiona sobre:

- A. ¿Qué aprendí?
- B. ¿Qué estrategias de aprendizaje utilicé para aprender el nuevo conocimiento?
- C. ¿Para qué me servirá la información aprendida?
- D. ¿La información y la práctica realizada me ayudaron a comprender la importancia que tiene la extracción de macropensamientos en la comprensión de textos?, ¿este mecanismo me ayuda a identificar las definitorias y derivadas en un texto argumentativo?
- E. ¿Crees que es importante aplicar los diversos mecanismos en la comprensión lectora?

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 08: LECTURA CATEGORIAL (ANÁLISIS GUIADA POR LA SÍNTESIS)

APRENDIZAJE ESPERADO:

- **Reconoce y aplica los mecanismos para verificar analíticamente la tesis confrontándola con los demás macropensamientos de la estructura semántica**

MOMENTO DE INICIO

REFLEXIONAMOS

¿Considera usted que es difícil extraer la tesis de un texto?, ¿por qué?

.....

.....

.....

¿Qué características debe tener la tesis o idea principal?

.....

.....

.....

MOMENTO DE DESARROLLO

Ideas previas:

Recordemos todo el proceso seguido hasta llegar a este punto: descubrir los macropensamientos de un texto y saber que uno de ellos puede ser la tesis; otros, los argumentos; también pueden presentar derivadas y definitorias.

Para ello hemos tenido que leer el texto cuantas veces sea necesario (hemos aplicado los mecanismos de la lectura fonética, mecanismos de la decodificación primaria como la contextualización, sinonimia y radicación), luego, para inferir los pensamientos contenidos en las oraciones, hemos aplicado los mecanismos de la decodificación secundaria como la puntuación, pronominalización,

cromatización e inferencia proposicional; y finalmente para identificar la estructura categorial del texto, se aplicó los mecanismo de la decodificación terciaria como la extracción de macropensamientos; y ahora nos toca realizar el análisis guiado por la síntesis, es decir descubrir la estructura argumentativa de esos macropensamientos.

Una vez que hemos extraído las macroposiciones, se tiene que descubrir dentro de ellas cuál es la tesis, cuáles son los argumentos, cuáles son las definitorias, o cuáles son las derivativas, si es que los tuviera el texto.

No olvides que el propósito fundamental es descubrir cuál es la tesis, porque sobre esta se articula el ensayo. Al interior de la anatomía del ensayo, la tesis constituye su columna vertebral: todas las macroposiciones convergen en ella y salen de ella.

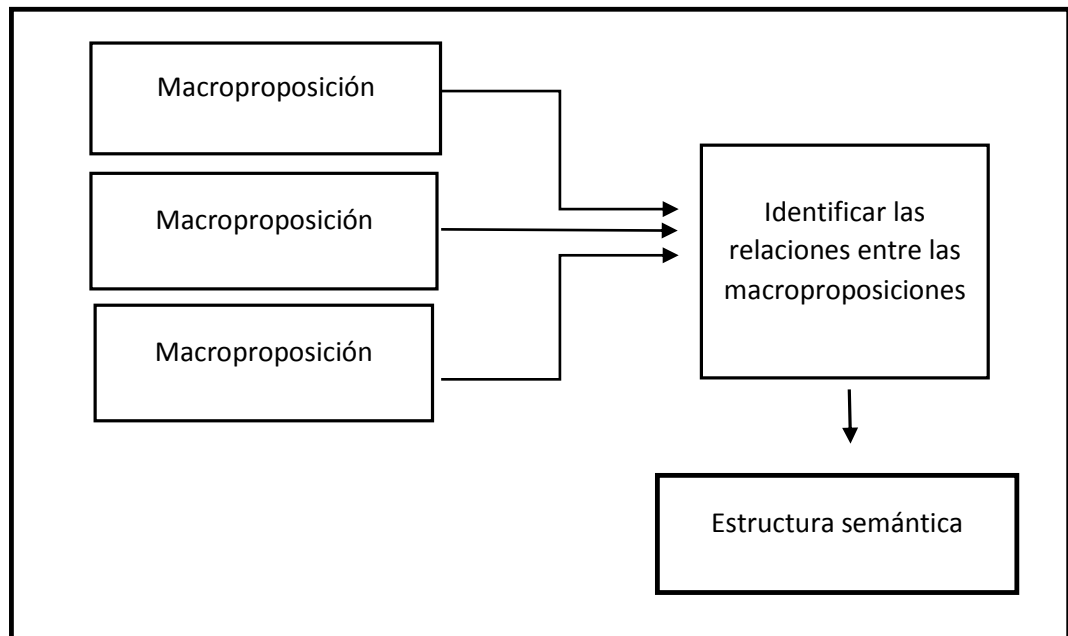
Entonces, descompuesto el ensayo en proposiciones, es decir, descubierta la tesis, corresponde ahora **VERIFICAR**, es decir, demostrar su categoría, confrontándola contra las restantes macroproposiciones aisladas: estudiar analíticamente si encaja con el resto de proposiciones.

1. ¿En qué consiste verificar la tesis en la estructura argumentativa?

Descubrir la estructura argumentativa consiste en explicitar las RELACIONES que tienen las macroproposiciones, y VERIFICAR la categoría estas. Aquí se tiene que confrontar la tesis elegida con sus demás proposiciones.

Tenemos que descubrir las relaciones que conectan a las macroproposiciones. Y así poder verificar la relación que guardan entre ellas; en primer lugar, es importante la ubicación de la tesis, para confrontarla con las demás macroproposiciones y a través de sus

conectores verificar si las demás macroproposiciones están en la categoría de argumentales, derivadas o definitorias.



Para identificar la estructura argumentativa y verificar la categoría existente entre ellos, es muy importante recurrir a los conectores.

2. Importancia de los conectores en la estructura argumentativa:

Recuerda: Un escrito posee cohesión y coherencia, constituye una unidad, no un conjunto independiente de frases dispuestas al azar. Ahora bien, para lograr dicha coherencia vital, el escritor apela a diversos y múltiples artificios. Particularmente, a la pronominalización, a los pronombres conectivos, al uso de sinónimos y, por supuesto, a los conectores tradicionales: conjunciones, preposiciones y enlaces preposicionales.

A continuación te presentamos una clasificación de conectores que te ayudarán a determinar la categoría y la relación que guardan las macroproposiciones:

Conectores	Tipo de relación lógica
Pero, sino, al contrario, por el contrario, sin embargo, no obstante, en cambio, o más bien, antes bien.	Contraste total (expresa carácter adversativo o correctivo respecto de dos ideas o elementos).
En realidad, en verdad, realmente, verdaderamente.	Contraste parcial (contrastan la teoría con la realidad o sugieren que la teoría no es exacta: “Se cree, generalmente, que “X” es el factor negativo e “Y” el positivo. EN realidad esta realidad se da en forma inversa”).
Así que, de aquí que, de manera que, entonces, en conclusión, por esto/eso/ ello, por esta razón, por tanto, por lo tanto, de modo que, de suerte que, por consiguiente, en consecuencia,	Consecuencia (anuncia que lo que sigue constituye una consecuencia o deducción de lo inmediatamente anterior).
Naturalmente, por supuesto, obviamente, claramente, indudablemente, sin lugar a dudas.	Evidencia (recuerdan o enfatizan una idea obvia).
Es decir, o sea, en otras palabras, en otros términos, dicho de otra forma, expresado de otra manera, vale decir.	Equivalencia o reiteración (enuncian lo mismo en términos más simples o más técnicos).
Más aún, también, aparte de ello, además, asimismo, así mismo, incluso, inclusive.	Adición (expresan que la idea que viene a continuación agrega información en el mismo sentido).
Primero, en primer lugar, en segundo lugar, antes, después, finalmente, por último,	Orden (colaboran con la enumeración de una serie de puntos).

respectivamente, posteriormente, ulteriormente, a continuación.	
Aunque, pese a (que), si bien, aun cuando, a pesar de, aun así.	Concesión (señala un obstáculo o impedimento que puede ser superado).
Por ejemplo, para ilustrar, como ilustración, a modo de ejemplo.	Ejemplificación (expresan lo que prosigue, constituye una muestra o alusión directa y práctica de lo que se está señalando).
Simultáneamente, al mismo tiempo que, paralelamente, concomitante con.	Simultaneidad (ayudan a expresar el paralelismo de dos o más ideas o acontecimientos).
Generalmente, de manera general.	Generalización (se utilizan para enfatizar el carácter genérico o relativo de la idea que se expresará a continuación).
Luego, después, mientras, mientras tanto, en tanto que, por un lado, por otro lado.	Secuencia (indican sucesión o continuación entre dos o más ideas o acontecimientos).

Ahora apliquemos un ejemplo:

EJEMPLO:

TEXTO 01

Yo pienso que la improvisación viene a través de mucha técnica. La improvisación, para mí, es la expresión del artista según su estado de ánimo; pero si tiene problemas con los dedos, entonces, ya no puede improvisar. El artista debe alcanzar un dominio técnico muy elevado para que cuando sienta algo, lo pueda expresar sin que los dedos le molesten en ello.

(Paco de Lucía)

- **Fase de lectura**

Luego de unas convenientes tres lecturas preliminares del párrafo se puede iniciar el análisis.

- **Fase de análisis elemental 1 y 2**

¿Cuáles son las ideas – macroproposiciones básicas?

Primero identificamos los pensamientos contenidos en las oraciones, y tendríamos:

P1. La improvisación viene a través de muchas técnicas

P 2: La improvisación es la expresión del artista según su estado de animo

P 3: Se tiene problemas con los dedos, entonces, no se podrá improvisar

P 4: El artista debe alcanzar un dominio técnico muy elevado para que, cuando sienta algo, lo pueda expresar sin que los dedos le molesten en ello.

Extraigo los macropensamientos: (en este caso estoy considerándolos todos)

Macroproposición 1: La improvisación viene a través de muchas técnicas

Macroproposición 2: La improvisación es la expresión del artista según su estado de animo

Macroproposición 3: Se tiene problemas con los dedos, entonces, no se podrá improvisar

Macroproposición 4: El artista debe alcanzar un dominio técnico muy elevado para que, cuando sienta algo, lo pueda expresar sin que los dedos le molesten en ello.

- **Fase de síntesis elemental**

Al observar los macropensamientos, todos parecieran ser la tesis. Realizando el mecanismo de la síntesis elemental, podríamos

descartar la Macroproposición 2 y 3. Si leemos bien el segundo pensamiento o Macroproposición, esta hace referencia a una definición, un concepto, y estaría en la categoría de definitoria y no de tesis.

En la Macroproposición 3 notamos que el enunciado gira en torno a un incidente particular, estableciendo una consecuencia dependiente de otra macroproposición, por lo cual lo descartamos.

Nos queda las macroproposiciones 1 y 4.

Macroproposición 1: La improvisación viene a través de muchas técnicas

Macroproposición 4: El artista debe alcanzar un dominio técnico muy elevado para que, cuando sienta algo, lo pueda expresar sin que los dedos le molesten en ello.

Producto de la síntesis elemental que estoy realizando considero que la TESIS es la Macroproposición 01.

Tesis: La improvisación viene a través de muchas técnicas

- **Fase del análisis guiado por la síntesis:**

Una vez identificada la tesis, necesitamos ahora, verificar si la tesis es efectivamente la que hemos considerado. Y para hacerlo, puedes confrontarla contra todas las demás macroproposiciones, una a una y para ello puedes usar los conectores.

TESIS: Improvisar requiere de mucha técnica

ARGUMENTO 01: Porque el artista debe alcanzar un dominio técnico muy elevado para que, cuando sienta

algo, lo pueda expresar sin que los dedos le molesten en ello.

DEFINICIÓN: La improvisación, para mí, es la expresión del artista según su estado de ánimo.

ARGUMENTO 02: Si tiene problemas con los dedos, entonces, ya no puede improvisar

Verificamos la relación de la tesis con el argumento 1:

(Arg. 1) El artista debe alcanzar un dominio técnico muy elevado para que, cuando sienta algo, lo pueda expresar sin que los dedos le molesten en ello,

ya que (conector)

(Tesis) Improvisar requiere de mucha técnica

Verificamos la relación de la tesis con el argumento 2

(Arg. 2) Si el artista tiene problemas con los dedos, entonces, ya no puede improvisar

dado que

(Tesis) Improvisar requiere de mucha técnica

APLICACIÓN PRÁCTICA

1. Aplica las diferentes fases de la lectura en los siguientes textos argumentativos:

TEXTO 01

Es importante que amemos a nuestros enemigos, pero ¿por qué tenemos que amar a nuestros enemigos? La primera razón es evidente. Devolver odio por odio es multiplicar el odio y contribuye a que la oscuridad de una noche que ya no tiene estrellas sea más intensa todavía. La oscuridad no

puede suprimir a la oscuridad; sólo puede hacerlo el amor. El odio multiplica el odio, la violencia multiplica la brutalidad en una espiral descendente de destrucción.

Debemos amar a nuestros enemigos por otra razón; el odio hiere el alma y deforma la personalidad. Atentos al hecho de que el odio es una fuerza mala y peligrosa, pensamos demasiado a menudo en sus efectos sobre la persona odiada. Se comprende, pues el odio causa perjuicios irreparables en sus víctimas.

Una tercera razón para amar a nuestros enemigos es que el amor es la única fuerza capaz de transformar un enemigo en amigo. No nos desharemos nunca de un enemigo ofreciendo odio al odio; no nos libraremos de un enemigo ofreciéndoles enemistad. El odio, por su misma naturaleza, arruina y destruye; por su misma naturaleza, el amor crea y construye. El amor transforma por su poder redentor.

Martin Luther King

TEXTO 02

**“En el aula yo soy la autoridad y se tiene que hacer lo que yo diga...
(...)”**

Si bien la autoridad del y de la docente es inherente a su labor, y va a ser más positiva mientras más legítima sea, algunos maestros y maestras la confunden con el autoritarismo. El autoritarismo se manifiesta como un defecto en el ejercicio del poder, pues se basa en una jerarquía arbitraria por la que alguien se erige en el lugar de la Ley.

El o la docente autoritario ejerce su práctica desde la dominación, pues esperan de sus estudiantes una actitud de sumisión y obediencia. Uno de los recursos más utilizados por una o un docente autoritario es la

intimidación de sus alumnos y alumnas, provocarles el miedo a la sanción disciplinaria, a repetir de grado.

Esta práctica docente es un aspecto que limita toda posibilidad de lograr la convivencia Democrática en la escuela. Estamos apostando por la eliminación de dichas prácticas especialmente en niños y niñas de las escuelas primarias y secundarias de zonas rurales de nuestro país. No podemos permitir que un compañero o compañera docente haga uso de violencia de cualquier tipo contra sus estudiantes, en ninguna circunstancia. Este tipo de prácticas debe ser desterrado si queremos apostar por la formación democrática de nuestros estudiantes y si nosotros mismos queremos vivir en democracia.

Los actos intimidatorios o el ejercicio del autoritarismo afectan a los y las estudiantes de dos formas. Primero, no garantizan un clima adecuado para desarrollar sus competencias. (...) no se tiene que enseñar la democracia, tiene que vivirse. Y, segundo, impiden la formación de una ciudadanía activa (el miedo a la sanción hace que no intervengan).

Por otro lado, la necesidad de evitar el desarrollo de una práctica autoritaria en el aula obedece a que la reacción de los y las estudiantes de EBR, puede provocar actitudes de rechazo y rebeldía que pueden extenderse al enfrentamiento contra todo tipo de autoridad, por lo que se convierte a la larga en una amenaza al desarrollo de la convivencia social democrática. La violencia del aula puede trasladarse a la escuela, luego a la comunidad y finalmente a la sociedad. Actualmente, vemos sus efectos en las pandillas que se enfrentan a la salida de las escuelas. Para contrarrestar, estas formas de violencia juvenil, los y las docentes debemos apoyarnos permanentemente en las normas que hemos construido con los y las estudiantes en el aula.

Reconocer la necesidad de un cambio de actitud de nosotros y nosotras como docentes es un buen indicador de la apuesta “por la formación de una ciudadanía activa de nuestros estudiantes”. Pero existen también maestros y maestras que muestran otras conductas llamadas “pasivas”, que se manifiestan a través de la frase “dejar hacer”, reveladora de la incapacidad para ejercer nuestra legítima autoridad y que favorece el desorden, la apatía y el desinterés en nuestros y nuestras estudiantes. De este modo, estas dos actitudes — el ejercicio del autoritarismo por él y la docente y el exceso de permisividad— limitan el desarrollo de capacidades como la autonomía y el cumplimiento de responsabilidades; y, como consecuencia, restringen toda posibilidad de formarse como un ciudadano o ciudadana activo, con capacidad de responder a los desafíos que se le presentan en su vida cotidiana.

[Texto adaptado de: Rutas del Aprendizaje: Convivir, participar y deliberar para ejercer una ciudadanía democrática e intercultural, MINEDU(S/F). Lima, pp. 45 -46]

MOMENTO DE SALIDA

Reflexionan sobre:

- A. ¿Qué aprendí?
- B. ¿Qué estrategias de aprendizaje utilicé para aprender el nuevo conocimiento?
- C. ¿Para qué me servirá la información aprendida?
- D. ¿La información y la aplicación práctica realizada me ayudaron a comprender la importancia que tiene la extracción de macropensamientos en la comprensión de textos?
- E. ¿Crees que es importante aplicar los diversos mecanismos aprendidos en la comprensión lectora?

**SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 09: LECTURA CATEGORIAL - MODELACIÓN
(SÍNTESIS GUIADA POR EL ANÁLISIS)**

APRENDIZAJE ESPERADO:

- Reconoce y aplica los mecanismos para modelar la estructura semántica en base al mecanismo de la síntesis guiada por el análisis.

MOMENTO DE INICIO

REFLEXIONAMOS

¿Qué organizadores visuales conoces?

.....

.....

.....

.....

.....

¿Qué organizadores visuales utilizas con frecuencia?

.....

.....

.....

¿Consideras que es importante que todo lector utilice organizadores visuales?

.....

.....

.....

COMENTAMOS...

MOMENTO DE DESARROLLO

1. Fase de la síntesis guiada por el análisis

Es el momento de responder la pregunta:

- ¿Cómo se organizan las macroproposiciones alrededor de la tesis?
Dicho de otra forma, muy sintética: ¿cuál es la estructura precategorial?

Respetando el orden en que aparecen, numeremos las macroproposiciones:

Volvamos al ejemplo revisado en la sesión anterior:

TESIS :01. Improvisar requiere de mucha técnica

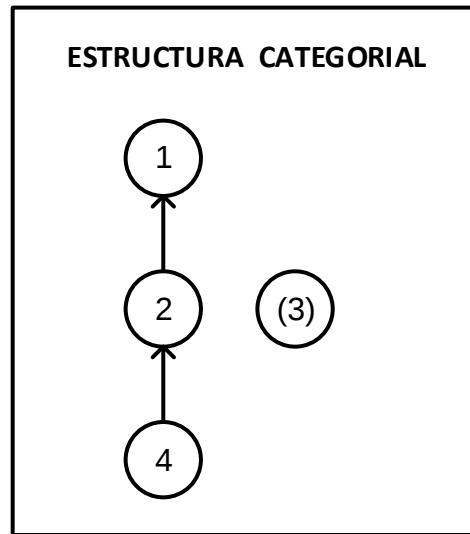
ARGUMENTO :02. Porque el artista debe alcanzar un dominio técnico muy elevado para que, cuando sienta algo, lo pueda expresar sin que los dedos le molesten en ello.

DEFINICIÓN :03. La improvisación, para mí, es la expresión del artista según su estado de ánimo.

ARGUMENTO :04. Si tiene problemas con los dedos, entonces, ya no puede improvisar

En síntesis, la Macroproposición 4 argumenta la Macroproposición 3, que respectivamente, argumenta la tesis. Tal como identificamos a la macroproposición 3 es una definición asociada a la tesis.

Y la estructura de este texto argumentativo sería de siguiente forma:



Ahora estas macroproposiciones las podemos representar en un mentefacto argumentativo.

2. ¿Qué es un mentefacto argumentativo?

El término mentefacto se encuentra formado por la unión de los dos términos mente y facto. El primero hace referencia al cerebro y el segundo a los hechos. Así, los mentefactos se utilizan para representar la estructura de los pensamientos que un ser humano tiene. Y en el caso de los mentefactos argumentativos son aquellos que nos permiten representar la estructura de los pensamientos categoriales y está referido a representar los pensamientos contenidos en los textos argumentativos.

La base fundamental de un Mentefacto Argumental son los pensamientos contenidos en las proposiciones o macroproposiciones, puesto que cada Tesis, Argumento, Subargumento, y Derivada debe estar constituido en una Macroproposición. El elemento complementario a la tesis y que ayuda a contextualizar el tema a tratar son las definitorias.

En los Mentefactos Argumentales se precisan y representan de forma gráfica las Proposiciones que sustentan una Tesis. La construcción de

cada una de las partes del Mentefacto Argumental está asociada a operaciones de argumentación, y derivación,

2.1. ¿Cuál es la estructura de un mentefacto argumentativo?

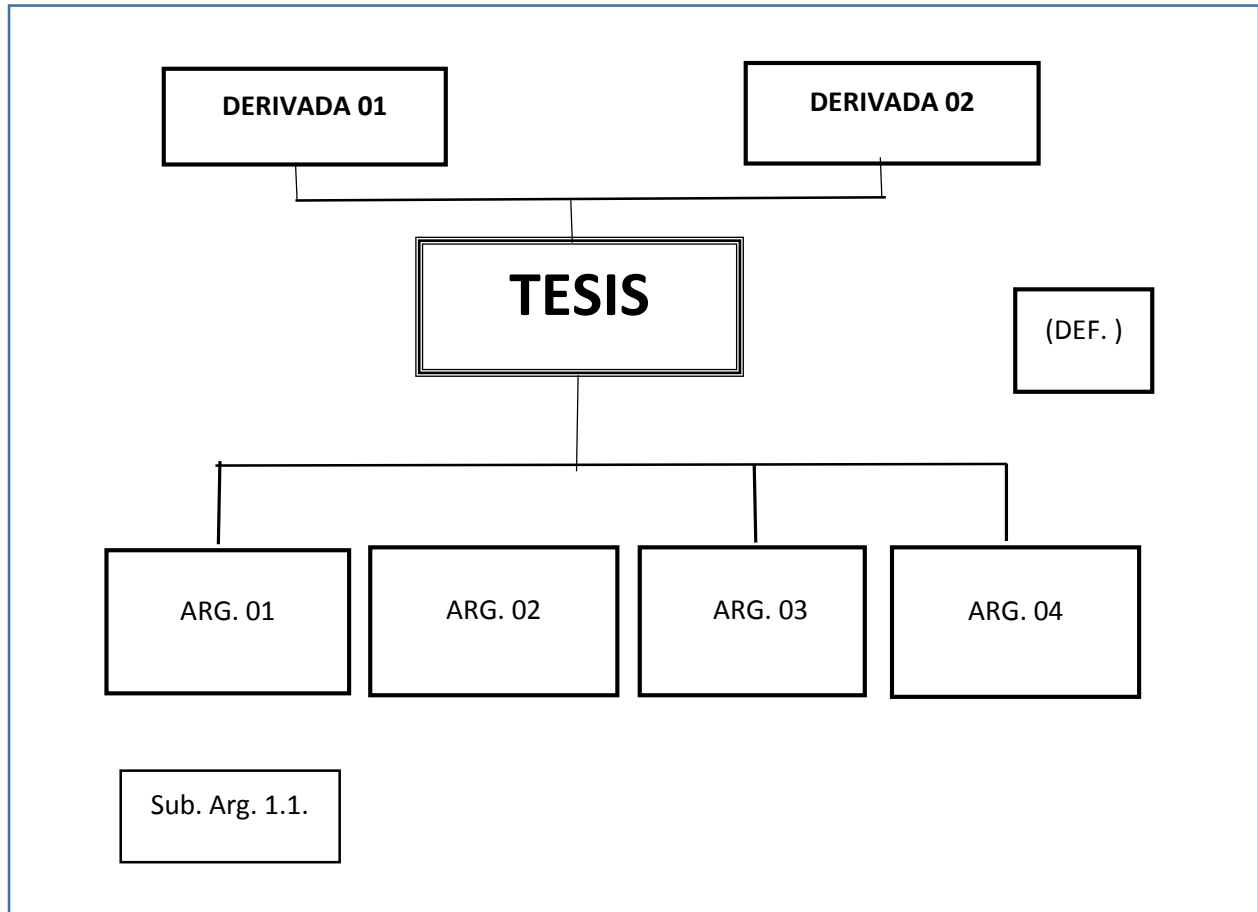
La Estructura Semántica Argumental se representa gráficamente en un Mentefacto Argumentativo.

El mentefacto argumentativo es un diagrama cognitivo utilizado como instrumento de conocimiento categorial, cuya estructura tiene como base central la tesis, a partir del cual se relacionan sus demás componentes. El Mentefacto Argumental tiene dos elementos fundamentales:

1. La estructura gráfica y
2. Las Propositiones.

En el centro del gráfico se representa la Tesis (P1), de la cual se desprenden todos los elementos, a su derecha la definitoria (P2) que representa el término más relevante de la Tesis, que debe definirse para lograr su comprensión. Abajo de la Tesis se encuentran, en la primera fila, los Argumentos (P3) que le dan fuerza y validan la veracidad de la Tesis. En la segunda fila se pueden encontrar los subargumentos, generados para dar fuerza a los Argumentos directos, algunos de los subargumentos pueden ser datos o hechos específicos, que pueden estar en la segunda fila y de allí hacia abajo. En la fila superior a la Tesis se encuentra la Derivada, una Proposición que expresa la consecuencia de que la Tesis sea cierta o la sugerencia o acción específica que propone el autor del Mentefacto como consecuencia de la veracidad de la Tesis.

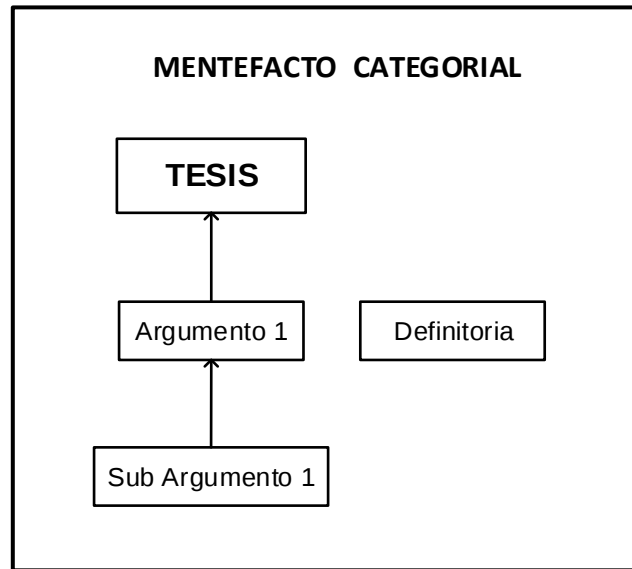
MENTEFACTO ARGUMENTATIVO



Volviendo al ejemplo anterior...

Diríamos que:

TESIS	:01. Improvisar requiere de mucha técnica
ARGUMENTO	:02. Porque el artista debe alcanzar un dominio técnico muy elevado para que, cuando sienta algo, lo pueda expresar sin que los dedos le molesten en ello.
DEFINICIÓN	:03. La improvisación, para mí, es la expresión del artista según su estado de ánimo.
ARGUMENTO	:04. Si tiene problemas con los dedos, entonces, ya no puede improvisar.



EJEMPLO 02

TEXTO 02

El estado de inspiración no es el estado conveniente para escribir un poema. El estado de inspiración es un estado de recogimiento, pero no de dinamismo creador. Hay que reposar la visión del concepto para que se clarifique. No creo que ningún gran artista trabaje en estado de fiebre... Se vuelve de la inspiración como se vuelve de un país extranjero. El poema es la narración del viaje. La inspiración da la imagen pero no el vestido. Y para vestirla hay que observar con ecuanimidad y sin apasionamiento peligroso la calidad y sonoridad de la palabra"

Federico García Lorca

- **Fase de lectura**

Luego de unas convenientes tres lecturas preliminares del párrafo se puede iniciar el análisis.

- **Fase de análisis elemental 1 y 2**

- ¿Cuáles son las ideas – macroproposiciones básicas?

¿Cuáles son las ideas – macroproposiciones básicas?

- P 1: El estado de inspiración no es el estado conveniente para escribir un poema.
- P 2: El estado de inspiración es un estado de recogimiento, pero no de dinamismo creador.
- P 3: Hay que reposar la visión del concepto para que se clarifique.
- P 4: No creo que ningún gran artista trabaje en estado de fiebre.
- P 5: Se vuelve de la inspiración como se vuelve de un país extranjero.
- P 6: El poema es la narración del viaje.
- P 7: La inspiración da la imagen pero no el vestido.
- P 8: Y para vestirla hay que observar con ecuanimidad y sin apasionamiento peligroso la calidad y sonoridad de la palabra”.

Luego de identificar los pensamientos contenidos en las oraciones nos toca ahora extraer los macropensamientos...

Macroproposición 1: El estado de inspiración no es el estado conveniente para escribir un poema.

Macroproposición 2: El estado de inspiración es un estado de recogimiento, pero no de dinamismo creador.

Macroproposición 3: Hay que reposar la visión del concepto para que se clarifique.

Macroproposición 4: No creo que ningún gran artista trabaje en estado de fiebre.

Macroproposición 5: Se vuelve de la inspiración como se vuelve de un país extranjero.

Macroproposición 6: El poema es la narración del viaje.

Macroproposición 7. La inspiración da la imagen pero no el vestido.

P

Macroproposición 8: Y para vestirla hay que observar con ecuanimidad y sin apasionamiento peligroso la calidad y sonoridad de la palabra.

Fase de síntesis elemental

En esta fase nos corresponde identificar la tesis.

Macroproposición 1: El estado de inspiración no es el estado conveniente para escribir un poema.

Macroproposición 2: El estado de inspiración es un estado de recogimiento, pero no de dinamismo creador.

Macroproposición 3: Hay que reposar la visión del concepto para que se clarifique.

Macroproposición 4: No creo que ningún gran artista trabaje en estado de fiebre.

Macroproposición 5: Se vuelve de la inspiración como se vuelve de un país extranjero.

Macroproposición 6: El poema es la narración del viaje.

Macroproposición 7: La inspiración da la imagen pero no el vestido.

Macroproposición 8: Y para vestirla hay que observar con ecuanimidad y sin apasionamiento peligroso la calidad y sonoridad de la palabra.

Podemos llegar a observar que la tesis puede encontrarse en el primer macropensamiento.

Tesis: El estado de inspiración no es el estado conveniente para escribir un poema.

Fase del análisis guiado por la síntesis:

Una vez identificada la tesis, necesitamos ahora, verificar si la tesis es efectivamente la que hemos considerado. Y para hacerlo, puedes confrontarla contra todas las demás macroproposiciones, una a una y para ellos puedes usar los conectores.

TESIS: El estado de inspiración no es el estado conveniente para escribir un poema.

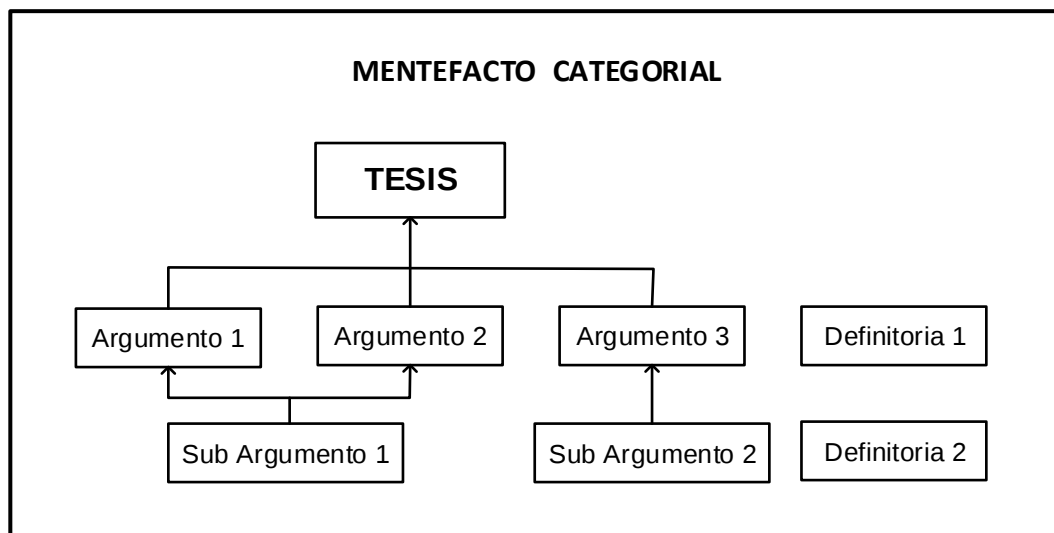
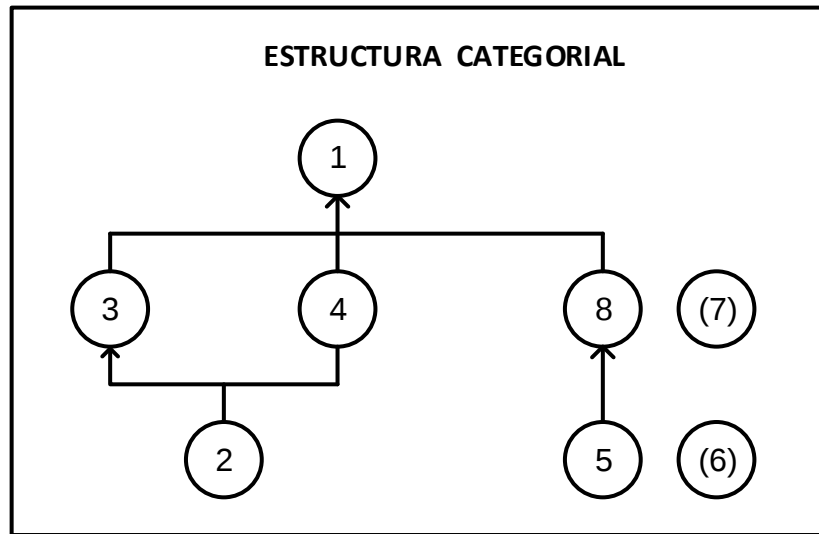
Al contrastar la tesis con las demás proposiciones descarto la proposición 6 ya que tiene una connotación definitoria, es decir, es una definición. Aparentemente la macroproposicion 2 tiene una connotación similar pero puede también cumplir la función de argumento.

La tercera la descartamos como tesis porque resulta difícil ajustar con ella todas las demás macroproposiciones en rol argumental o en rol derivativo asociada a la tesis.

Fase de la síntesis guiada por el análisis:

- | | |
|------------------|---|
| TESIS (1): | El estado de inspiración no es el estado conveniente para escribir un poema. |
| ARGUMENTAL (2): | El estado de inspiración es un estado de recogimiento, pero no de dinamismo creador. |
| ARGUMENTAL (3): | Hay que reposar la visión del concepto para que se clarifique. |
| ARGUMENTAL (4): | No creo que ningún gran artista trabaje en estado de fiebre. |
| ARGUMENTAL (5): | Se vuelve de la inspiración como se vuelve de un país extranjero. |
| DEFINITORIA (6): | El poema es la narración del viaje. |
| DEFINICIÓN (7): | La inspiración da la imagen, pero no el vestido. |
| ARGUMENTAL (8): | Y para vestirla hay que observar con ecuanimidad y sin apasionamiento peligroso la calidad y sonoridad de la palabra. |

Estructura argumentativa



APLICACIÓN PRÁCTICA

1. Imagine que está en medio de un debate en torno a la regulación de los contenidos que se emiten en la televisión peruana. Algunos creen que debe existir una institución que fiscalice los contenidos. Otros, en cambio, consideran que existe una autorregulación; es decir, el público, con su preferencia, regula los contenidos sin necesidad de terceros. Establezca una posición en este debate y, en una oración, elabore una tesis y tres argumentos que la sustenten.

2. Elabore el mentefacto argumentativo del siguiente ensayo:

TEXTO 01

UN ABUSO ARROGANTE

(por Fernando Savater)

Hace muchos años, porque estas disputas vienen de lejos, participé en una discusión en el País Vasco sobre si las corridas de toros eran admisibles o rechazables. Se manejaron primero los habituales argumentos: el placer de la crueldad, la tortura de animales indefensos, etcétera... Uno de los adversarios de la fiesta, identificado con posturas de nacionalismo radical, denunció además que se trataba de una imposición española y de la España de la pandereta y el folclore agitanado, por más señas, ajena al terruño vasco. Apunté que al menos ese aspecto era discutible, porque el toreo a pie parece haber comenzado en Navarra, democratizando así la lidia a caballo propia de las regiones situadas más al sur. No estoy muy seguro de la fiabilidad histórica del dato, pero su efecto en el debate fue muy revelador: los oponentes más nacionalistas de la corrida, al suponerla de raigambre vasca, comenzaron a matizar su antagonismo y a encontrarle ciertos valores populares y antiaristocráticos nada desdeñables. Los aspectos más moralizantes del litigio pasaron a segundo plano. A partir de entonces, soy algo escéptico respecto a la eficacia de los esfuerzos dialécticos que enfrentan a taurófilos y taurófobos, como el por otra parte muy interesante que tiene lugar ahora en el Parlamento catalán. Desde luego, soy contrario a la postura prohibicionista pero me cuesta identificarme con los planteamientos más telúricos que remiten la excelencia de la fiesta a la entraña ancestral de nuestro país o a una ilustre genealogía que se remonta a la Creta de Minos y Pasífae. También dudo del peso resolutorio de los elogios meramente estéticos, porque estoy acostumbrado a ver en otras demostraciones plásticas que lo que unos ponderan como expresión del más elevado interés artístico otros lo tienen por una mamarrachada que puede pintar cualquier niño de siete años. ¡Son tan variados los criterios del gusto y el disgusto! Otros, en cambio, me parecen menos dudosos. Para empezar, no creo que la suerte del toro de lidia sea la más digna de compasión... al menos entre quienes comemos carne de vacas, cerdos

o aves de corral y gastamos zapatos y bolsos de piel. Me parece que la vida de los toros y hasta su cuarto de hora final de batalla dolorosa sería envidiada por muchos de los animales que están a nuestro servicio... si pudieran conocerla. Puede que los toros o los caballos de carreras merezcan también una lágrima, pero como el resto de los seres vivos, especialmente nosotros y nuestros hijos. Y tampoco me parece aceptable determinar inapelablemente que el gozo que la corrida produce a los aficionados no sea más que una expresión de regodeo cruel y sanguinario. No es lo mismo disfrutar viendo luchar que disfrutar viendo sufrir: hay códigos de honor y celebraciones simbólicas que pueden no compartirse pero que nadie puede arrogarse la autoridad moral para descalificar sin más. A fin de cuentas y lo más importante: se trata de una cuestión de libertad. La asistencia a las corridas de toros es voluntaria y el aprecio que merecen optativo para cada cual. Comprendo perfectamente que haya quienes sientan rechazo y disgusto ante ellas, como a los demás nos pasa ante tantos otros espectáculos, hábitos y demostraciones culturales. Pero que eso faculte a las autoridades de ningún sitio para decidir desde la prepotencia moral institucionalizada si son compatibles o no con nuestra ciudadanía resulta un abuso arrogante. Prohibir un juego de indudable raigambre literaria y artística, codificado y estilizado rigurosamente a lo largo de siglos, del que disfrutaban muchas personas y que garantiza una forma de vida y un tipo de desarrollo económico, ligado al paisaje y a la ganadería, exige algo más que un respetable pero no universalizable remilgo de ciertas sensibilidades. Salvo que lo que esté en juego sea otro tipo de consideraciones políticas, en las cuales prefiero no entrar.

(El País, 4 de marzo de 2010)

MOMENTO DE SALIDA

Reflexionan sobre:

- A. ¿Qué aprendí?
- B. ¿Qué estrategias de aprendizaje utilicé para aprender el nuevo conocimiento?

- C. ¿Para qué me servirá la información aprendida?
- D. ¿La información y los mecanismos utilizados me ayudarán a identificar los elementos que debo considerar en un mentefacto argumentativo?
- E. ¿Crees que es importante aplicar los diversos mecanismos aprendidos para mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos?

Extensión:

Seleccione un texto argumentativo (ensayo) de regular extensión, identifique la tesis, argumentos (tipos), definitorias, derivadas, luego esquematícelo en un mentefacto argumentativo y comparta con sus compañeros.