

UNIVERSIDAD INCA Garcilaso de la Vega

ESCUELA DE POSGRADO



MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA

TESIS

**APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE DOMINIO COGNITIVO EN LA
COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE
EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE**

PRESENTADA POR:

EMILIA AMPARO AYBAR SERVELIÓN

**Para optar el Grado de MAESTRA EN
INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA**

ASESORA DE TESIS: Dra. MARTHA ALICIA JORDAN CAMPOS

2019

A los estudiantes bilingües nativos, quienes sostienen la especialidad de Educación Intercultural Bilingüe de la UNE Enrique Guzmán y Valle.

A mi colega la doctora Dora Mesías Borja de la UNE Enrique Guzmán y Valle, por su apoyo estadístico.

Asimismo, al equipo de docentes de la escuela de Posgrado de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, quienes me orientaron en la realización de mi tesis.

Índice de contenidos

i

Dedicatoria.....	i
Índice de contenidos	ii
Lista de tablas	vi
Lista de figuras	viii
Resumen	x
Abstract.....	xi
Introducción.....	xii
Capítulo I. Fundamentos teóricos de la investigación.....	14
1.1 Marco histórico.....	14
1.2 Marco teórico.....	18
1.2.1 Dominio cognoscitivo.....	18
1.2.2 Concepción de interculturalidad.....	19
1.2.3 El texto y propiedades textuales: cohesión y coherencia	19
1.2.3.1 La cohesión.....	21
1.2.3.2 La coherencia.....	24
1.2.4 Concepción de comprensión lectora.....	26
1.2.4.1 El proceso lector	28
1.2.4.2 Niveles de comprensión lectora.....	29
1.3 Investigaciones relativas al estudio	31
1.4 Marco conceptual	34
Capítulo II. El problema, objetivos, hipótesis y variables	37
2.1 Planeamiento del problema	37

2.1.1	Descripción de la realidad problemática	37
2.1.2	Antecedentes teóricos	38
2.1.3	Definición del problema principal y específicos	ii
2.1.3.1	Problema principal.....	41
2.1.3.2	Problemas específicos.....	41
2.2	Finalidad y objetivos de la investigación	42
2.2.1	Finalidad	42
2.2.2	Objetivo general y específicos.....	42
2.2.2.1	Objetivo general	42
2.2.2.2	Objetivos específicos.....	43
2.2.3	Delimitación del estudio	43
2.2.4	Justificación e importancia del estudio.....	44
2.3	Hipótesis y variables.....	45
2.3.1	Supuestos teóricos	45
2.3.1.1	Supuestos teóricos para la variable Aplicación del programa de dominio cognitivo.	45
2.3.1.2	Supuestos teóricos para la variable Comprensión lectora	47
2.3.2	Hipótesis principal y específicas	50
2.3.2.1	Hipótesis principal.....	50
2.3.2.2	Hipótesis específicas.....	50
2.3.3	Variables e indicadores.....	50
2.3.3.1	Definición operacional de las variables.....	51
Capítulo III. Método, técnica e instrumentos		52
3.1	Población y muestra y muestreo	52
3.2	Método y diseño utilizados en el estudio.....	54

3.3	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	55
3.3.1	Técnicas	55
3.3.2	Instrumento: Prueba escrita de selección múltiple	iii
3.3.3	Validez y confiabilidad.....	57
3.3.3.1	Validez.....	57
3.3.3.2	Confiabilidad	58
3.4	Procesamiento de datos	60
Capítulo IV. Presentación y análisis de los resultados		61
4.1	Presentación de resultados.....	61
4.1.1	Resultados para la aplicación del programa de dominio cognitivo	61
4.1.1.1	Aplicación del programa de dominio cognitivo en el pre y post test	61
4.1.1.2	Aplicación del programa de dominio cognitivo según sus dimensiones.....	67
4.1.1.2.1	La cohesión.....	67
4.1.1.2.2	La coherencia.....	70
4.1.2	Resultados para la comprensión lectora	73
4.1.2.1	La comprensión lectora en el pre test y post test.....	73
4.1.2.2	La comprensión lectora según sus dimensiones	77
4.1.2.2.1	Nivel literal	77
4.1.2.2.2	Nivel inferencial	81
4.1.2.2.3	Nivel crítico	84
4.2	Contrastación de hipótesis	88
4.2.1	Prueba de normalidad	88
4.2.2	Prueba de hipótesis	89
4.2.2.1	Hipótesis general	89
4.2.2.2	Hipótesis específicas.....	91

4.2.2.2.1 Hipótesis específica 1	91
4.2.2.2.2 Hipótesis específica 2	93
4.2.2.2.3 Hipótesis específica 3	iv
4.3 Discusión de resultados	97
Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones.....	99
5.1 Conclusiones.....	99
5.2 Recomendaciones	100
Referencias	102
Apéndices	105

Lista de tablas

v

Tabla 1. Definición operacional de las variables	51
Tabla 2. Distribución de la población	53
Tabla 3. Distribución de muestra	53
Tabla 4. Distribución de muestra según etnias.....	53
Tabla 5. Identificación de los ítems	56
Tabla 6. Especificaciones del instrumento.....	56
Tabla 7. Distribución de ítems	57
Tabla 8. Juicio de expertos.....	58
Tabla 9. Escala de confiabilidad	58
Tabla 10. Calificaciones más frecuentes.....	63
Tabla 11. Resumen del procesamiento de los casos (cohesión y coherencia)	63
Tabla 12. Principales estadísticos descriptivos (cohesión y coherencia).....	63
Tabla 13. Resumen del procesamiento de los casos (cohesión).....	68
Tabla 14. Principales estadísticos descriptivos (cohesión)	68
Tabla 15. Resumen del procesamiento de los casos (coherencia)	71
Tabla 16. Principales estadísticos descriptivos (coherencia)	71
Tabla 17. Resumen del procesamiento de los casos (comprensión lectora)	74
Tabla 18. Principales estadísticos descriptivos (comprensión lectora).....	75
Tabla 19. Resumen del procesamiento de los casos (literal)	78
Tabla 20. Principales estadísticos descriptivos (literal)	79
Tabla 21. Resumen procesamiento de los casos (inferencial).....	82
Tabla 22. Principales estadísticos descriptivos (inferencial)	82

6

Tabla 23. Resumen del procesamiento de los casos (crítico).....	85
Tabla 24. Principales estadísticos descriptivos (crítico)	86
Tabla 25. Pruebas de normalidad por etapas.....	vi
Tabla 26. Resultados de las pruebas de normalidad para las variables y dimensiones.....	88
Tabla 27. Resultados de las pruebas de normalidad para los grupos	89
Tabla 28. Resultados del test de Mann-Whitney para la hipótesis general.....	90
Tabla 29. Estadísticos de contraste para la hipótesis general.....	90
Tabla 30. Resultados del test de Mann-Whitney para la hipótesis específica 1.....	92
Tabla 31. Estadísticos de contraste para la hipótesis específica 1	92
Tabla 32. Resultados del test de Mann-Whitney para la hipótesis específica 2.....	94
Tabla 33. Estadísticos de contraste para la hipótesis específica 2	94
Tabla 34. Resultados del test de Mann-Whitney para la hipótesis específica 3.....	96
Tabla 35. Estadísticos de contraste para la hipótesis específica 3	96

Lista de figuras

vii

Figura 1.	Mapa lingüístico peruano	17
Figura 2.	Diagrama de tallo y hojas de la cohesión y coherencia en pre test.....	64
Figura 3.	Diagrama de cajas de la cohesión y coherencia en pre test	64
Figura 4.	Diagrama de barras de distribución porcentual de las calificaciones de cohesión y coherencia en pre test	65
Figura 5.	Diagrama de tallo y hojas de la cohesión y coherencia en post test.....	65
Figura 6.	Diagrama de cajas de la cohesión y coherencia en post test.....	66
Figura 7.	Diagrama de barras de distribución porcentual de las calificaciones de cohesión y coherencia en post test.....	66
Figura 8.	Diagrama de tallo y hojas de la cohesión en pre test y post test.....	69
Figura 9.	Diagrama de cajas de la cohesión en pre test	69
Figura 10.	Diagrama de cajas de la cohesión en post test.....	70
Figura 11.	Diagrama de tallo y hojas de la coherencia en pre test y post test.....	72
Figura 12.	Diagrama de cajas de la coherencia en pre test	72
Figura 13.	Diagrama de cajas de la coherencia en post test.....	73
Figura 14.	Diagrama de tallo y hojas de la comprensión lectora en pre test.....	75
Figura 15.	Diagrama de cajas de la comprensión lectora en pre test.....	76
Figura 16.	Diagrama de tallo y hojas de la comprensión lectora en post test	76
Figura 17.	Diagrama de cajas de la comprensión lectora en post test.....	77
Figura 18.	Diagrama de tallo y hojas de la dimensión literal en pre test y post test.....	79
Figura 19.	Diagrama de cajas de la dimensión literal en pre test.....	80
Figura 20.	Diagrama de cajas de la dimensión literal en post test	80

Figura 21. Diagrama de tallo y hojas de la dimensión inferencial en pre test y post test ..	83
Figura 22. Diagrama de cajas de la dimensión inferencial en pre test.....	83
Figura 23. Diagrama de cajas de la dimensión inferencial en post test	viii
Figura 24. Diagrama de tallo y hojas de la dimensión crítica en pre test y post test	86
Figura 25. Diagrama de cajas de la dimensión crítica en pre test.....	87
Figura 26. Diagrama de cajas de la dimensión crítica en post test	87

Resumen

ix

La tesis tuvo como objetivo general determinar la influencia de la aplicación del programa de dominio cognitivo mediante las propiedades textuales de cohesión y coherencia en la Comprensión Lectora de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. El enfoque de investigación fue cuantitativo. Se observó la incidencia numérica en el logro de los resultados. Asimismo, se experimentó con el programa cognitivo de cohesión y coherencia directamente en el grupo experimental. El método fue experimental, precisamente porque se manipuló la variable independiente causal (X) para obtener resultados óptimos en la variable efecto (Y) con rasgos significativos. El diseño de la investigación fue de grupos intactos, experimental y de control. La población fue de 95 estudiantes; la muestra de 36, de muestreo No probabilístico intencionado: 17 experimental y 19 de control. Los instrumentos usados: cuestionario de selección múltiple validado por juicio de 3 expertos en Lengua y Literatura y capacitadores de Comunicación del MINEDU. La prueba estadística que se utilizó fue la prueba t para dos muestras independientes (grupo experimental y grupo de control), con la prueba no paramétrica U de Mann Whitney. Como resultados se concluye que la aplicación del programa de dominio cognitivo mediante las propiedades textuales cohesión y coherencia influyen significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe, verificadas con la diferencia de rangos de la prueba Mann-Whitney para el pre y post test que pasa de 0,45 a 18,0, con un nivel de confianza del 95%.

Palabras clave: programa de dominio cognitivo, comprensión lectora.

x

10

Abstract

The thesis had as a general objective to determine the influence of the application of the cognitive domain program through the textual properties of Cohesion and coherence in the Reading Comprehension of the undergraduate students of Intercultural Bilingual Education of the National University of Education Enrique Guzmán y Valle. The research approach was quantitative. The numerical incidence in the achievement of the results was observed. Likewise, the cognitive cohesion and coherence program was directly experimented on in the experimental group. The method was experimental, precisely because the causal independent variable (X) was manipulated to obtain optimal results in the effect variable (Y) with significant traits. The research design was intact, experimental and control groups. The population was 95 students; the sample of 36, of intentional non-probabilistic sampling: 17 experimental and 19 of control. The instruments used: multiple choice questionnaire validated by the judgment of 3 experts in Language and Literature and MINEDU Communication trainers. The statistical test used was the t-test for two independent samples (experimental group and control group), with the non-parametric Mann Whitney U test. As results, it is concluded that the application of the cognitive domain program through the cohesion and coherence textual properties significantly influence the reading comprehension of the students of Intercultural Bilingual Education, verified with the difference in ranks of the Mann-Whitney test for the pre and post test that goes from 0.45 to 18.0, with a confidence level of 95%.

Keywords: cognitive domain program, reading comprehension.

Introducción

La Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle es la única que forma docentes en las especialidades de Educación Intercultural Bilingüe-Lengua Española (H3) y Educación Intercultural Bilingüe-Literatura (H8) desde agosto del 2001. Han accedido a estas especialidades estudiantes de pueblos originarios andinos: quechua, aimara, jaqaru y amazónicos (shipibo, awajún y asháninka) vía convenios con los Gobiernos Locales y Regionales, Cepreune y admisión general.

El estudio se ha circunscrito en el campo de la educación intercultural bilingüe de los estudiantes de la Universidad. En razón de las interferencias lingüísticas por sus lenguas maternas, la formación profesional docente se ha afectado debido a las dificultades de comprensión lectora que tienen los estudiantes durante el aprendizaje de las diferentes materias de pregrado.

La finalidad del estudio ha sido facilitar a los estudiantes los conocimientos lingüísticos textuales suficientes, aplicando un programa de dominio cognitivo mediante el manejo de las propiedades textuales cohesión y coherencia en la comprensión lectora de textos literales, inferenciales y críticos. Tal Como se propone en la Taxonomía de Bloom, la comprensión es una de las competencias cognoscitivas, que para el estudio trabajado fue muy útil usar.

El objetivo de la investigación fue determinar la influencia de la aplicación del programa de dominio cognitivo de la cohesión y coherencia en la comprensión lectora de los estudiantes de EIB a través de dos grupos de estudio: el experimental (17) y el de control (19).

De la población total de 95 estudiantes de la especialidad de EIB-Lengua española, se trabajó con una muestra conformada por 36 estudiantes de EIB, más quechua hablantes

de las promociones 2015 y 2016 (tabla N° 2). El muestreo para el estudio fue el tipo No Probabilístico Intencionado, porque se seleccionó a todos por su alta afectación de interferencia lingüística en hablantes del idioma quechua.

Se utilizó el método experimental, porque se manipuló la variable independiente causal (aplicación del programa de dominio cognitivo mediante las propiedades textuales cohesión y coherencia) para obtener resultados óptimos (efecto) en la variable dependiente (comprensión lectora) con resultados significativos.

Se concluye que la aplicación del programa de dominio cognitivo mediante las propiedades textuales de cohesión y coherencia influyen significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe, según la prueba Mann-Whitney; porque la diferencia de rango entre el pre y post test pasa de 0.45 a 18.00, con un nivel de confianza de 95%.

Por tanto, se recomienda aplicar programas de dominio cognitivo para el aprendizaje de los estudiantes de pregrado, especialmente de educación intercultural bilingüe quechua-español hablantes.

Capítulo I

Fundamentos teóricos de la investigación

1.1 Marco histórico

La interculturalidad es un tema estudiado desde el siglo pasado a nivel mundial a través de encuentros, fundaciones, asociaciones y congresos. Implica la relación e interacción de culturas en diferentes contextos.

En el ámbito educativo, el contexto de educación intercultural nace en los años sesenta en Europa y se extiende en los setenta a nivel global como política educativa pluralista.

En el Perú, se implementa la educación bilingüe intercultural en primaria desde el Ministerio de Educación (MINEDU) hace más de una década, cuyo soporte bibliográfico a los centros educativos rurales es significativo.

En la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle” se creó la carrera profesional de Educación Intercultural Bilingüe-Lengua Española en el proceso de admisión de agosto 2001-II. Paradójicamente accedieron 38 estudiantes de los cuales sólo una hablaba idioma nativo quechua, dialectología Ayacucho-chanka. Se han formado profesionalmente docentes en EIB-Lengua Española y EIB-Literatura desde la promoción inicial 2001-II.H3 que egresó en Julio de 2006; la de 2002-I, en diciembre de 2006; la de

2003-I, en diciembre de 2007; la de 2004-I , en diciembre de 2008, la de 2005-I, en diciembre 2009; la de 2006-I, en diciembre del 2010; la de 2007-I en diciembre de 2011; la 2008-I, en diciembre de 2012; la de 2009-I, en diciembre de 2013; la de 2010-I en diciembre de 2014; la de 2011-I, en diciembre de 2015; la de 2012-I, en diciembre de 2016; la de 2013-I, en diciembre de 2017; la de 2014, en diciembre de 2018; la de 2015-I en diciembre de 2019. Egresarán la de 2016-I, en diciembre de 2020; la de 2017-I, en diciembre de 2021; la de 2018-I, en diciembre de 2022.

Asimismo, cabe destacar los grupos de Comunidades y lenguas nativas existentes en Perú, de los cuales acceden a la universidad como hablantes de lenguas originarias. Diversos autores, entre ellos Pozzi-Escott (1998), refieren la existencia de 15 familias lingüísticas nativas andinoamazónicas:

- ✓ **Arawak:** campa, machiguenga, piro, nomatsiguenga, cugapacori, culina, amuesha, resígaro, chamicuro.
- ✓ **Aru:** aimara, jaqaru
- ✓ **Cahuapana:** chayahuita, Jebero.
- ✓ **Castellano**
- ✓ **Harakmbet:** amarakairi – huachipari (o amarakairi y huachipari).
- ✓ **Huitoto:** bora, huitoto, ocaina, andoque.
- ✓ **Jívaro:** candoshi, aguaruna, huambisa, achuar.
- ✓ **Pano:** amahuaca, cashibo, conibo, yaminahua, mayoruna, capanahua.
- ✓ **Peba-Yagua:** yagua.
- ✓ **Quechua:** quechua central, norteño, sureño.
- ✓ **Shimacu:** urarina
- ✓ **Takana:** ese eja
- ✓ **Ticuna:** ticuna

- ✓ **Tucano:** orejón, secoya
- ✓ **Tupí-Guaraní:** cocama, omagua
- ✓ **Uro-Chipaya**
- ✓ **Záparo:** andos – shimiqaq, arabela, iquito, taushiro.

En el siguiente mapa, se puede apreciar como dichas familias lingüísticas se distribuyen geográficamente en el territorio peruano:

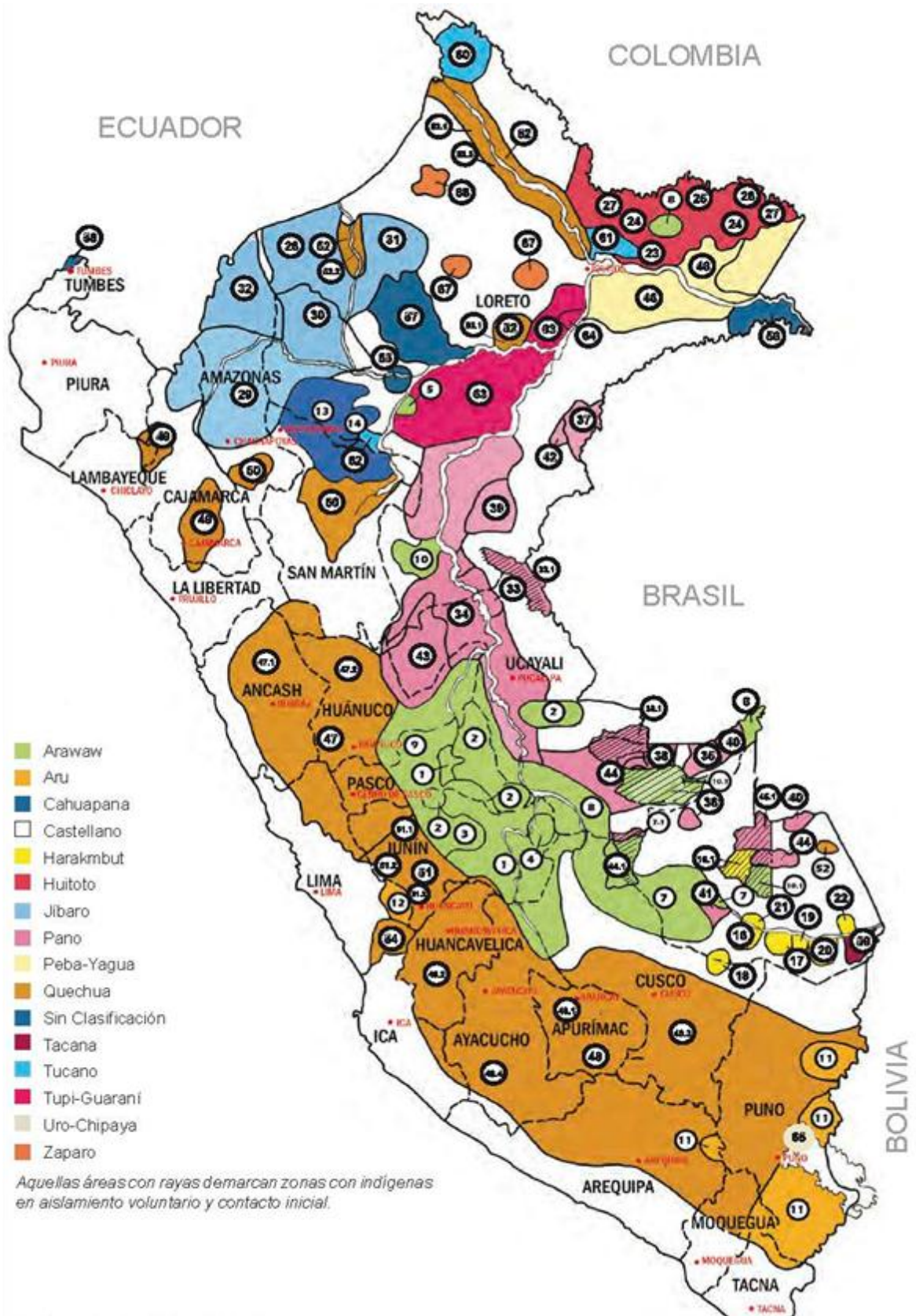


Figura 1: Mapa lingüístico peruano. Fuente: Instituto Nacional de Desarrollo de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (INDEPA), 2010.

De estos grupos étnicos, han estudiado en la Universidad Enrique Guzmán y Valle, en la especialidad de Educación Intercultural Bilingüe, bilingües: aimaras, quechuas, jaqaru, shipibos, awajún y asháninkas.

1.2 Marco teórico

1.2.1 Dominio cognoscitivo.

✓ **Bloom (1990)** y sus colaboradores plantearon en la Convención de 1948, realizada por la Asociación de psicólogos de Estados Unidos en Boston, el desarrollo de un sistema de clasificación de las metas educacionales para estructurar los currículum y exámenes educativos. Fue la primera de una serie de reuniones alusivas que vinieron a través de los años hasta hoy. En ese entonces plantearon elaborar una taxonomía de los objetivos educativos en tres áreas: cognoscitiva, afectiva y psicomotora.

El área cognoscitiva incluye objetivos que se refieren a la memoria o evocación de los conocimientos y al desarrollo de habilidades y capacidades técnicas en el orden intelectual. Es el dominio de trabajo de la mayoría de examinadores del currículum de los últimos tiempos. La taxonomía cognoscitiva incluye seis clases de competencias jerárquicas principales: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Es la que se ajusta a la aplicación de la presente investigación. De hecho, en el mundo y especialmente en el Perú, se trabajó con estos objetivos en el currículum educacional desde la década de 1990; impulsándolos como aprendizajes conceptual, procedimental y actitudinal.

El área afectiva, enfoca objetivos que describen cambios en los intereses, actitudes, valores y el desarrollo de apreciaciones con cinco categorías: recepción (atención), respuesta valoración, organización y caracterización.

El tercer dominio psicomotor maneja habilidades motoras. Consiste en las capacidades motrices de los participantes y su posible variación en función de su entrenamiento significativo. En esta parte, no se investigó mucho, todavía falta profundizar su campo.

1.2.2 Concepción de interculturalidad.

- ✓ Según **De Vallescar (2000)**: la voz “interculturalidad” en el nivel de la comunicación alude a camino de pensamiento y de vida regido por el doble movimiento: querer-entender y querer ser entendido, que encierra las dos caras de la hermenéutica intercultural; apertura y creatividad en la búsqueda del cruce o entrecruce que por varias razones existe entre las filosofías, culturas y religiones para retomar continuamente, en actitud de diálogo, la propia visión y percepción del mundo.
- ✓ **Solís (2002)** sostiene que la interculturalidad es la conducta cultural para desenvolverse en contextos de relación de culturas. Es una conducta de las personas o de los grupos humanos en situaciones de multiculturalidad.

En la Universidad de Educación Enrique Guzmán y Valle, se promueve la formación docente para Básica Regular del Nivel Educación Secundaria, propiciando la interacción de las culturas andinas y amazónica antes mencionadas en sus manifestaciones lingüísticas, culturales y sociales; para que luego al terminar la carrera retornen a sus pueblos a servir y desarrollar pertinentemente la sociedad de donde salieron primigeniamente.

1.2.3 El texto y propiedades textuales: cohesión y coherencia.

Los estudiantes hablantes de lenguas originarias andinas: quechua, aimara y jaqaru; así como de lenguas amazónicas: shipibo, awajún y asháninka; quienes se han formado

como docentes en nuestra universidad desde el año 2001, han presentado serias interferencias lingüísticas a lo largo de sus estudios profesionales. De modo que, ha sido necesario reforzar sus conocimientos lingüísticos para lograr la comprensión adecuada de **textos** en el aprendizaje de los conocimientos de las diferentes materias de sus especialidades. Por ello, la presente investigación ha estado dirigida a la aplicación de todo un **programa de dominio cognitivo** de manejo de las propiedades del texto, especialmente de la **cohesión** y la **coherencia** propuestas por Daniel Cassany (2000) para la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico de los estudiantes de EIB; basados en los dominios cognoscitivos planteados por Bloom (1990).

✓ Al decir de **Cassany, Luna y Sanz (2007)** en la concepción antigua, la palabra **texto** se refería a la evidencia de buena literatura. Actualmente, la lingüística del texto y la didáctica utilizan la acepción de texto para significar cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación. Por tanto, son textos los escritos de literatura que se lee, las redacciones de los alumnos, las exposiciones del profesor de lengua y también las de matemáticas, los diálogos y las conversaciones cotidianas de los alumnos en el aula o en el patio, las noticias de la prensa, las pancartas publicitarias, etc. Los textos pueden ser orales o escritos; literarios o no; para leer o escuchar, o para decir o escribir; extensos o breves.

Entonces, los estudiantes originarios andinos y amazónicos que se forman en la UNE, deben aprender a decodificar todo tipo de texto en su relación intercultural con los estudiantes ciudadanos de la urbe limeña. Además, deben entrenarse también en la producción de textos escritos y orales. Para ello, deben conocer mejor la lingüística del texto para comprender y producir mejor los textos.

1.2.3.1 La cohesión.

Implica las articulaciones gramaticales de las ideas. Los enunciados de un texto no son unidades aisladas e inconexas, están vinculadas a elementos gramaticales como la puntuación, conjunciones, artículos, pronombres, sinónimos, entonación, entre otros. Se unen lingüísticamente, lo que hace posible la codificación y decodificación del texto.

La cohesión establece un doble vínculo sintáctico y semántico entre las oraciones de un texto.

- ✓ **Cohesión sintáctica.** Porque conecta las diferentes frases entre sí, a través de los conectores, elipsis y otros mecanismos. Sin estas formas de cohesión los enunciados serían inconexos, la estructura superficial se traduciría en incoherencia en la estructura profunda.
- ✓ **Cohesión semántica o lineal.** Conecta las diferentes secuencias de frases entre sí mediante conectivos y nexos de relación como la anáfora, la catáfora, hiperonimia o enlaces suprasegmentales.
- **Mecanismos de cohesión.** La cohesión textual se realiza por variados procedimientos, como la recurrencia de elementos o estructuras, la **sustitución léxica, elipsis**; recursos para establecer relaciones entre acontecimientos o situaciones por recursos en un determinado universo textual, tales como los **tiempos verbales, el aspecto, y los marcadores u operadores discursivos**. En los textos orales la **entonación** tiene una importancia decisiva para la cohesión textual. Son mecanismos de cohesión: la sustitución léxica, la elipsis, los determinantes; la deixis, la conexión o enlace, la entonación, la puntuación, las relaciones temporales verbales y semánticas.
- a) **Anáfora, referencia o repetición/sustitución léxica.** La anáfora consiste en la repetición de un mismo elemento en oraciones sucesivas. Para evitar estas

repeticiones se utiliza diversos mecanismos sustitutorios; uno de ellos es la **sustitución léxica** por sinónimos, pronombres o adverbios. Ejemplos: alumno por estudiante; escuela por colegio; perro por can o animal; Manuel por él; Teresa por ella; en la sala por allí o allá; Luis, Javier, Lila, por todos, entre otros ejemplos.

b) Elipsis. Es la supresión de un elemento para evitar su repetición. Ejemplos:

- Juana no ha venido, está enferma.

(Juana)

- José estudia matemática; Pedro, anatomía.

(estudia)

c) Conectores o marcadores de organización textual. Las partículas de cohesión textual llamados enlaces, conectores o marcadores textuales son mecanismos de cohesión de los enunciados, unidades lingüísticas o no lingüísticas que relacionan las diferentes proposiciones o partes de un texto. Marcan la secuencia de los elementos que conforman el texto: la estructura, las conexiones entre oraciones, la función de un microtexto, etc. Esta función es desarrollada por conjunciones, adverbios, locuciones conjuntivas y adverbiales, y son útiles para ayudar al lector a comprender el texto. Existe diversos tipos de relación: coordinación, subordinación. Las conjunciones y preposiciones conectan frases.

A continuación, los marcadores textuales más usados en la producción de informes:

- **Para indicar tiempo:** antes, ahora mismo, anteriormente, poco antes, al mismo tiempo, simultáneamente, en el mismo momento, entonces, después, más tarde, más adelante, a continuación, acto seguido.
- **Para indicar espacio:** arriba / abajo, más arriba / más abajo, delante / detrás, encima / debajo, derecha / izquierda, en medio / en el centro, cerca / lejos, de

cara / de espaldas, al centro / a los lados, en el interior / en el exterior y dentro / fuera.

- **Para añadir ideas:** y, además, asimismo, más aún, todavía más, incluso, aparte, encima, después, de igual forma, también, por otra parte, por otro lado.
- **Para continuar sobre el mismo punto:** además, luego, después, asimismo, a continuación, así pues.
- **Para asentir:** claro, sí, en efecto, bien, bueno, sí por cierto, por descontado, desde luego, por supuesto.
- **Para expresar causalidad:** pues, entonces, en consecuencia, por consiguiente, por lo tanto, así pues, de ahí (que), por eso, por ello, por lo cual, por ende.
- **Para expresar consecuencias:** de ahí (aquí) que, así pues, así que, con que, en (por) consecuencia, por consiguiente, en resumidas cuentas, en definitiva, por ende, entonces, por eso, de forma que, de manera que, de modo que, de suerte que, por (lo) tanto.
- **Para enumerar:** en primer lugar, en segundo lugar...; primero, segundo...; luego, después, por último, en último lugar, en último término, en fin, por fin, etc.
- **Para aplicar:** por ejemplo, en particular, como muestra.
- **Para explicar:** es decir, o sea, esto es, a saber, o lo que es lo mismo, en otras palabras, mejor dicho.
- **Para oponer dos ideas:** por el contrario, en cambio, no obstante, pero, ahora (bien) (que), sin embargo, antes bien, con todo (y con eso), (antes) al contrario, así y todo.
- **Para concluir:** en fin, por fin, por último, y, esto es todo, para finalizar, finalmente.

1.2.3.2 La coherencia.

Es la relación de sentido del conjunto de oraciones que se relacionan entre sí y que cumplen con las reglas de **buena formación textual**.

Las relaciones internacionales son las que se establecen entre una oración y las oraciones subsiguientes (**coherencia local o microestructura**), ellas sostienen el edificio semántico del texto llamado **macroestructura**. El texto mantiene así una unidad de tema.

La coherencia temática y la progresión son aspectos de la macroestructura o contenido global del texto; el emisor propone un tema y lo desarrolla, lo hace progresar a lo largo de la estructura del texto: introducción, desarrollo y conclusión.

Veamos el siguiente ejemplo:

Los niños llegaron; el almuerzo está servido; llevamos libros

En los enunciados anteriores no se logra especificar el tema central del discurso, es casi imposible predecir lo que seguirá después de cada enunciado. La coherencia, es la dimensión semántica del nivel microestructural, tiene un papel importante para asignar la coherencia semántica global. En los enunciados mencionados, aunque las proposiciones de esa secuencia pueden tener coherencia condicional en el interior de cada oración, no la tienen en las relaciones que se establecen inter oracionalmente.

Que sería diferente si se dijera:

Los niños llegaron. Ellos vieron que el almuerzo estaba servido. Así que, dejaron los libros que habían llevado, luego almorzaron.

En este ejemplo, los enunciados tienen relación secuencial, sintáctica y semántica.

✓ **Mecanismos de coherencia.**

- **Relación temática.** Este mecanismo se pone en evidencia cuando las ideas de los enunciados comparten información. Se relacionan entre sí y con el tema central. El

tema es aquello de lo que se habla o escribe. Se nota unidad de tema y consistencia lógica.

- **Precisión.** Las ideas son claras; tienen una sola interpretación, se puede entender automáticamente, no se presta a confusiones ni ambigüedades. Se busca la información pertinente para cada tipo de comunicación, se dicen todos los datos necesarios. La selección de la información depende de factores contextuales.
- **No contradicción.** Cada enunciado del texto en el párrafo no debe contradecirse en sus aseveraciones. El sentido de una idea debe tener relación con el sentido de la otra u otras ideas planteadas.

Por lo tanto, después de haber visto la significación e implicancia de la cohesión y coherencia textual en la estructura de un texto; se determina la relevancia del dominio cognitivo de estas propiedades textuales para la comprensión lectora de todo tipo de texto. Los enunciados locales dentro de un párrafo constituyen la **microestructura** del texto (Dijk, 1984). Es decir, los temas laterales o secundarios del texto. En un texto global, habrá tantos temas laterales como enunciados haya en cada párrafo; los mismos que estarán relacionados por los mecanismos de cohesión y coherencia textual.

Asimismo, el sentido general o tema central del texto se infiere de la macroestructura del texto, es el asunto central tratado a través de los enunciados de los párrafos. En la comprensión lectora se decodifican el tema central y temas laterales. Si no se conoce o no se tiene el dominio cognitivo de qué implican la cohesión y coherencia textual, no se podrá realizar una pertinente comprensión del texto, ni mucho menos estar preparados para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Por ello, es necesaria la implementación de programas cognitivos de las propiedades textuales en la formación docente de estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe nativos andino-amazónicos bilingües, e incluso monolingües del español; porque ellos se encargarán precisamente de

la enseñanza de la comprensión lectora en la asignatura de Comunicación en las instituciones educativas de sus pueblos.

1.2.4 Concepción de comprensión lectora.

La comprensión de un texto, no sólo es la mera lectura o decodificación; va más allá de las ideas, del entendimiento; requiere poner en juego todos los procesos **constructivos, y el lector intenta darle una interpretación significativa;** es decir, un sentido o significado al conjunto de palabras decodificadas. La intervención vivencial de la lectura por parte del lector incrementa sus experiencias y vivencias, a su vez los transforma como lectores-escritores, haciéndoles vivir catarsis liberadora.

✓ **Cassany (2000)** afirma que el aprendizaje del conocimiento y uso de una lengua conlleva a lograr dominios en ciertas habilidades comunicativas, que se relacionan con las dimensiones cognitivas y su práctica de uso a la que se llama competencia. En la enseñanza y aprendizaje de lenguas debe tenerse en cuenta las *competencias lingüística, comunicativa y pragmática.*

En el caso de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe (EIB); quienes dominan la lengua nativa awajún, shipibo, aimara, jaqaru o quechua como L1 y el español como L2, tienen dificultades para el aprendizaje cognitivo de áreas, precisamente porque las disciplinas están escritas en español (L2). Primero tienen que decodificar lo escrito en español, comprender el tema, trasladar a su idioma materno (L1), luego comprender el asunto leído; lo que conlleva doble esfuerzo para el dominio de las competencias comunicativa, lingüística y pragmática.

➤ Por **competencia comunicativa**, se entiende a la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales de la vida cotidiana. Los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe presentan interferencias sintácticas y

semánticas, no entienden adecuadamente los mensajes, o son muy lentos para comprender; entonces, menos pueden trasladar los mensajes acertadamente al comunicarse con los de su entorno.

- La **competencia lingüística** según Chomsky (1992), es el sistema de reglas lingüísticas interiorizadas por los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales y que les permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos. La competencia implica el conocimiento de la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico (semántica) del conjunto de la gramática. Los estudiantes de EIB en la Universidad se forman en Lengua Española como área secundaria. El aprendizaje de los niveles lingüísticos mencionados es obligatorio en el currículo de la especialidad. Lo que implica un dominio significativo y mayor de las lenguas materna y española (L1 y L2).
- La **competencia pragmática**, analiza los signos verbales en el uso social de los hablantes: situaciones, propósitos, necesidades, roles de interlocutores; conjunto de conocimientos no lingüísticos interiorizados del hablante ideal. En esta competencia útil, los estudiantes de EIB sí presentan mejores dominios, espontáneos por la explicación oral cotidiana de sus rasgos culturales. Por tanto, la comprensión de una lectura implica:
 - a) **Reconocer:** símbolos, letras, gráficos y organización del texto.
 - b) **Organizar:** los símbolos en palabras y las frases en conceptos.
 - c) **Hipotetizar y predecir:** acerca del contenido y final de la lectura.
 - d) **Recrear:** lo que dice el autor, que implica también imaginar.
 - e) **Evaluar:** a través de la comparación de lo personal en lo que dice el autor y obtener conclusiones previas.

1.2.4.1 El proceso lector.

Para desarrollar las actividades complejas de comprensión, debe entenderse o saberse previamente conocimientos previos del proceso lector. Cuando se lee confluyen dos tipos de información que ayudan al **lector** a encontrar el significado del **texto** que el **autor** ha querido transmitir.

La información visual, llamada estructura superficial, es la que nos proporciona el texto impreso y va de los ojos al cerebro, desde la superficie del papel hacia el cerebro a través de los ojos.

La información no visual o estructura profunda, es información previa o saberes previos del conocimiento del lenguaje hasta el conocimiento de la manera en que se debe leer, el estar familiarizado con el tema y con el léxico empleado.

✓ **Solé (2000)** plantea seguir determinadas estrategias para la comprensión lectora; las mismas -afirma- son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenarán para lograr, su evaluación y posible cambio. Si las estrategias de lectura son procedimientos, y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos. Estas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan o no se enseñan y se aprenden o no se aprenden, afirma.

¿Qué tanto saben leer los estudiantes de EIB? ¿Qué tanto, comprenden lo que leen? ¿Conocen de estrategias lectoras? En el transcurso de la investigación se confirmó las dificultades que tenían para comprender los temas de los textos. Solé propone, además el estudio de las siguientes estrategias:

➤ Las que permiten dotar de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos, relevantes, previos a la lectura y durante ella.

- Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee; y, tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión, durante la lectura.
- La dirigida a recapitular el contenido, a resumir y a extender el conocimiento que se ha obtenido durante la lectura y después de ella.
- ✓ **Vigotski (1986)** menciona que, en la formación de la inteligencia, el desarrollo de los procesos psicológicos superiores no puede comprenderse al margen de la vida social. De ahí la importancia entre los factores del lenguaje, del uso de herramientas, y de la interacción.
- ✓ **Vigotsky (1995)** en *Pensamiento y Lenguaje* describe cómo el niño que va creciendo internaliza el lenguaje social, convirtiéndolo en algo personal. De esa manera, estos dos aspectos cognoscitivos, en un principio independientes el uno del otro, se unen más tarde en un mismo camino, volviéndose el pensamiento en verbal y el lenguaje en un proceso racional.

1.2.4.2 Niveles de comprensión lectora.

La lectura de un texto es una actividad mental silenciosa u oral que exige concentración sostenida para seguir el hilo del sentido del texto y lograr la meta, que es captar las ideas central y laterales del mensaje.

La comprensión lectora de un texto consiste en todo un proceso cognitivo de interpretación técnica del sentido y significación que los enunciados de un párrafo o párrafos contienen. Implica el conocimiento de estrategias y técnicas de comprensión antes, durante y después de la lectura (Solé, 2000).

Actualmente, se maneja el enfoque estratégico de la comprensión lectora en tres niveles de comprensión textual: **literal, inferencial y crítica.**

- ✓ **Mercer (1995) y Pinzás (1997)** plantean que la comprensión de la lectura suele entenderse considerando dos niveles: el literal y el inferencial. La **comprensión literal** se basa en la información objetiva que ofrece el texto a través de sus diversos enunciados. Se logra el reconocimiento de los hechos tal como aparecen en el texto a partir de las ideas principales. Por otro lado, la **comprensión inferencial**, según Pinzás (2001), se refiere a la elaboración de ideas o elementos que no están explicitados en el texto, pero que el lector puede deducir o inferir a partir de las ideas presentes en el texto que lee. El tema central, temas laterales y los mensajes de valor, por ejemplo, se infieren, no se explicitan. Para una buena comprensión inferencial se requiere de una eficiente operación literal. Esto facilita que el lector proceda a elaborar un modelo de relaciones implícitas entre las proposiciones individuales y en sentido del texto en general. Ambos son imposibles sin una comprensión literal.
- ✓ La **comprensión crítica** de Cassany (2005), es otro nivel necesario del proceso de la comprensión lectora, que completa los dos niveles de comprensión antes mencionados. Superadas la comprensión literal e inferencial, se procede a elaborar y emitir juicios personales acerca del texto, valorando la relevancia o irrelevancia de la información contenida en el mensaje, contrastando y contextualizando los hechos presentados.

Teniendo en cuenta los enfoques actuales de la comunicación, el Ministerio de Educación (2009) ha elaborado el Diseñado Curricular Nacional del área de Comunicación (DCN 2009) con tres organizadores: expresión y comprensión oral, comprensión lectora y producción de textos; cada uno de los cuales se trabaja a su vez teniendo en cuenta las capacidades de la enseñanza y aprendizaje: identifica, infiere, contrasta, discrimina, analiza, organiza, enjuicia, produce, crea, compara y otros, según la estructura y superestructura del texto.

1.3 Investigaciones relativas al estudio

✓ **Aybar y Ramírez (2007)** en la investigación *Los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de educación intercultural bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*, concluyen que: el resultado de evaluación de los niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítica es de aprobación significativa. Los estudiantes monolingües costeño-español se sitúan en el primer lugar de comprensión del nivel literal con respecto a los andinos y amazónicos; en segundo lugar, los andinos y, en tercer lugar, los amazónicos. En el nivel crítico, los andinos tienen más alto rendimiento con respecto a los amazónicos, por su criticidad socio cultural y situación económica paupérrima, que los hace contestatarios y analíticos. Los amazónicos se ubican en el tercer lugar de aprobación por las siguientes causas: (a) el inicio tardío del aprendizaje del español como L2, a partir del tercer grado de primaria; (b) la falta de hábitos de lectura; (c) la indiferencia docente en el pregrado ante sus dificultades y problemas de interferencia lingüística; y (d) la precaria economía y falta de apoyo familiar para sostenerse en la capital y menos para solventar textos y material bibliográfico en sus estudios.

El objetivo general de la investigación fue determinar la incidencia del logro de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle.

El método utilizado fue el **descriptivo**, al caracterizar el estado real de sus habilidades lectoras analítico-sintáctico, inductivo-deductivo en los niveles: literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora; asimismo se utilizó las técnicas de encuestas, entrevista y observación.

El tipo de investigación fue **cuantitativo**, porque se midió el grado de impacto en los alumnos, de los rasgos o asuntos lingüísticos tratados en el programa para la

comprensión lectora en bilingües, hablantes del español (L2) y Asháninka y quechua como L1; así como en los monolingües del español. Asimismo, fue **experimental**, porque se utilizó diferentes tipos de texto con los mecanismos de Cohesión y Coherencia, tanto en contenido y grado de dificultad, para lograr un resultado significativo en la Comprensión Lectora mediante el programa aplicado.

No existe otra investigación relativa al problema con estudiantes de educación intercultural bilingüe en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

- ✓ **Layza (2015)** en su tesis: *Estrategias de enseñanza que desarrollan procesos cognitivos en el área de ciencia, tecnología y ambiente de los docentes del tercer grado de secundaria, Ugel 04, Trujillo*, presenta como **objetivo** identificar las estrategias de enseñanza orientadas al desarrollo de los procesos cognitivos que usan los docentes del tercer grado del nivel secundario en el área de Ciencia, Tecnología y Ambiente de la Unidad de Gestión Educativa Local UGEL 04 de la ciudad de Trujillo en el año 2015. El **tipo** de investigación fue cuantitativa, susceptible de medir. El **nivel**, descriptivo porque especifica propiedades, características o rasgos del fenómeno estudiado. El **diseño** de investigación ha sido descriptivo. La **población** docente del primer al quinto de secundaria de la UGEL fue de 320, la **muestra** por 110 docentes de tercer grado de secundaria.

Los **resultados** no fueron precisados estadísticamente. Se menciona que la mayoría de docentes usan estrategias para recoger conocimientos previos y mantener la atención, pero no usan para organizar la información.

- ✓ **Ramírez (2015)** en su tesis doctoral: *Percepciones sobre la interculturalidad. (Estudio exploratorio con estudiantes y docentes de las Unidades Educativas José Manuel Belgrano 4, Juan XXIII 2 y San Jorge 1)*, trabajó en la ciudad de Tarija, Bolivia. El

objetivo fue conocer la situación de los grupos sociales etnoculturales a través de su visión cultural. La investigación fue de enfoque **cualitativo de estudio de casos** de las muestras de estudiantes y docentes de 4to, 5to y 6to grados de secundaria de las Unidades Educativas José Manuel Belgrano 4; Juan Pablo XXIII 2 y San Jorge 1 de Tarija, Bolivia. Se aplicó como **instrumento:** cuestionarios y entrevistas tanto a estudiantes, docentes y directores de esas instituciones.

Las **percepciones** investigadas fueron:

- La inmigración nacional en la ciudad de Tarija.
 - La identidad cultural (causas de la pérdida u ocultamiento de la identidad de migrantes o locales.
 - Valoración de personas pertenecientes a distintas identidades culturales.
 - Valoración de la diversidad religiosa y sus creencias.
 - Valoración sobre los idiomas originarios.
 - Conocimiento y valoración de las culturas indígenas.
 - Conocimiento y valoración sobre la cultura Chapaca.
 - Percepción sobre las actitudes interculturales hacia las amistades locales e inmigrantes étnico, racial y regional.
 - Percepción sobre discriminación y el racismo cultural en Bolivia.
 - Percepción sobre la diversidad y los indígenas.
 - Percepción sobre la educación intracultural e intercultural, de la práctica docente boliviana sobre las culturas indígenas.
- ✓ **Pérez (2017)**, en su tesis: *Interculturalidad y bilingüismo en estudiantes de la institución educativa N° 30939 de Acostambo-Huancavelica*, para optar al título de Segunda Especialidad Profesional de Educación Rural Intercultural Bilingüe, tiene como **objetivo** conocer la relación existente entre las variables interculturalidad y

bilingüismo en los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 30939 de Acostambo-Huancavelica en el 2016. La población fue todos los estudiantes de primaria, pero no precisó cantidad. La **muestra** fue 25 estudiantes de sexto grado. El **muestreo** fue no probabilístico. Utilizó como **instrumento**, el Test de evaluación de actitudes con escala de Likert. La **validación** fue hecha por dos especialistas con diseño descriptivo correlacional en un solo grupo de estudio. Se obtuvo como **resultado** el 95% de confianza, probándose la relación significativa entre interculturalidad y bilingüismo de los estudiantes de sexto grado de Educación Primaria.

Como **conclusión**, el estudio aporta a la educación tener en cuenta que la interculturalidad y el bilingüismo forman parte de nuestra convivencia interpersonal cultural y social. A su vez, **recomienda** utilizar el estudio de la interculturalidad y el bilingüismo en distintas áreas de la educación. Así como dotar de profesores preparados específicamente para estas funciones, prestos a adecuarse al modelo.

1.4 Marco conceptual

- ✓ **Aprendizaje.** Del latín *apprehendere*, que quiere decir *adquirir*, correlato de enseñanza, cambio en la capacidad humana con carácter de relativa permanencia, no atribuido completamente al proceso natural de desarrollo (Gagné, 1971).
- ✓ **Aprendizaje significativo.** Contenido que tiene estructuración lógica inherente, como también aquel material que potencialmente puede ser aprendido de manera significativa. Un contenido tiene *sentido* en tanto sea incorporado al conjunto de conocimientos de un individuo de manera sustantiva; es decir, relacionado a conocimientos previamente existentes en la estructura mental del sujeto.
- ✓ **Bilingüe.** Persona que habla dos lenguas, sea extranjeras, nativas o extranjera – nativa.

- ✓ **Codificación.** Transcripción de un mensaje en forma comunicable en el proceso de comunicación, la actividad del emisor es la codificación, la del receptor, la descodificación.
- ✓ **Cohesión.** Propiedad textual que implica la articulación gramatical del texto mediante diferentes mecanismos.
- ✓ **Coherencia.** Propiedad textual de relación interoracional semántica del texto.
- ✓ **Cognición.** Acto y capacidad de conocer. Conjunto de las actividades psicológicas, que permiten el conocimiento y su organización lógica.
- ✓ **Competencia.** Conjunto de capacidades complejas que permiten a las personas actuar con eficiencia en los distintos ámbitos de su vida cotidiana y resolver allí situaciones problemáticas cognitivas y afectivas.
- ✓ **Comprensión.** Conocimiento más o menos profundo del significado de algo. Asimilar el principio que se está explicando, descubrir los conceptos básicos y organizar la información y las ideas para que se transformen en conocimientos.
- ✓ **Comprensión lectora.** Capacidad para extraer sentido de un texto escrito. Reinterpretación significativa y personal de los símbolos verbales impresos.
- ✓ **Decodificación.** Acción y efecto de descifrar los códigos de un texto para obtener la forma primitiva de este.
- ✓ **Enunciado.** Secuencia finita de palabras delimitada por pausas muy marcadas, que puede estar constituida por una o varias oraciones.
- ✓ **Etnia.** Grupo de personas que pertenecen a una misma raza y comparten lengua y cultura.
- ✓ **Hermenéutica.** Arte de interpretar textos.
- ✓ **Interculturalidad.** Proceso de intercambio o interrelación entre los integrantes de comunidades o culturas.

- ✓ **Lectura.** Acción de leer. Manera de interpretar un texto o hecho.
- ✓ **Macroestructura textual.** Edificio semántico del texto. Sentido o tema global del texto que mantiene coherencia temática y progresión.
- ✓ **Microestructura textual.** Enunciados locales dentro del párrafo del texto.
- ✓ **Pertinencia** Cualidad de pertinente.
- ✓ **Pertinente.** Relativo a algo. Rasgo distintivo valorativo en la lengua que pertenece adecuadamente a una acción.
- ✓ **Progresión textual.** Desarrollo temático coherente del contenido global del texto. Se inicia y progresa el contenido hasta su conclusión.
- ✓ **Superestructura textual.** Tipología de texto desarrollado por el emisor.
- ✓ **Texto.** Enunciado o conjunto coherente de enunciados orales o escritos. Todo lo que se dice en el cuerpo de la obra manuscrita o impresa, a diferencia de lo que en ella va por separado; como las portadas, las notas, los índices, etc.

Capítulo II

El problema, objetivos, hipótesis y variables

2.1 Planteamiento del problema

2.1.1 Descripción de la realidad problemática.

Las especialidades de Educación Intercultural Bilingüe-Lengua Española y Educación Intercultural Bilingüe-Literatura, existen en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle desde el proceso de admisión 2001-II (agosto). Tienen acceso a ellas postulantes procedentes de etnias y comunidades andino-amazónicas quechua, aimara, jaqaru, awajún, shipibo y asháninka. Las modalidades de ingreso son por convenio, CEPREUNE y admisión general.

El hecho de que se haya incluido en el sistema universitario cantuteño a jóvenes bilingües de habla materna nativa (L1) y español como segunda lengua (L2), ubica a la universidad como la única a nivel de formación pedagógica que ofrece el servicio a las clases más desposeídas, habitantes rurales de la sierra y amazonía peruana. Pero, también acceden a esta carrera profesional, estudiantes ciudadanos monolingües del español de Lima u otras ciudades del país. De modo que, el aula es un laboratorio de bilingües rurales, bilingües urbanos y monolingües del idioma español; quienes reciben conocimientos de ciencias, letras, pedagogía, artes y actividades en forma igual; sin diferenciar la

procedencia étnica, ni las dificultades de comprensión de las asignaturas debido al bilingüismo de cada nativo.

Los estudiantes bilingües nativos desconocen el uso de las propiedades textuales de **cohesión** y **coherencia** que pueda ayudarles en la comprensión lectora de diversos textos. En la enseñanza y aprendizaje de la lengua se ha priorizado el conocimiento de la gramática y la ortografía, dejándose de lado el texto en su conjunto. El conocimiento y utilización de las propiedades textuales de cohesión y coherencia son necesarios en el acto de habla y en la comprensión y producción de textos de una lengua. En la didáctica de la educación básica se debe utilizarlas racionalmente para la comprensión lectora de los estudiantes en todos los niveles.

De modo que, la investigación fue útil para determinar la necesidad del aprendizaje de los mecanismos textuales pertinentes, que ayuden en la comprensión lectora de textos a los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe; quienes en esta etapa están formándose precisamente para tener competencias textuales para la didáctica como futuros docentes bilingües de comunicación en la educación básica del país, en lengua originaria y lengua española.

2.1.2 Antecedentes teóricos.

No existe investigación específica con respecto al estudio de la incidencia de uso de las propiedades textuales de cohesión y coherencia en la comprensión lectora de estudiantes universitarios bilingües nativos a nivel general. Sin embargo, en la investigación sobre los niveles de comprensión lectora de estudiantes bilingües nativos en la Universidad Nacional de Educación se ha incursionado por primera vez en el año 2007 por la ejecutora de esta investigación.

- ✓ **Condemarín y Chadwick (1990)**, al referirse a la comprensión lectora dentro del sistema de la comunicación, afirman que la lectura tiene directa relación con el habla y escucha. El acto de la lectura es una actividad que ejecuta la persona como parte del dominio de las cuatro macrohabilidades de la comunicación humana: hablar, escuchar, leer y escribir. Una gran mayoría de niños accede a la lectura con las habilidades perceptivas y lingüísticas que sirven de prerrequisito.

Siendo así, los estudiantes bilingües nativos awajún, shipibo, asháninka, aimara, jaqaru y quecha; que aprenden el español (L2) en forma tardía, a partir del tercer grado de educación básica en el sistema educativo nacional, tienen falencias lingüísticas en el manejo de la comprensión lectora de textos. Dificultades que arrastran en toda su formación básica e incluso en la formación superior de pregrado. Siendo por ello necesario aplicar programas de nivelación y de refuerzo de sus competencias lingüísticas, para lograr aprendizajes teóricos y comprensión lectora pertinentes.

- ✓ Jean Piaget, como se citó en **Chávez (1995)**, analiza la importancia del lenguaje interno: El autor postula que *el lenguaje es al pensamiento, lo que la matemática es a la física*. En esa línea incide en que:

Para la psicología de enfoque vigotskiano que propugnamos, la más antigua función del lenguaje es la social. El lenguaje es una forma especial de relación entre los hombres, en su interacción comunicativa se transmite significados de una cabeza a otra, en otras palabras, la comprensión. Pero lo más importante para la psicología es que este proceso se forma y se explica la existencia de lo que llamamos, *la mente humana* (Chávez, 1995, p. 247).

La actividad del lenguaje es un proceso psicológico muy complejo. Presenta los siguientes rasgos:

- Tiene como función especial la comunicación social, el intercambio de ideas y de pensamientos; tanto del que habla, quien expresa ideas y del que recibe, así como de quien comprende el pensamiento expresado.
 - El lenguaje es una herramienta para la actividad intelectual. A través del lenguaje se plantea cómo resolver los problemas. Sobre la función comunicativa del lenguaje se desarrolla la función cognitiva.
 - El lenguaje guía, determina y domina el curso de la acción.
- ✓ **Solé (2000)**, propone el estudio de las siguientes estrategias:
- Las que permiten dotar de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos, relevantes, **previos a la lectura y durante ella**.
 - Las que permiten establecer **inferencias** de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee; y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión, **durante** la lectura.
 - La dirigida a **recapitular** el contenido, a **resumir** y a **extender** el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido **durante** la lectura y **después** de ella.
- ✓ **Aybar y Ramírez (2007)**, en su investigación *Los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de educación intercultural bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*, concluyen que el resultado de evaluación de los niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítica es de aprobación significativa. Los estudiantes costeños monolingües del español se sitúan en el primer lugar de comprensión con respecto a los andinos y amazónicos; en segundo lugar, los andinos y, en tercer lugar, los amazónicos. En el nivel crítico, los andinos tienen más alto rendimiento con respecto a los amazónicos, por su criticidad socio cultural y situación económica paupérrima; que los hace contestatarios y analíticos. Los amazónicos se ubican en el tercer lugar de aprobación por las siguientes causas: (a) el

inicio tardío del aprendizaje del español como L2, a partir del tercer grado de primaria. (b) la falta de hábitos de lectura. (c) la indiferencia docente en el pregrado ante sus dificultades y problemas de interferencia lingüística. (d) la precaria economía y falta de apoyo familiar para sostenerse en la capital y menos para solventar textos y material bibliográfico en sus estudios.

2.1.3 Definición del problema principal y específicos.

2.1.3.1 Problema principal.

¿Cómo influye la aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la **cohesión y coherencia** en la **comprensión lectora** en los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?

2.1.3.2 Problemas específicos.

- ✓ ¿Qué incidencia tiene la aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la **cohesión y coherencia** en la **comprensión literal** de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?
- ✓ ¿Qué efectos tiene la aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la **cohesión y coherencia** en la **comprensión inferencial** de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?
- ✓ ¿Qué efectos tiene la aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la **cohesión y coherencia** en la **comprensión crítica** de los estudiantes de pregrado de

Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?

2.2 Finalidad y objetivos de la investigación

2.2.1 Finalidad.

La investigación tiene como finalidad o propósito facilitar a los estudiantes de educación intercultural bilingüe, los conocimientos necesarios de las propiedades textuales de cohesión y coherencia para que tengan una comprensión lectora significativa. Por tanto, es necesario el diagnóstico y el refuerzo cognitivo mediante el programa de cohesión y coherencia para los estudiantes bilingües; de modo que, el manejo de propiedades textuales implícitas en los textos, facilite una adecuada y significativa comprensión lectora.

Por las dificultades lingüísticas que los alumnos bilingües tienen en razón de sus interferencias léxicas y cognoscitivas de su lengua nativa shipiba, awajún, asháninka, aimara y quechua, desconocen el manejo de las propiedades textuales de cohesión y coherencia que marcan sentido y significación a los textos. Ha sido necesario averiguar cuál es el grado de información que tienen al respecto, cómo es que comprenden o no fácilmente los contenidos de sus asignaturas; por tanto, ha sido importante investigar las implicancias del uso de las propiedades textuales, proporcionándoles la información y entrenamiento necesarios; y, finalmente controlar con la prueba de salida la validez de la aplicación.

2.2.2 Objetivo general y específicos.

2.2.2.1 Objetivo general.

Determinar la influencia de la aplicación del programa de dominio cognitivo mediante las propiedades textuales de cohesión y coherencia en la comprensión lectora de

los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad de Educación Enrique Guzmán y Valle.

2.2.2.2 *Objetivos específicos.*

- ✓ Evidenciar la incidencia de la aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la **cohesión y coherencia** en la comprensión del **nivel literal** de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- ✓ Determinar los efectos de la aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la **cohesión y coherencia** en la comprensión del **nivel inferencial** de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- ✓ Determinar los efectos de la aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la **cohesión y coherencia** en la comprensión del **nivel crítico** de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

2.2.3 Delimitación del estudio.

El estudio se circunscribe en el campo de la educación intercultural bilingüe, que es una carrera implementada en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle desde agosto del 2001, para optar el grado de Bachiller en Educación y el título pedagógico de Licenciado en Educación Secundaria, especialidades de EIB-Lengua Española y EIB-Literatura. En esta carrera se encuentran estudiando personas procedentes de las regiones andinas y amazónicas del Perú profundo como del VRAEM (Valles del río, Apurímac, Ene y Mantaro), Ayacucho, Huancavelica, Puno, Pucallpa. Los estudiantes han

accedido a la universidad, la mayoría por la modalidad de CONVENIO con sus municipalidades y/o instituciones comunitarias. Siendo sus idiomas nativos el quechua, aimara y jaqaru (Yauyos-Lima); y, shipibo, asháninka y awajún respectivamente. Por tanto, la investigación ha sido de carácter lingüístico al tratarse de la significatividad de la aplicación de un programa de dominio cognitivo mediante la cohesión y coherencia en la comprensión lectora de estos estudiantes, cuyas interferencias idiomáticas son características casi naturales en ellos. Sus saberes previos en esta materia, son nulas. No se puede hablar siquiera de la noción lingüística del español (L2), menos de su lengua nativa (L1).

2.2.4 Justificación e importancia del estudio.

La investigación se justifica, porque diagnosticado el problema de interferencias lingüísticas de los nativos andinos y amazónicos, había necesariamente que aplicar todo un programa de capacitación lingüística en el aprendizaje y manejo de las propiedades textuales especialmente en la Cohesión y Coherencia, para que puedan comprender los diferentes textos de las asignaturas que llevan en el currículo de su carrera.

Es importantísima la aplicación de un programa de dominio cognitivo mediante la cohesión y coherencia para la comprensión lectora de los estudiantes bilingües nativos, para facilitarles los medios, estrategias y técnicas necesarias en la comprensión lectora; de modo que, adquieran competencias lingüísticas suficientes para la enseñanza; ya que ellos serán docentes de Comunicación en el ejercicio de la carrera.

Además, el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe del Perú, como tema transversal de la educación básica regular; en torno al cual el gobierno ha adoptado políticas de educación intercultural, que fueron implementadas y aplicadas en el currículo educativo básico del 2014 por regiones. Por tanto, nuestra universidad (por ser la única en

formar estudiantes en esta carrera) está obligada a asumir y tomar decisiones para impulsar la mejora de la formación profesional de los estudiantes bilingües de EIB, para competir en igualdad de condiciones y/o lo mejor posible con los profesionales docentes de Lengua Española y Literatura, al concursar para una plaza docente. Por tanto, es importante que se estudie los problemas que se presenten en la formación de pregrado de esta carrera.

2.3 Hipótesis y variables

2.3.1 Supuestos teóricos.

Esta investigación es de enfoque **cuantitativo** y método **experimental**. Es cuantitativo porque se observó la incidencia numérica en el logro de los resultados de la aplicación del programa de dominio cognitivo con una serie de ejercicios y la aplicación de las pruebas, lecturas de refuerzo y teoría facilitados durante las prácticas en taller del programa cognitivo de cuatro meses de duración a todos los grupos étnicos y no étnicos de la muestra, para precisar los resultados metacognitivos de la comprensión lectora con las propiedades textuales de cohesión y coherencia en textos pertinentes.

Es experimental, porque se trabajó con los programas cognitivos de cohesión y coherencia directamente en el grupo experimental y se aplicó pruebas de medición de pre y post test de comprensión lectora en los estudiantes, previamente identificados según su cultura con la encuesta sociocultural.

2.3.1.1 Supuestos teóricos para la variable Aplicación del programa de dominio cognitivo.

✓ **Bloom (1990)** planteó con el apoyo de un grupo de psicólogos desde 1948 en Boston, EEUU, la taxonomía de los objetivos educativos como metas educacionales para estructurar los currículos y exámenes educativos en tres áreas: cognoscitiva, afectiva y

psicomotora; con los cuales se ha trabajado en la era de los 1900 la enseñanza-aprendizaje. La presente investigación ha incidido en la trascendencia del área cognoscitiva de la evocación de los conocimientos y el desarrollo de habilidades y capacidades técnicas intelectuales. Esta taxonomía cognoscitiva incluye seis clases fundamentales: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación de menor a mayor grado de dificultad. Por tanto, se ha trabajado significativamente en la aplicación de todo un programa sobre el conocimiento teórico-práctico de las propiedades textuales de cohesión y coherencia propuestas por Cassany (2000), para luego comprender adecuadamente los mensajes de los textos. Si no se sabe cómo funciona la parte conceptual de la estructura textual: super, macro y microestructura la comprensión de textos no es pertinente (Dijk, 1983).

Cabe mencionar otras teorías relacionadas con esta investigación, que en su momento tuvieron importancia por sus aportes.

- ✓ **Piaget (1936)** planteó la teoría genética evolutiva del desarrollo cognitivo de los niños en cuatro etapas:
 - Etapa sensoriomotriz (0-2 años). El lactante aprende y coordina una gran variedad de destrezas conductuales.
 - Etapa preoperacional (2-7 años). El niño está marcado por la presencia de la función simbólica o de representación de las ideas.
 - Etapa de las operaciones concretas (7-12 años). El niño ya tiene habilidades para tratar con conceptos y operaciones.
 - Etapa de las operaciones formales (12 a más años). Consiste en el dominio de conceptos y operaciones abstractas. Sostiene que el niño y las personas aplican el razonamiento y las habilidades para la resolución de problemas en contextos

diferentes a los que fueron adquiridos. El sujeto tiene la capacidad de mantener una constante adaptación al mundo en que se desenvuelve.

- ✓ **Bruner (1977)** postula el Aprendizaje por descubrimiento. Lo define como el proceso de reordenar o transformar los datos para ir más allá, hacia una comprensión de asuntos nuevos. Todo conocimiento real es aprendido por uno mismo. El conocimiento verbal es la clave de la transferencia. El descubrimiento asegura la conservación del recuerdo.
- ✓ **Ausubel (1963)** desarrolla la teoría del aprendizaje significativo. Propone el aprendizaje cognoscitivo, pero tomando en cuenta los factores afectivos como la motivación. El aprendizaje ocurre cuando la nueva información se enlaza con las ideas de afianzamiento, que ya existe en la estructura cognoscitiva del individuo que aprende. Se articulan los saberes previos con los saberes nuevos; de modo que se hacen duraderos o significativos.

2.3.1.2 Supuestos teóricos para la variable Comprensión lectora.

La comprensión representa una capacidad cognitiva y operativa de llevar a cabo acciones que demuestren que uno sabe un tópico. La comprensión de un texto requiere poner en juego todos los procesos constructivos del entendimiento. El lector intenta darle una interpretación significativa o sentido al conjunto de palabras decodificadas del texto. La lectura vivencial del texto incrementa las experiencias y vivencias como lectores-escritores, haciéndoles vivir catarsis de liberación del desconocimiento.

- ✓ **Chomsky (2007)** enmarca el dominio de las competencias lingüística y pragmática de la fonología, morfología, sintaxis y el léxico (semántica) del conjunto de la gramática, para el uso adecuado de la lengua. La comprensión de una lectura implica:
 - Reconocer: símbolos, letras, gráficos y organización del texto.
 - Organizar: los símbolos en palabras y frases en conceptos.

- Predecir e hipotetizar: acerca del contenido y el fin de la lectura.
 - Recrear: lo que dice el autor, que implica también imaginar.
 - Evaluar: mediante la comparación de lo personal en lo que dice el autor y obtener conclusiones previas.
- ✓ **Luria (1973)** plantea que existen dos mecanismos de la actividad hablada comprensiva: primero el **habla expresiva**, que comienza con el motivo o idea general de la expresión. Segundo, el **habla impresiva** que sigue el curso opuesto desde la percepción y decodificación; que se hace por el análisis de la expresión.
- ✓ **Mercer (1995) y Pinzás (1997)**, plantean dos niveles de comprensión de lectura: *literal* e *inferencial*. **La literal** se basa en la información objetiva que ofrece los enunciados del texto a partir de las ideas principales. **La inferencial**, según Pinzás (2001), se refiere a la elaboración de ideas o elementos que no están explicitados en el texto; pero el lector puede inferir a partir de las ideas presentes en el texto, en el tema central, temas laterales, mensajes de valor, etc. Para una buena comprensión inferencial se requiere de una eficiente operación literal.
- ✓ **Cassany (2005)** se enfoca puntualmente en el **nivel crítico** de la comprensión lectora. Capacidad de emitir juicios de opinión sobre el contenido del texto leído. El autor, después de haber analizado las investigaciones, teorías, ideas, voces y propuestas más relevantes sobre la comprensión crítica, enfoca:
- El discurso no refleja la realidad con objetividad, sino una mirada particular y situada de la misma. El conocimiento que aporta no es verídico e intocable, sino que refleja solo un punto de vista local.
 - Leer requiere examinar este conocimiento desde la realidad personal del lector y criticarlo. [...].

- El conocimiento que aporta el discurso y la interpretación que hace el lector dependen de las culturas respectivas del autor y del lector. [...] El ejercicio de la crítica es relativo.
 - Cada lector construye su interpretación de un texto, elaborada desde su punto de vista y su comunidad. [...].
 - Para leer elaboramos inferencias de tipo pragmático, predictivo y proyectivo, que requieren tiempo y recursos cognitivos (Cassany, 2005, p. 11).
- ✓ **Vigotsky (1978)** describe el crecimiento del niño, que conforme va desarrollando interioriza el lenguaje social, convirtiéndose en algo personal. Sigue su camino independiente hasta cierto momento, hasta que su pensamiento se vuelve verbal y el lenguaje racional.
- ✓ **Cassany (2000)** afirma que el aprendizaje del conocimiento y uso de una lengua conducen a lograr dominios cognoscitivos y prácticos llamados competencias lingüísticas, comunicativas y pragmáticas.
- ✓ **Solé (2000)** plantea el estudio de estrategias para la comprensión lectora: antes, durante y después de la lectura en sí: (a) antes, las que permiten dotar de objetivos de lectura y actualizar los saberes previos relevantes; (b) durante la lectura, las que permiten hacer inferencias, revisar y comprobar la propia comprensión mediante el uso de técnicas; (c) después de la lectura, para recapitular el contenido, reseñar y extender el conocimiento.

Entonces, los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que son bilingües de habla originaria mayormente quechua (L1) y español hablantes (L2), necesitan conocer previamente estos dominios cognitivos en lingüística y gramática, para entender o comprender los mensajes de los textos, siendo difíciles para ellos. Por tanto, se hace necesario su capacitación mediante la aplicación del programa de dominio cognitivo en comprensión lectora.

2.3.2 Hipótesis principal y específicas.

2.3.2.1 Hipótesis principal.

La aplicación del programa de dominio cognitivo mediante las propiedades textuales de cohesión y coherencia influyen significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

2.3.2.2 Hipótesis específicas.

- ✓ La aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la **cohesión y coherencia** tiene efectos significativos en la comprensión del **nivel literal** de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- ✓ La aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la **cohesión y coherencia** tiene efectos significativos en la comprensión del **nivel inferencial** de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- ✓ La aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la **cohesión y coherencia** tiene efectos significativos en la comprensión del **nivel crítico** de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

2.3.3 Variables e indicadores.

Las variables que se consideraron para la investigación fueron:

- ✓ **Variable independiente:** Aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la cohesión y coherencia.

✓ **Variable dependiente:** Comprensión lectora de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

2.3.3.1 Definición operacional de las variables.

Tabla 1
Definición operacional de las variables

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES
Independiente: Aplicación del Programa de dominio cognitivo	Cohesión	<ul style="list-style-type: none"> • Sustitución léxica • Elipsis • Marcadores u operadores discursivos
	Coherencia	<ul style="list-style-type: none"> • Relación temática • No contradicción • Precisión
Dependiente: Comprensión Lectora	Literal	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de personajes • Precisión de espacios • Ubicación de tiempos • Secuencia de hechos
		<ul style="list-style-type: none"> • Deducción de macroestructura • Deducción de microestructuras • Deducción de superestructura
	Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> • Emisión de juicios lógicos • Argumentación textual
		Crítico

Nota: Se muestra la definición de la variable independiente y dependiente, así como sus dimensiones e indicadores. Fuente: Autoría propia.

Capítulo III

Método, técnica e instrumentos

3.1 Población, muestra y muestreo

La población estuvo constituida por 95 estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del Departamento Académico de Comunicación y Lenguas Nativas de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Población cuya distribución por secciones, número de estudiantes de EIB y sus respectivas representaciones porcentuales, se detalla en la tabla N° 2.

La muestra estuvo conformada por 36 estudiantes bilingües, los más representativos de Educación Intercultural Bilingüe: 17 estudiantes del grupo experimental de la promoción 2015-H3-VI ciclo (01 asháninka y 16 quechuas); 19 del grupo de control de la promoción 2016-H3-IV ciclo (14 quechuas y 05 monolingües del español).

Los dos (2) grupos participantes en el estudio fueron seleccionados intencionalmente de las dos promociones con mayor afectación de quechuahablantes, según se consigna en la tabla N° 3; quienes además tenían interferencias lingüísticas del español. Asimismo, se precisa la distribución porcentual étnica en la tabla N° 4.

Tabla 2
Distribución de la población

ESTUDIANTES EIB	ETNIAS BILINGÜES										SUB TOTAL BILINGÜE		MONO- LINGÜE ESPAÑOL		TOTAL			
	Awajún		Shipibo		Asháninka		Aimara		Jaqaru		Quechua		Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%						
Prom.2013- H3 X. ciclo	-	-	1	1	1	1	3	3	-	-	6	6	11	11	3	3	14	15
Prom.2014- H3 VIII. ciclo	1	1	1	1	-	-	-	-	4	4	6	6	12	13	-	-	12	13
Prom.2015- H3 VI. ciclo	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	16	17	17	18	--	--	17	18
Prom.2016- H3 IV. ciclo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	14	15	14	15	5	5	19	20
Prom.2013- H8 IV. ciclo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	6	6	6
Prom.2014- H8 II. ciclo	-	-	-	-	1	1	1	1	-	-	6	6	8	8	5	5	13	13
Prom.2015- H8 II. ciclo	1	1	2	2	1	1	-	-	-	-	-	-	4	4	10	11	14	15
TOTAL	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	48	50	66	69	29	31	95	100

Nota: Se visualiza la distribución de la población. Fuente: Autoría propia.

Tabla 3
Distribución de la muestra

ESTUDIANTES EIB	BILINGÜES NATIVOS				SUB TOTAL BILINGÜES		MESTIZOS MONOLINGÜES ESPAÑOL		TOTAL	
	Asháninka		Quechua		Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
	Cant.	%	Cant.	%						
2015-I-H3 (VI) Experimental	01	01	16	44	17	47	--	--	17	47
2016-I-H3 (IV) Control	--	--	14	39	14	39	5	14	19	53
Total	01	01	30	83	31	86	5	14	36	100

Nota: Se visualiza la distribución de la muestra. Fuente: Autoría propia.

Tabla 4
Distribución de la muestra según etnias

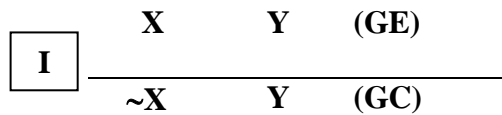
GRUPO ÉTNICO	GRUPO				TOTAL	
	Experimental		Control		n	%
	n	%	n	%		
Monolingüe-Español	--	--	05	13.88	05	13.88
Quechua-Español	17	47.22	14	38.88	31	86.11
Total	17	47.22	19	52.77	36	100,00

Nota: Se visualiza la distribución de la muestra según el grupo étnico. Fuente: Autoría propia.

3.2 Método y diseño utilizados en el estudio

Se utilizó el método experimental, porque se manipuló la variable independiente causal (X: aplicación de programa de dominio cognitivo mediante las propiedades textuales de cohesión y coherencia) para obtener resultados óptimos en la variable efecto (Y: comprensión lectora) con rasgos significativos.

El diseño es:



Donde:

X: Aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la cohesión y coherencia, en el grupo experimental.

~X: No aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la cohesión y coherencia, en el grupo control.

Y: Nivel de comprensión lectora

I: Grupos intactos }

GE: Grupo experimental

GC: Grupo control

La variable (Y) es resultado de la variable (X).

GC: O1 – GC: O3

GE: O2 – GE: O4

Donde:

O1 y **O2**: Observaciones con Pre test, en los grupos de control y experimental, respectivamente.

O3 y **O4**: Observaciones con Post test, en los grupos de control y experimental, respectivamente.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.3.1 Técnicas.

En el estudio se utilizaron las siguientes técnicas:

- **Encuesta socio cultural:** Se tuvo en cuenta solo la identificación de los grupos étnicos bilingües andinos y amazónicos que estudiaron en la UNE (Apéndice C).
- **Técnica de fichaje:** Se utilizó el fichaje para la recolección de información primaria y secundaria en la organización del marco teórico.
- **Estadística:** Se utilizó la estadística para el análisis descriptivo e inferencial de la información recolectada.
- **Cuestionario: prueba de selección múltiple:** La más relevante, se utilizó en esta técnica la *Prueba de selección múltiple* de 10 ítems, creada y validada con textos y alternativas de las propiedades textuales de cohesión y coherencia para ser aplicada en el estudio de significatividad e influencia en la comprensión lectora de los estudiantes de EIB (Apéndice B).

3.3.2 Instrumento: Prueba escrita de selección múltiple.

Se empleó la prueba escrita de selección múltiple de 10 ítems con cuatro alternativas: a, b, c, d; cuyo valor fue de 2 puntos para cada ítem. El instrumento fue el mismo, tanto para la entrada (Pre test) y salida (Post test). Prueba que se aplicó tanto a los 19 estudiantes del Grupo de Control (Promoción 2016-H3) como a los 17 estudiantes del Grupo Experimental (Promoción 2015-H3) de Educación de la especialidad Intercultural Bilingüe-Lengua Española.

La prueba midió tanto el dominio cognitivo de las competencias de Lingüística Textual, en las propiedades de COHESIÓN y COHERENCIA con sus respectivos indicadores de mecanismos de sustitución léxica, elipsis y marcador textual para la

COHESIÓN; y, mecanismos de relación temática, precisión y no contradicción para la COHERENCIA de la variable independiente; así como el dominio pragmático de Comprensión Lectora (CL) en sus niveles cognitivos Literal, Inferencial y Crítico de la variable dependiente apreciado en los cuadros números 01 y 02 identificación de ítems y tabla de especificaciones respectivamente.

Se he medido el impacto cognitivo del Programa de capacitación o entrenamiento en COHESIÓN, COHERENCIA y COMPRENSIÓN LECTORA durante 4 meses, facilitado a los dos grupos. Siendo el tema lingüístico un tanto difícil de entender, se preparó en estas dos competencias solo al grupo Experimental.

Tabla 5
Identificación de los ítems

Nº Ítem	VARIABLE INDEPENDIENTE	VARIABLE DEPENDIENTE
	Propiedades Textuales	Nivel de Comprensión Lectora
1	COHESIÓN: Marcador textual	Inferencial
2	COHESIÓN: Sustitución léxica	Literal
3	COHERENCIA: Precisión	Crítico
4	COHERENCIA: Relación temática	Inferencial
5	COHERENCIA: Precisión	Crítico
6	COHERENCIA: No contradicción	Inferencial
7	COHESIÓN: Elipsis	Inferencial
8	COHERENCIA: Precisión	Literal
9	COHESIÓN: Marcador textual	Literal
10	COHESIÓN: Marcador textual	Inferencial

Nota: Se visualiza la identificación de los ítems para las variables. Fuente: Autoría propia.

Tabla 6
Especificaciones del instrumento

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	Nº DE ÍTEM	PUNTAJE
Independiente	Cohesión	Sustitución Léxica	2	02
		Elipsis	7	02
		Marcador	1, 9, 10	06
	Coherencia	Relación Temática	4	02
		Precisión	3, 5, 8	06
		No contradicción	6	02
Dependiente	Comprensión Lectora	Nivel Literal	2, 8, 9	06
		Nivel Inferencial	1, 4, 6, 7, 10	10
		Nivel crítico	3, 5	04
Total			10	20

Nota: Se visualiza las especificaciones del instrumento. Fuente: Autoría propia.

Tabla 7
Distribución de ítems

NOMBRE DEL TEXTO	N° TEXTO	N° ÍTEM	PUNTAJE
Encuentro del Cine Latinoamericano	01	1	2
		2	2
El riesgo de fumar	02	3	2
		4	2
Vallejo	03	5	2
		6	2
Pablo Picasso	04	7	2
		8	2
Las Mascotas	05	9	2
		10	2
Total	05	10	20

Nota: Se visualiza las especificaciones de la distribución de ítems. Fuente: Autoría propia.

3.3.3 Validez y confiabilidad.

Se validó la prueba de selección múltiple por 3 expertos del área de comunicación.

3.3.3.1 Validez.

La validez del instrumento se realizó mediante el juicio de expertos. Ellos fueron, Dr. Jorge Victorio Echavarría, profesor principal de Lengua Española en la UNE; Mg. Raúl Jurado Párraga, profesor principal de Literatura en la UNE; y Mg. Alejandro Ascencio Carrera, docente de Comunicación en Capacitación del MINEDU; quienes después de revisar las pruebas de pre y post test, dieron su conformidad de estructuración. Sin embargo, recomendaron considerar una sola prueba de pre y post test, por tratarse de una evaluación de pocas variables para la muestra de 36 estudiantes andino-amazónicos, étnicos nativos y monolingües del español.

Asimismo, el contenido del *Programa de dominio cognitivo mediante la cohesión y coherencia en la Comprensión Lectora* aplicable al grupo experimental tuvo la conformidad de los mismos expertos, los que a continuación se presenta.

Tabla 8
Juicio de expertos

EXPERTOS	PROMEDIO VALORACIÓN
Dr. Jorge Victorio Echavarría	98,33
Mg. Raúl Jurado Párraga	100,00
Mg. Alejandro Ascencio Carrera	100,00
Promedio total	99,44

Nota: Se visualiza el promedio de valoración que otorgan los expertos. Fuente: Autoría propia.

Como resultado de las calificaciones promedio del juicio de los tres expertos se obtuvo un promedio total de 99,44; cuya valoración cualitativa es de excelente. Considerándose así los instrumentos como válidos y aptos para ser aplicados.

3.3.3.2 Confiabilidad.

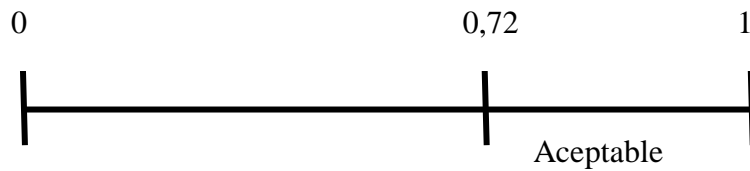
Como los instrumentos no sólo deben ser válidos sino también deben ser confiables, para esta prueba se tuvo en cuenta la siguiente escala de valoración.

Tabla 9
Escala de confiabilidad

ESCALA DE VALIDACIÓN				
Muy baja	Baja	Regular	Aceptable	Elevada
0 – 20	21 – 40	41- 60	61 – 80	81 – 100

Nota: Se visualiza la escala de confiabilidad. Fuente: Autoría propia.

Para la prueba de confiabilidad del instrumento de medición que se utilizó en la investigación, se aplicó el instrumento a una muestra piloto de 13 estudiantes con las mismas características de la muestra en estudio. Con los resultados de esta aplicación se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0,72, valor que se considera como una confiabilidad aceptable teniendo en cuenta las escalas presentadas en la tabla N° 09.



Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	13	100
	Excluidos ^a	0	0
	Total	13	100

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,72	10

Coefficiente que se sustenta en la siguiente fórmula:

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left[1 - \frac{\sum Vi}{Vt} \right]$$

Donde:

α : alfa de Cronbach

K : número de ítems

V_i : varianza de cada ítems

V_t : varianza total

Fórmula en la que al reemplazar valores se obtiene:

$$\alpha = \frac{10}{9} \left[1 - \frac{8.70}{24.77} \right]$$

$$\alpha = 1.11[1 - 0.35]$$

$$\alpha = 1.11[0.65]$$

$$\alpha = 0.72$$

Los instrumentos ya válidos y confiables se aplicaron a la muestra fijada para la realización del trabajo de tesis, las mismas que se presentan en los apéndices D y E.

3.4 Procesamiento de datos

El procesamiento de los datos se realizó luego de haberlos recolectado mediante la aplicación de los instrumentos de medición, durante el desarrollo del proceso experimental de la investigación, al evaluar los resultados del proceso de aprendizaje de los estudiantes participantes, tanto del grupo experimental como del grupo de control. Evaluaciones que se presentan en las tablas del apéndice G.

Dado el carácter analítico de la investigación se utilizaron las técnicas de análisis estadístico de tipo descriptivo para el análisis y descripción de las características de las variables y sus respectivas dimensiones, para luego realizar el análisis de tipo inferencial, para el proceso de validación de las hipótesis formuladas.

El procesamiento de los datos se realizó mediante el uso del software estadístico SPSS, el que se utilizó para determinar los estadísticos de posición y dispersión, necesarios y suficientes para explicar las características de las variables en estudio y sus respectivas dimensiones; así como los estadísticos necesarios para el proceso de validación de hipótesis.

Capítulo IV

Presentación y análisis de los resultados

4.1 Presentación de resultados

La presentación de los resultados obtenidos luego del procesamiento estadístico de los datos se ha organizado de la siguiente manera, en una primera instancia se describen las características más importantes de las variables para cada uno de los momentos analizados y en función de los grupos de estudiantes que participaron en la presente investigación. Para luego, en una segunda instancia, analizarlas en relación a cada uno de sus componentes, los cuales fueron denominados para el estudio como dimensiones.

4.1.1 Resultados para la aplicación del programa de dominio cognitivo.

4.1.1.1 Aplicación del programa de dominio cognitivo en el pre y post test.

Respecto a la cohesión y coherencia, las cuales en su conjunto conforman la **aplicación del programa de dominio cognitivo**, tipificada como variable independiente dentro del estudio que se realizó, se presentan a continuación las características más importantes en cada uno de los grupos de estudio y los momentos de su aplicación, según los valores de los estadísticos determinados para cada caso.

El pre test fue aplicado a los dos grupos en estudio, tanto al grupo experimental, como al grupo de control. Obteniéndose una media de 8,82 para el primero y de 8,21 para el segundo; con intervalos de confianza para la media al 95% de 7,28 a 10,37 para el primero y de 7,15 a 9,27 para el segundo. Asimismo, aplicado el post test tanto al grupo experimental, como al grupo de control. El primer grupo obtuvo un calificativo promedio de 17,18 y el segundo obtuvo un calificativo promedio de 8,21; con intervalos de confianza para la media al 95% de 16,65 a 17,70 para el grupo experimental y de 7,01 a 9,41 para el grupo de control. Observándose, además, que en el pre test el grupo experimental es menos homogéneo que el grupo control, dado que la varianza de las calificaciones del primero es 9,029 y de las del segundo grupo es de 4,842. Mientras que en el post test el grupo experimental pasa a ser más homogéneo que el grupo de control, porque la varianza de las calificaciones del primero es de 1,029 y las del segundo grupo es de 6,175.

Se observa también que en el pre test el 50% de los estudiantes del grupo experimental obtuvo un calificativo menor que ocho (08) y el 50% de los estudiantes del grupo de control obtuvo un calificativo menor que diez (10). En el post test se puede observar que el 50% de los estudiantes del grupo experimental obtuvo un calificativo menor que dieciocho (18), siendo éste el máximo calificativo obtenido por los del grupo, y el 50% de los estudiantes del grupo de control obtuvo un calificativo menor que diez (10).

En el pre test el calificativo más frecuente en el grupo experimental fue seis (06) y en el grupo de control fue diez (10). Mientras que en el post test el calificativo más frecuente en el grupo experimental fue dieciocho (18) y en el grupo de control fue diez (10).

Los resultados se presentan en las tablas y gráficos que siguen.

Tabla 10
Calificaciones más frecuentes

EXPERIMENTAL				CONTROL			
Pre test		Post test		Pre test		Post test	
Calificación	Cantidad evaluados	Calificación	Cantidad evaluados	Calificación	Cantidad evaluados	Calificación	Cantidad evaluados
06	6	16	7	04	2	04	3
08	5	18	10	06	4	06	3
10	2			08	3	08	3
12	1			10	10	10	9
14	3					12	1
Total	17	Total	17	Total	19	Total	19

Nota: Se visualiza las calificaciones más frecuentes, tanto para el grupo experimental, como para el grupo control. Fuente: Autoría propia.

Tabla 11
Resumen del procesamiento de los casos (cohesión y coherencia)

TEST	GRUPO	CASOS					
		Válidos		Perdidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Pre	Experimental	17	100%	0	0%	17	100%
	Control	19	100%	0	0%	19	100%
Post	Experimental	17	100%	0	0%	17	100%
	Control	19	100%	0	0%	19	100%

Nota: Se visualiza el resumen de procesamiento de casos para la cohesión y coherencia, tanto en pre test, como en post test. Fuente: Autoría propia.

Tabla 12
Principales estadísticos descriptivos (cohesión y coherencia)

GRUPO	PRE TEST		POST TEST		
	Estadístico	Error típ.	Estadístico	Error típ.	
Experimental	Media	8,82	0,729	17,18	0,246
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	7,28	16,65	
		Límite superior	10,37	17,70	
	Mediana	8,00		18,00	
	Moda	6,00		18,00	
	Varianza	9,029		1,029	
	Desv. típ.	3,005		1,015	
	Mínimo	6		16	
	Máximo	14		18	
	Rango	8		2	
Control	Media	8,21	0,505	8,21	0,570
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	7,15	7,01	
		Límite superior	9,27	9,41	
	Mediana	10,00		10,00	
	Moda	10,00		10,00	
	Varianza	4,842		6,175	
	Desv. típ.	2,200		2,485	
	Mínimo	4		4	
	Máximo	10		12	
	Rango	6		8	

Nota: Se visualiza los principales estadísticos descriptivos de la cohesión y coherencia, tanto para el grupo experimental, como para el grupo control. Fuente: Autoría propia.

a. COHESIÓN y COHERENCIA en Pre Test: Grupo Experimental

Cohesión y Coherencia Pre Stem-and-Leaf Plot for Grupo=EXPERIMENTAL

Frequency	Stem	&	Leaf
11.00	0	.	66666688888
6.00	1	.	002444

Stem width: 10
Each leaf: 1 case(s)

b. COHESIÓN y COHERENCIA en Pre Test: Grupo de Control

Cohesión y Coherencia Pre Stem-and-Leaf Plot for Grupo=CONTROL

Frequency	Stem	&	Leaf
2.00	4	.	00
.00	5	.	
4.00	6	.	0000
.00	7	.	
3.00	8	.	000
.00	9	.	
10.00	10	.	0000000000

Stem width: 1
Each leaf: 1 case(s)

Figura 2. Diagrama de tallo y hojas de la cohesión y coherencia en pre test. Fuente: Autoría propia.

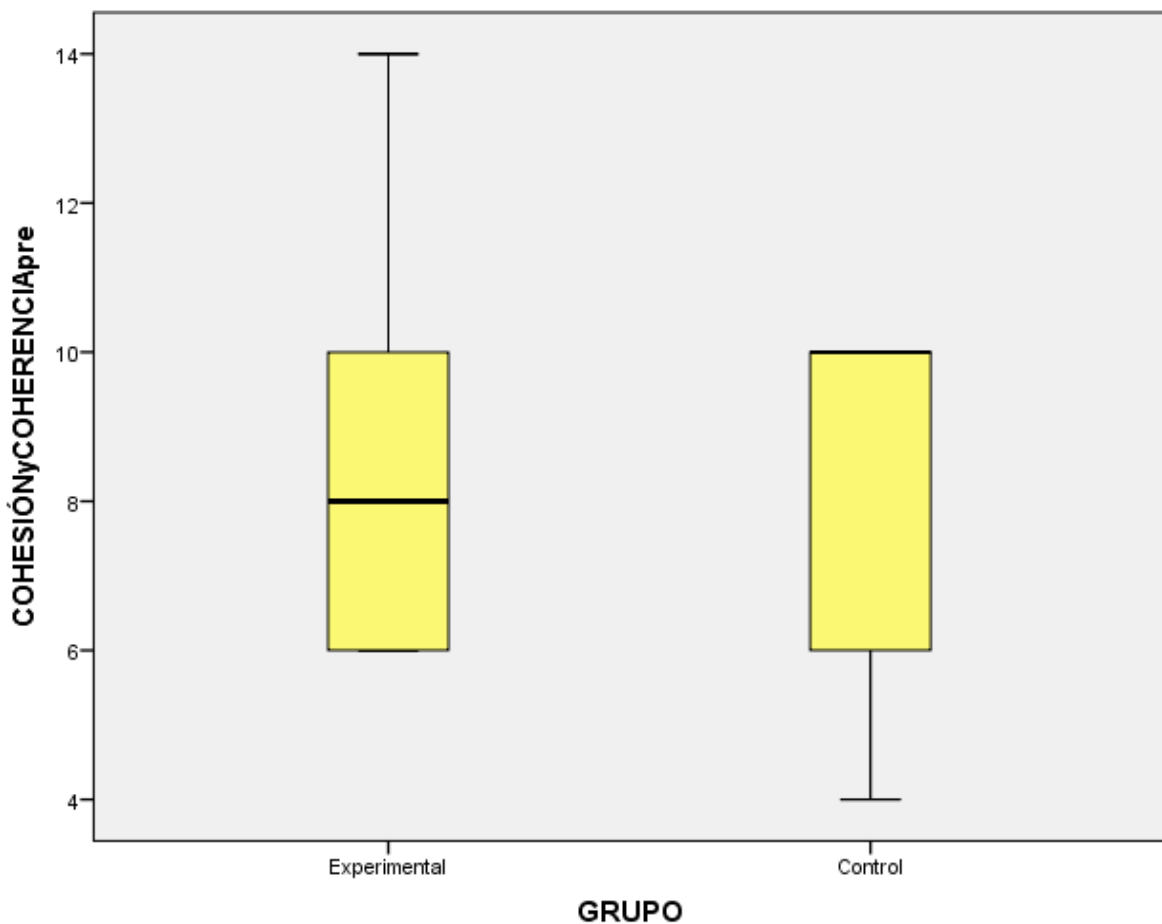


Figura 3. Diagrama de cajas de la cohesión y coherencia en pre test. Fuente: Autoría propia.

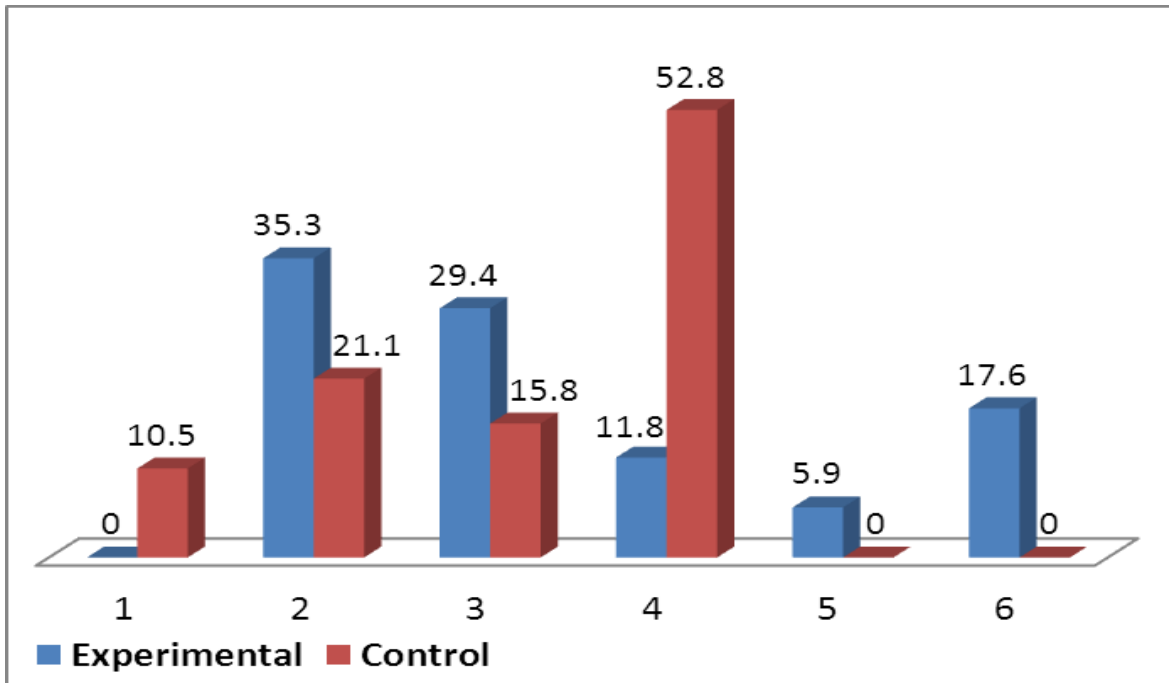


Figura 4. Diagrama de barras de distribución porcentual de las calificaciones de cohesión y coherencia en pre test. Fuente: Autoría propia.

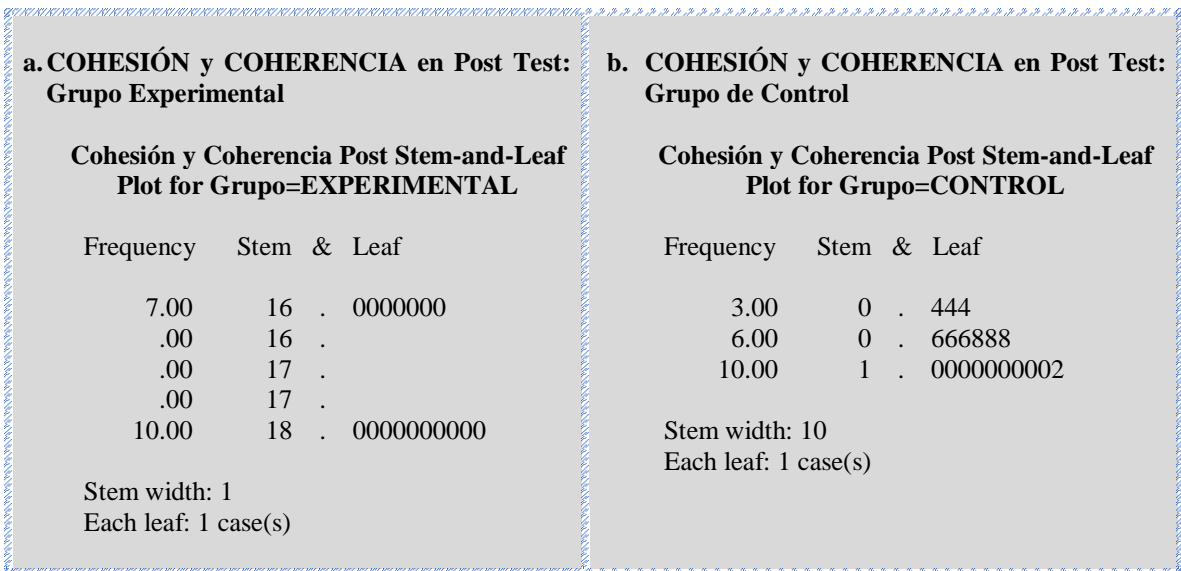


Figura 5. Diagrama de tallo y hojas de la cohesión y coherencia en post test. Fuente: Autoría propia.

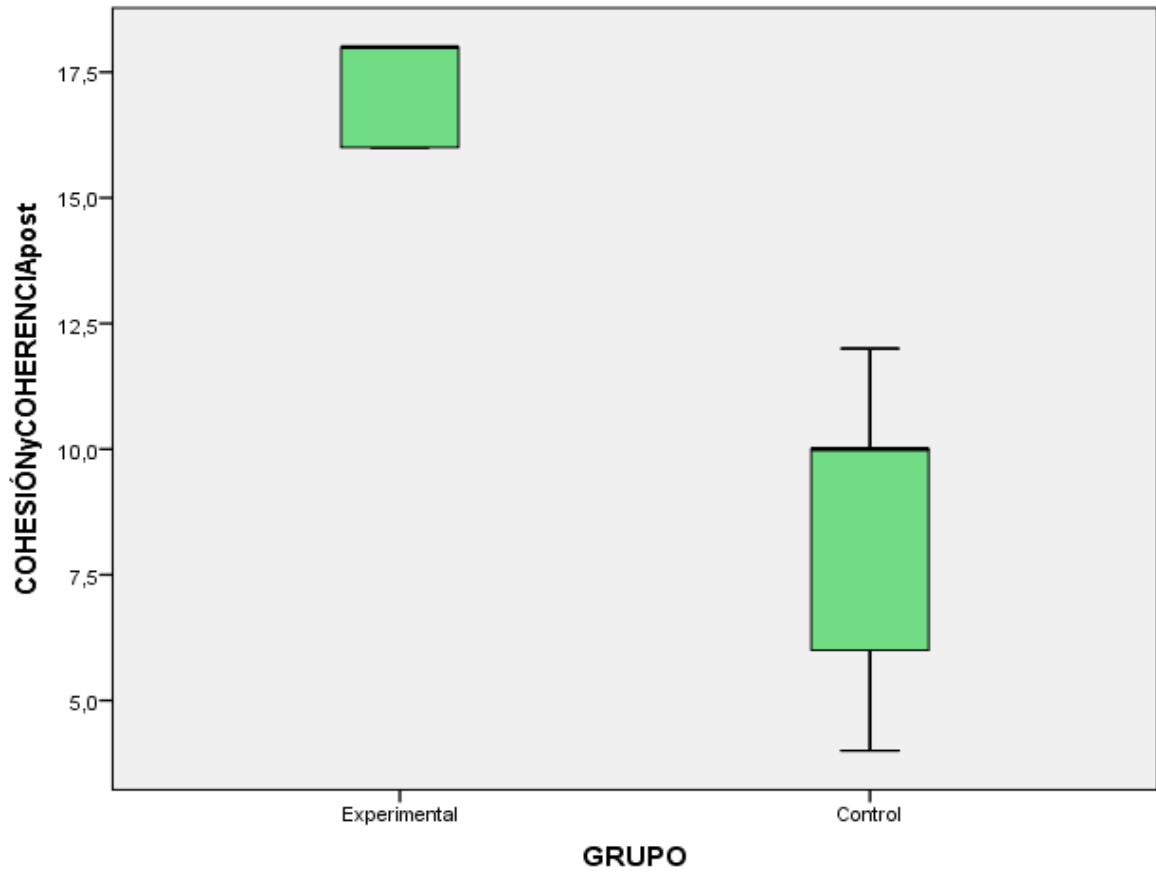


Figura 6. Diagrama de cajas de la cohesión y coherencia en post test. Fuente: Autoría propia.

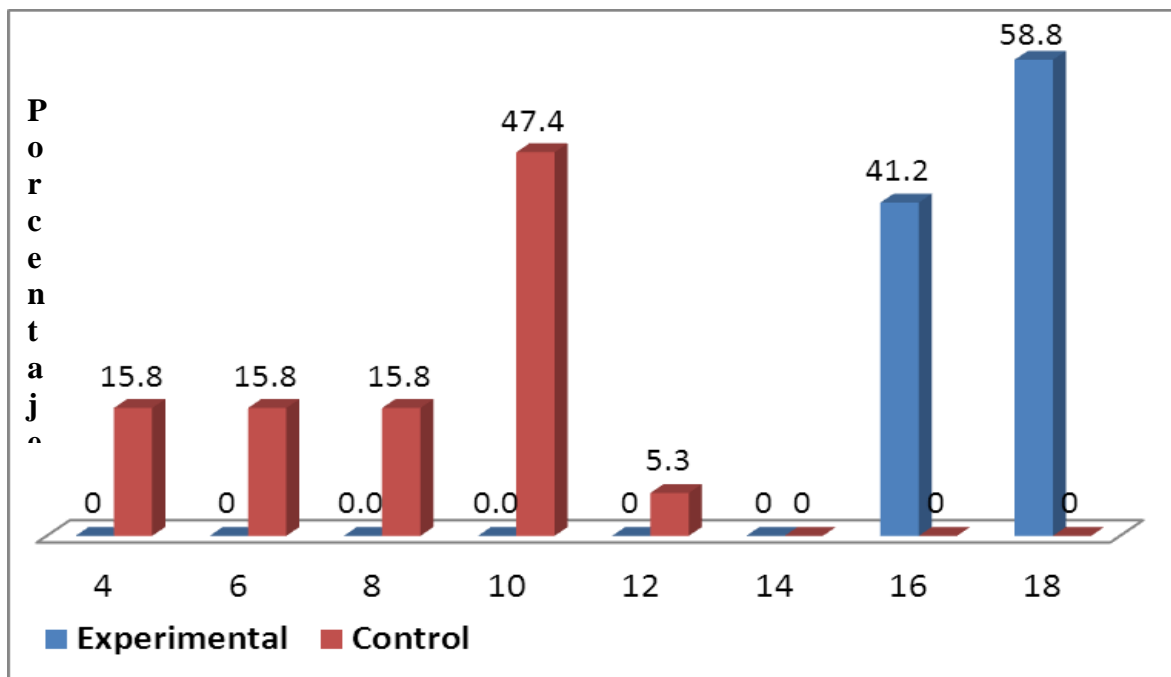


Figura 7. Diagrama de barras de distribución porcentual de las calificaciones de cohesión y coherencia en post test. Fuente: Autoría propia.

4.1.1.2 Aplicación del programa de dominio cognitivo según sus dimensiones.

4.1.1.2.1 La cohesión.

Una de las dimensiones consideradas en la presente investigación para evaluar la aplicación del programa de dominio cognitivo, es la cohesión.

Del análisis estadístico de los datos obtenidos, se puede establecer que el puntaje promedio alcanzado para la cohesión en el grupo experimental en el pre test fue de 4,71 y de 8,82 en el post test. Mientras que el puntaje promedio alcanzado para la cohesión en el grupo control en el pre test fue de 3,68 y de 3,37 en el post test. Con intervalos de confianza para la media al 95% de 3,98 a 5,43 en el pre test y de 8,30 a 8,35 en el post test para el grupo experimental; y, de 3,32 a 4,05 en el pre test y de 2,81 a 3,93 en el post test para el grupo de control.

Con respecto a la cohesión, en el pre test el grupo experimental es menos homogéneo que el grupo control, dado que la varianza de los puntajes para el primero es de 1,971 y para el segundo grupo es de 0,561. Para el post test el grupo experimental se muestra más homogéneo que el grupo de control, la varianza de las calificaciones del primero es de 1,029 y la del segundo grupo es de 1,357.

El 50% de los estudiantes del grupo experimental obtuvo en la cohesión un puntaje menor que cuatro (4) en el pre test, y menor que ocho (08) en el post test. Asimismo, el 50% de los estudiantes del grupo de control obtuvo un puntaje menor que cuatro (4), tanto en el pre test, como el post test.

Los resultados se presentan en las tablas y gráficos que siguen.

Tabla 13
Resumen del procesamiento de los casos (cohesión)

TEST	GRUPO	CASOS					
		Válidos		Perdidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Pre	Experimental	17	100%	0	0%	17	100%
	Control	19	100%	0	0%	19	100%
Post	Experimental	17	100%	0	0%	17	100%
	Control	19	100%	0	0%	19	100%

Nota: Se visualiza el resumen de procesamiento de casos para la cohesión, tanto en pre test, como en post test. Fuente: Autoría propia.

Tabla 14
Principales estadísticos descriptivos (cohesión)

GRUPO	PRE TEST		POST TEST			
	Estadístico	Error típ.	Estadístico	Error típ.		
Experimental	Media	4,71	0,340	8,82	0,246	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	3,98		8,30	
		Límite superior	5,43		9,35	
	Mediana	4,00		8,00		
	Varianza	1,971		1,029		
	Desv. típ.	1,404		1,015		
	Mínimo	2		8		
	Máximo	8		10		
	Rango	6		2		
	Control	Media	3,68	0,172	3,37	0,267
Intervalo de confianza para la media al 95%		Límite inferior	3,32		2,81	
		Límite superior	4,05		3,93	
Mediana		4,00		4,00		
Varianza		0,561		1,357		
Desv. típ.		0,749		1,165		
Mínimo		2		2		
Máximo		4		6		
Rango	2		4			

Nota: Se visualiza los principales estadísticos descriptivos de la cohesión, tanto para el grupo experimental, como para el grupo control. Fuente: Autoría propia.

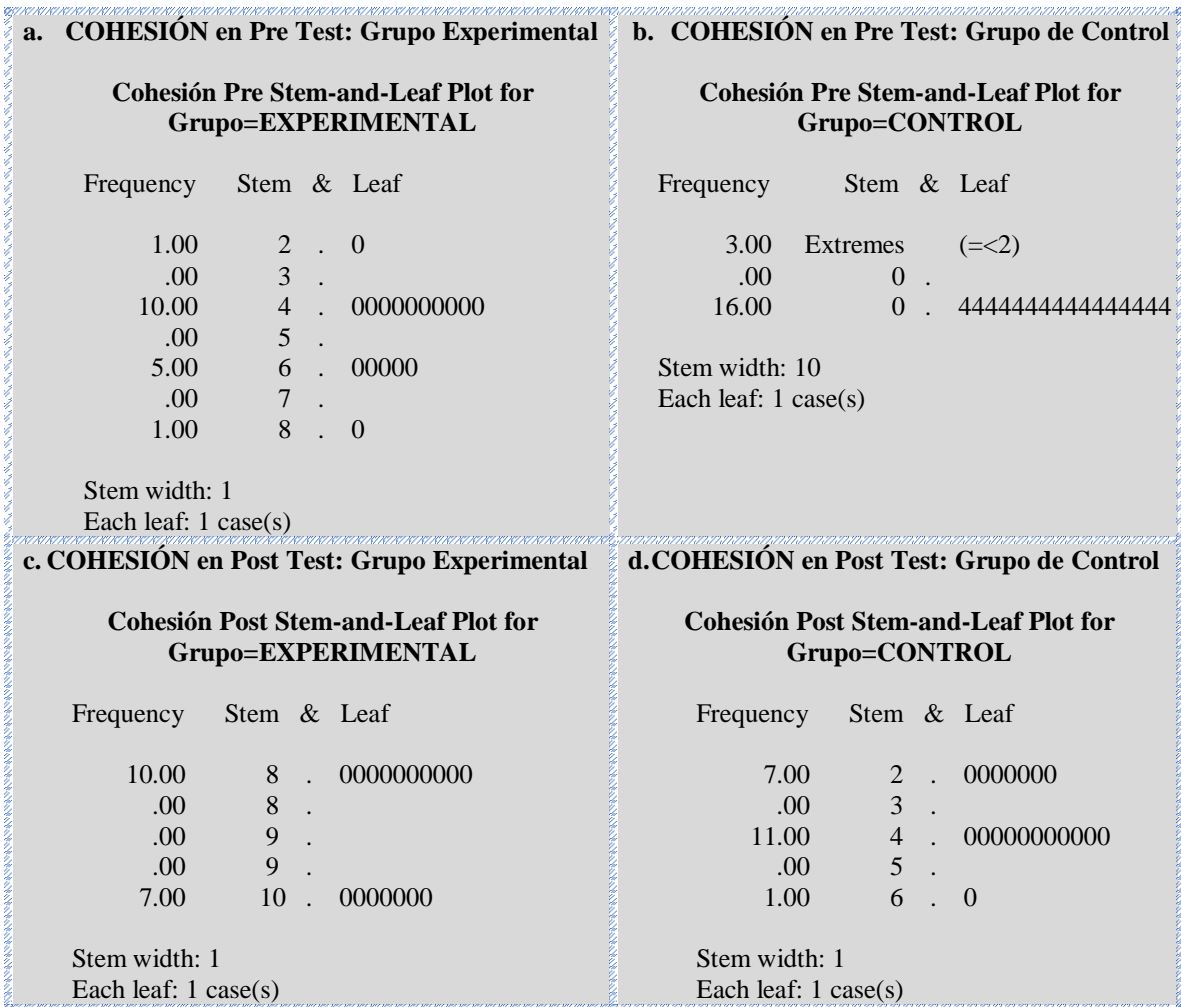


Figura 8. Diagrama de tallo y hojas de la cohesión en pre test y post test. Fuente: Autoría propia.

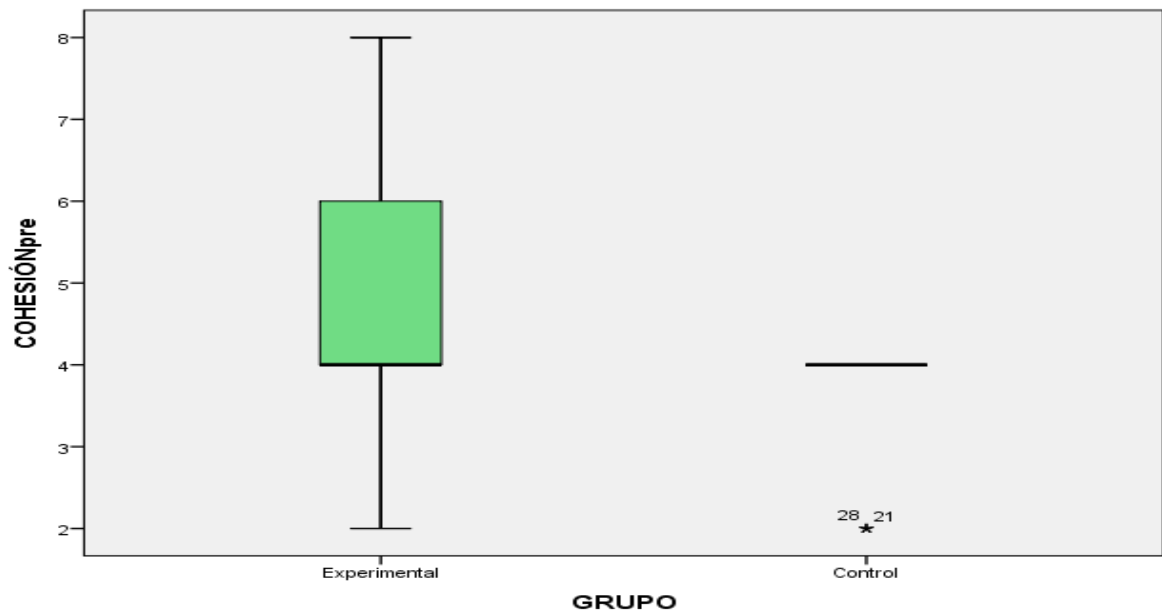


Figura 9. Diagrama de cajas de la cohesión en pre test. Fuente: Autoría propia.

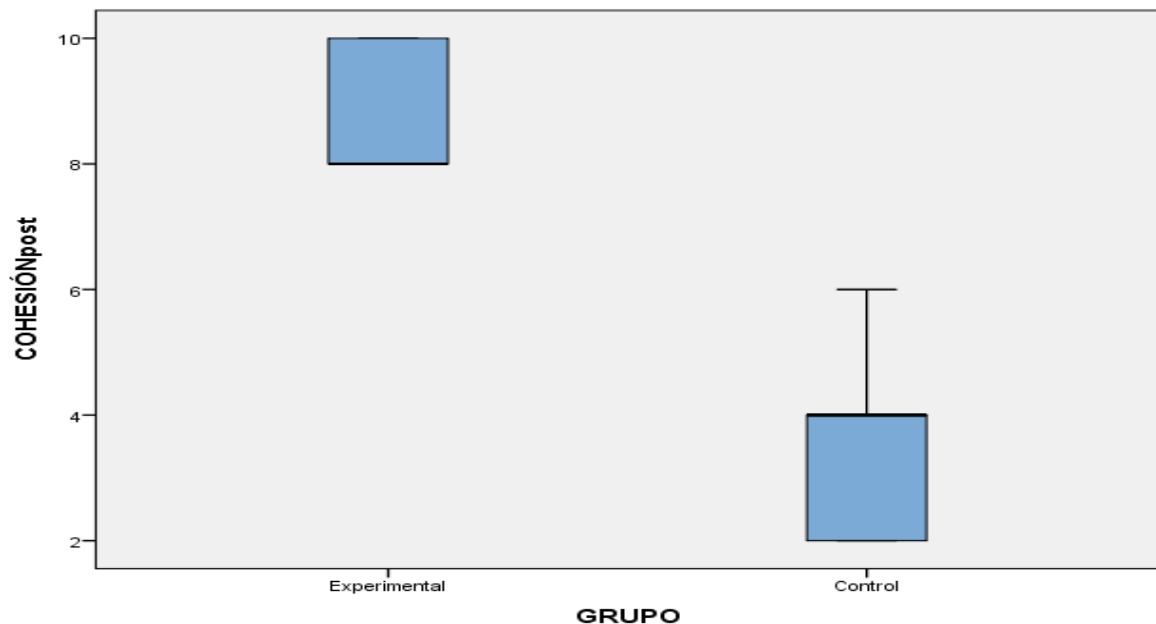


Figura 10. Diagrama de cajas de la cohesión en post test Fuente: Autoría propia.

4.1.1.2.2 La coherencia.

Otra de las dimensiones consideradas en la investigación para medir la aplicación del programa de dominio cognitivo, es la coherencia. Cuyas características fundamentales se detallan en base a los estadísticos descriptivos aplicados.

Se halló que el puntaje promedio alcanzado para la coherencia por el grupo experimental en el pre test fue de 4,12 y de 8,35 en el post test. Mientras que el puntaje promedio alcanzado para la coherencia por el grupo de control en el pre test fue de 4,35 y de 4,84 en el post test. Con intervalos de confianza para la media al 95% de 3,00 a 5,24 en el pre test y de 7,70 a 9,01 en el post test para el grupo experimental; y, de 3,69 a 5,37 para el pre test y de 3,97 a 5,71 en el post test para el grupo de control. Esto indica que el programa de dominio cognitivo mediante la coherencia, eleva el puntaje promedio del grupo experimental.

Respecto al pre test, el grupo experimental es menos homogéneo que el grupo control, dado que la varianza de los puntajes para la coherencia en el primero grupo es de 4,735 y en el grupo de control es de 3,041. En cuanto al post test, el grupo experimental se

torna más homogéneo que el grupo control, al presentar los puntajes de la coherencia una varianza de 1,618 para el primer grupo y de 3,231 para el grupo de control.

Asimismo, el 50% de los estudiantes del grupo experimental obtuvo en la coherencia un puntaje menor que cuatro (4) en el pre test y menor que ocho (08) en el post test. Mientras que, el 50% de los estudiantes del grupo de control obtuvo un puntaje menor que seis (6), tanto en el pre test, como el post test.

Los resultados se presentan en las tablas y gráficos que siguen.

Tabla 15
Resumen del procesamiento de los casos (coherencia)

TEST	GRUPO	CASOS					
		Válidos		Perdidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Pre	Experimental	17	100%	0	0%	17	100%
	Control	19	100%	0	0%	19	100%
Post	Experimental	17	100%	0	0%	17	100%
	Control	19	100%	0	0%	19	100%

Nota: Se visualiza el resumen de procesamiento de casos para la coherencia, tanto en pre test, como en post test. Fuente: Autoría propia.

Tabla 16
Principales estadísticos descriptivos (coherencia)

GRUPO			PRE TEST		POST TEST	
			Estadístico	Error típ.	Estadístico	Error típ.
Experimental	Media		4,12	0,528	8,35	0,308
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	3,00		7,70	
		Límite superior	5,24		9,01	
	Mediana		4,00		8,00	
	Varianza		4,735		1,618	
	Desv. típ.		2,176		1,272	
	Mínimo		2		6	
	Máximo		8		10	
	Rango		6		4	
	Control	Media		4,53	0,400	4,84
Intervalo de confianza para la media al 95%		Límite inferior	3,69		3,97	
		Límite superior	5,37		5,71	
Mediana			6,00		6,00	
Varianza			3,041		3,251	
Desv. típ.			1,744		1,803	
Mínimo			2		2	
Máximo			6		8	
Rango			4		6	

Nota: Se visualiza los principales estadísticos descriptivos de la coherencia, tanto para el grupo experimental, como para el grupo control. Fuente: Autoría propia.

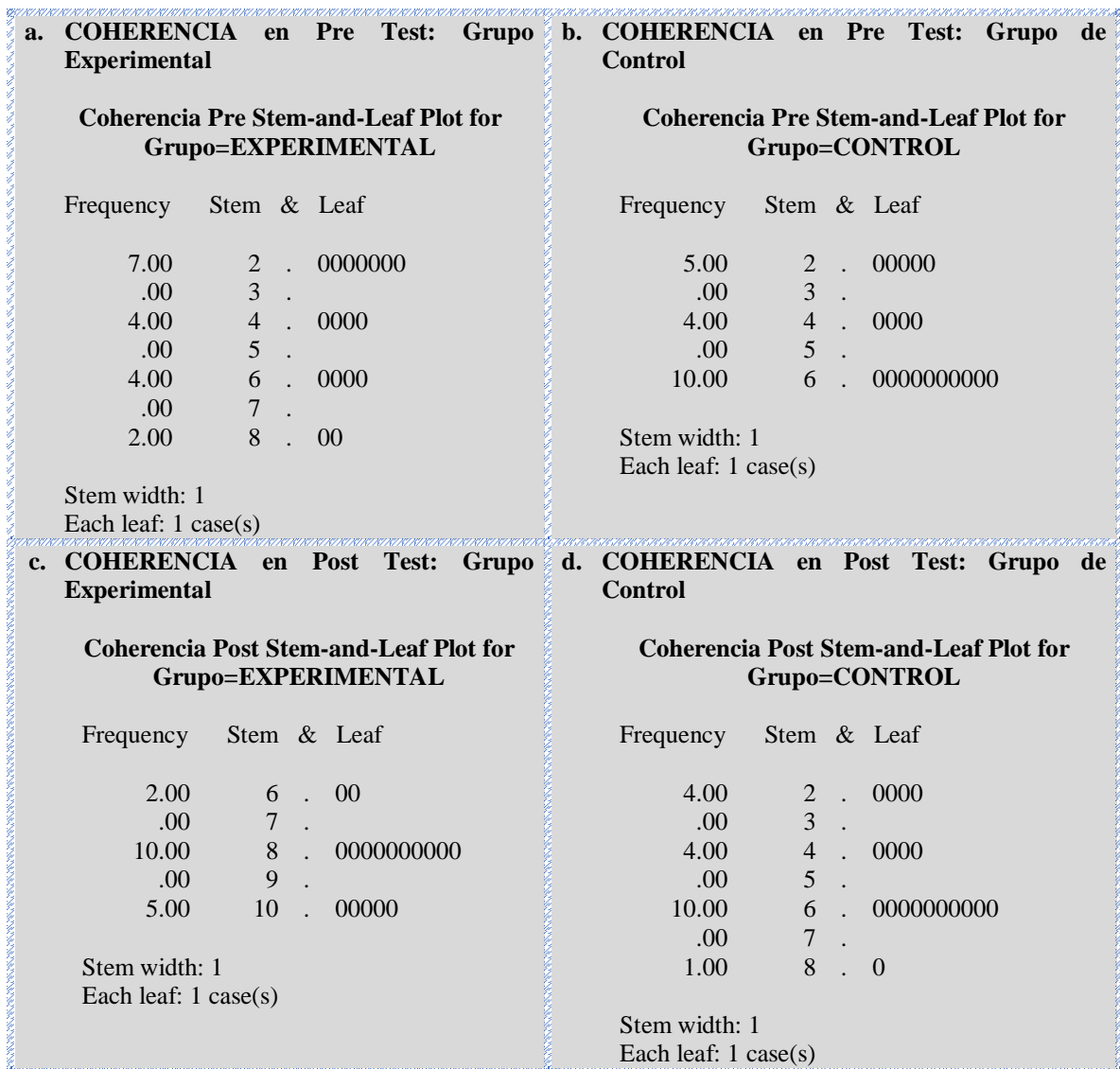


Figura 11. Diagrama de tallo y hojas de la coherencia en pre test y post test. Fuente: Autoría propia.

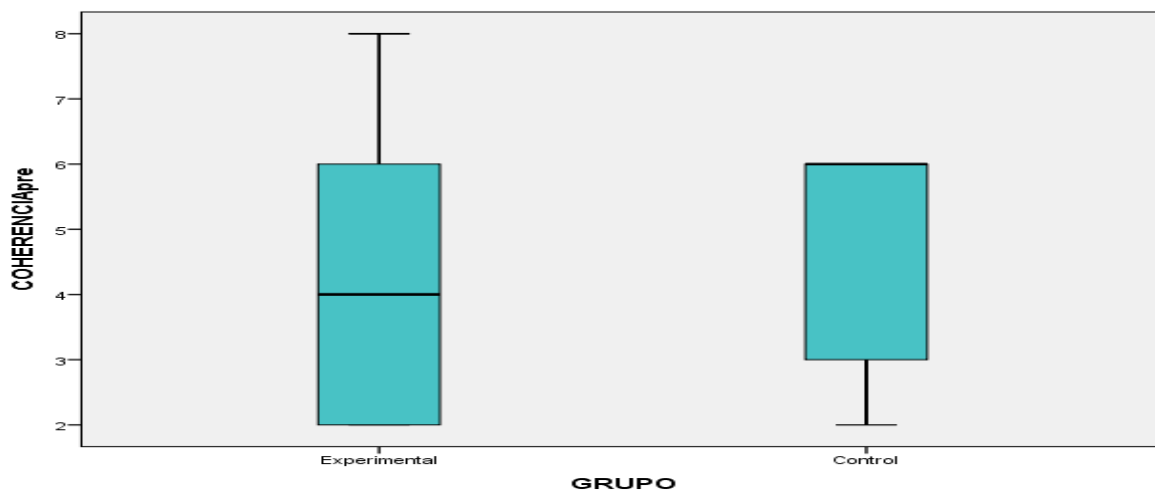


Figura 12. Diagrama de cajas de la coherencia en pre test. Fuente: Autoría propia.

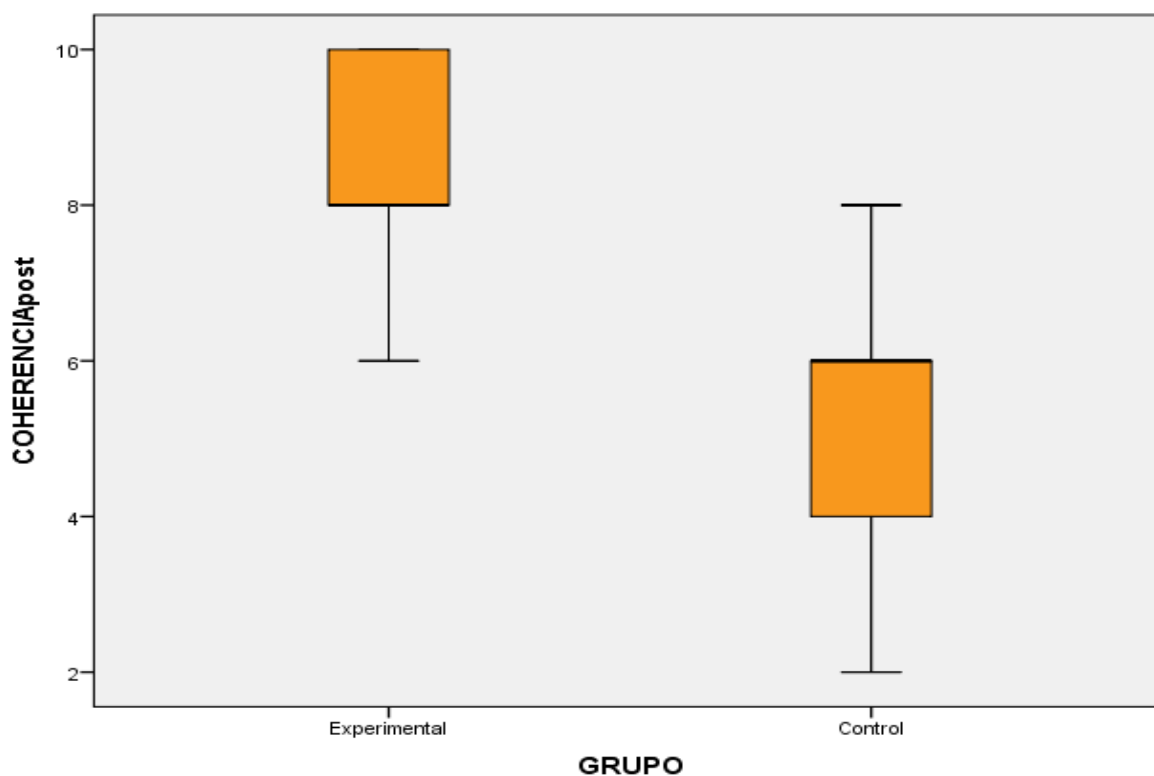


Figura 13. Diagrama de cajas de la coherencia en post test. Fuente: Autoría propia.

4.1.2 Resultados para la comprensión lectora.

4.1.2.1 La comprensión lectora en el pre test y post test.

Al realizar el análisis descriptivo de la comprensión lectora, tipificada como variable dependiente dentro del estudio realizado, se señalan a continuación las características que presenta en cada uno de los grupos de estudio y los momentos de su aplicación.

Del análisis de los datos obtenidos para el pre test se obtuvo una media de 8,82 para el grupo experimental y de 8,21 para el grupo de control, con intervalos de confianza para la media al 95% de 7,28 a 10,37 para el primer grupo y de 7,15 a 9,27 para el segundo grupo, respectivamente. Para el post test el grupo experimental obtuvo un calificación promedio de 17,18 y el grupo de control obtuvo un calificación promedio de 8,21; con intervalos de confianza para la media al 95% de 16,65 a 17,70 para el grupo experimental y de 7,01 a 9,41 para el grupo de control, respectivamente.

Se puede también observar que para el pre test, el grupo experimental es menos homogéneo que el grupo control, con varianza para el primero es 9,029 y de 4,842. Mientras que luego del desarrollo del programa de dominio cognitivo, en el post test el grupo experimental pasa a ser más homogéneo que el grupo de control, porque la varianza de las calificaciones del primero es 1,029 y de las del segundo grupo es de 6,175.

Asimismo, se determinó que en el pre test el 50% de los estudiantes del grupo experimental obtuvo para la comprensión lectora un calificación menor que ocho (08) y el 50% de los estudiantes del grupo de control obtuvieron un calificación menor que diez (10). En el post test, el 50% de los estudiantes del grupo experimental obtuvo para la comprensión lectora un calificación menor que dieciocho (18), siendo además éste el máximo calificación obtenido por los estudiantes del grupo, y el 50% de los estudiantes del grupo de control obtuvieron un calificación menor que diez (10).

Los resultados se presentan en las tablas y gráficos que siguen.

Tabla 17
Resumen del procesamiento de los casos (comprensión lectora)

TEST	GRUPO	CASOS					
		Válidos		Perdidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Pre	Experimental	17	100%	0	0%	17	100%
	Control	19	100%	0	0%	19	100%
Post	Experimental	17	100%	0	0%	17	100%
	Control	19	100%	0	0%	19	100%

Nota: Se visualiza el resumen de procesamiento de casos para la comprensión lectora, tanto en pre test, como en post test. Fuente: Autoría propia.

Tabla 18
Principales estadísticos descriptivos (comprensión lectora)

GRUPO			PRE TEST		POST TEST	
			Estadístico	Error típ.	Estadístico	Error típ.
Experimental	Media		8,82	0,729	17,18	0,246
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	7,28		16,65	
		Límite superior	10,37		17,70	
	Mediana		8,00		18,00	
	Moda		6,00			
	Varianza		9,029		1,029	
	Desv. típ.		3,005		1,015	
	Mínimo		6		16	
	Máximo		14		18	
	Rango		8		2	
Control	Media		8,21	0,505	8,21	0,570
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	7,15		7,01	
		Límite superior	9,27		9,41	
	Mediana		10,00		10,00	
	Moda					
	Varianza		4,842		6,175	
	Desv. típ.		2,200		2,485	
	Mínimo		4		4	
	Máximo		10		12	
	Rango		6		8	

Nota: Se visualiza los principales estadísticos descriptivos de la comprensión lectora, tanto para el grupo experimental, como para el grupo control. Fuente: Autoría propia.

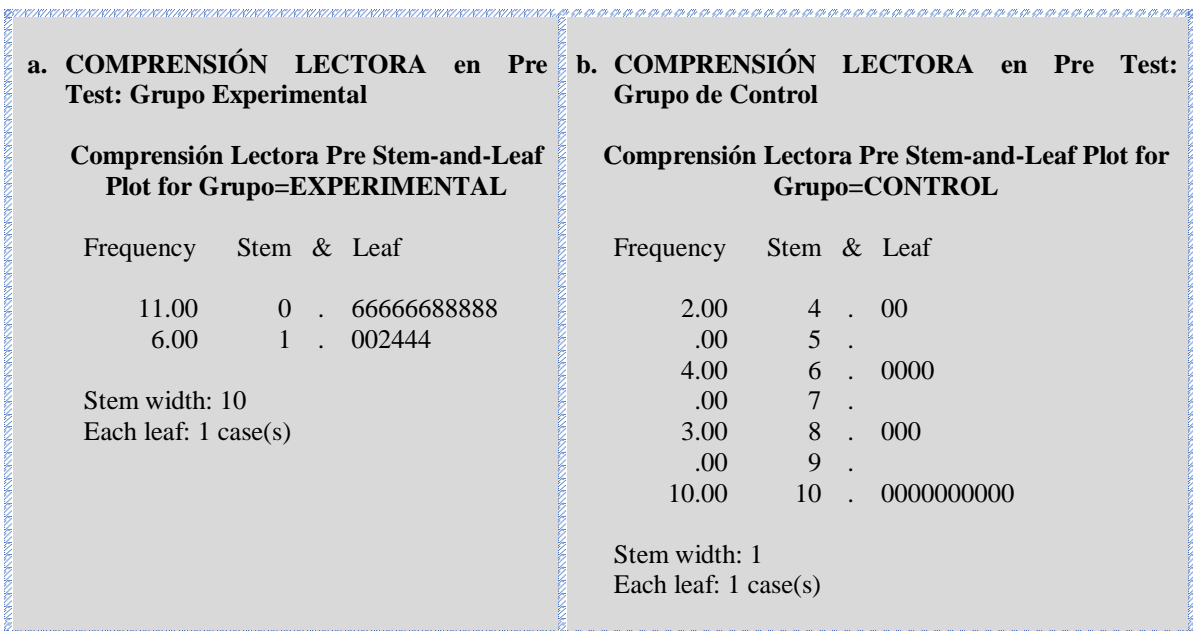


Figura 14. Diagrama de tallo y hojas de la comprensión lectora en pre test. Fuente: Autoría propia.

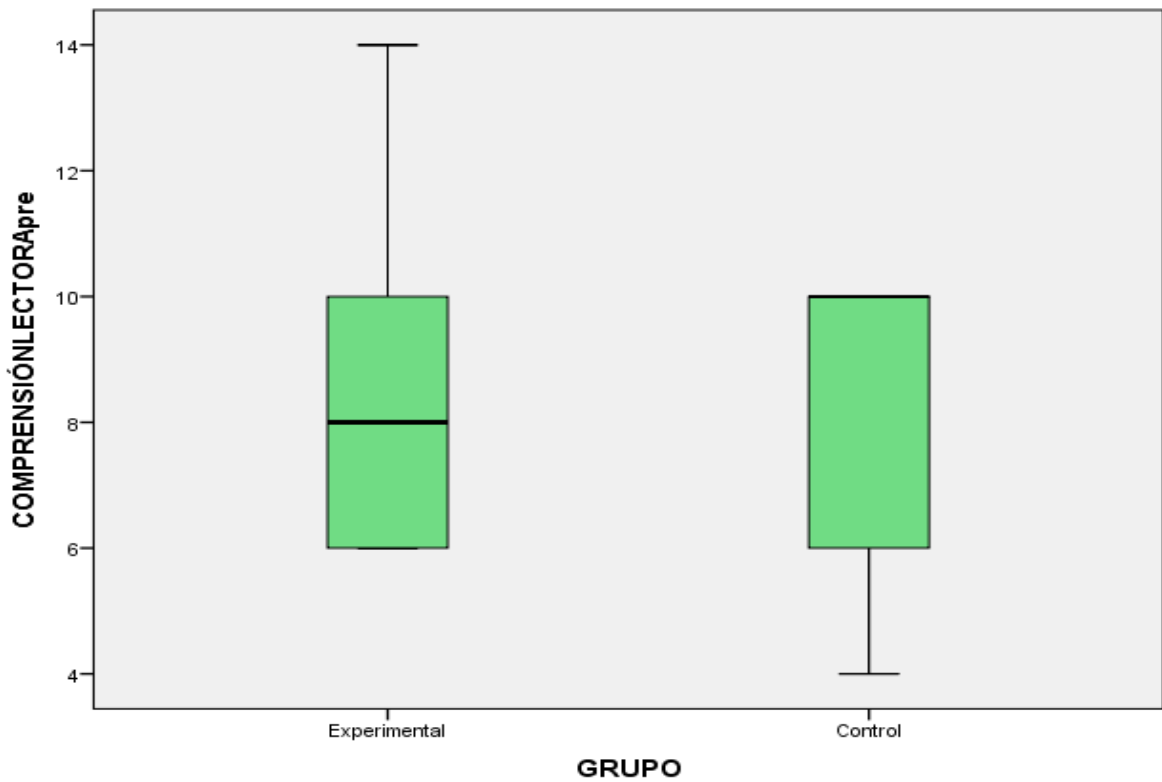


Figura 15. Diagrama de cajas de la comprensión lectora en pre test. Fuente: Autoría propia.

a. COMPRENSIÓN LECTORA en Post Test: Grupo Experimental			b. COMPRENSIÓN LECTORA en Post Test: Grupo de Control		
Comprensión Lectora Post Stem-and-Leaf Plot for Grupo=EXPERIMENTAL			Comprensión Lectora post Stem-and-Leaf Plot for Grupo=CONTROL		
Frequency	Stem	& Leaf	Frequency	Stem	& Leaf
7.00	16	. 0000000	3.00	0	. 444
.00	16	.	6.00	0	. 666888
.00	17	.	10.00	1	. 0000000002
.00	17	.			
10.00	18	. 0000000000			
Stem width: 1 Each leaf: 1 case(s)			Stem width: 10 Each leaf: 1 case(s)		

Figura 16. Diagrama de tallo y hojas de la comprensión lectora en post test. Fuente: Autoría propia.

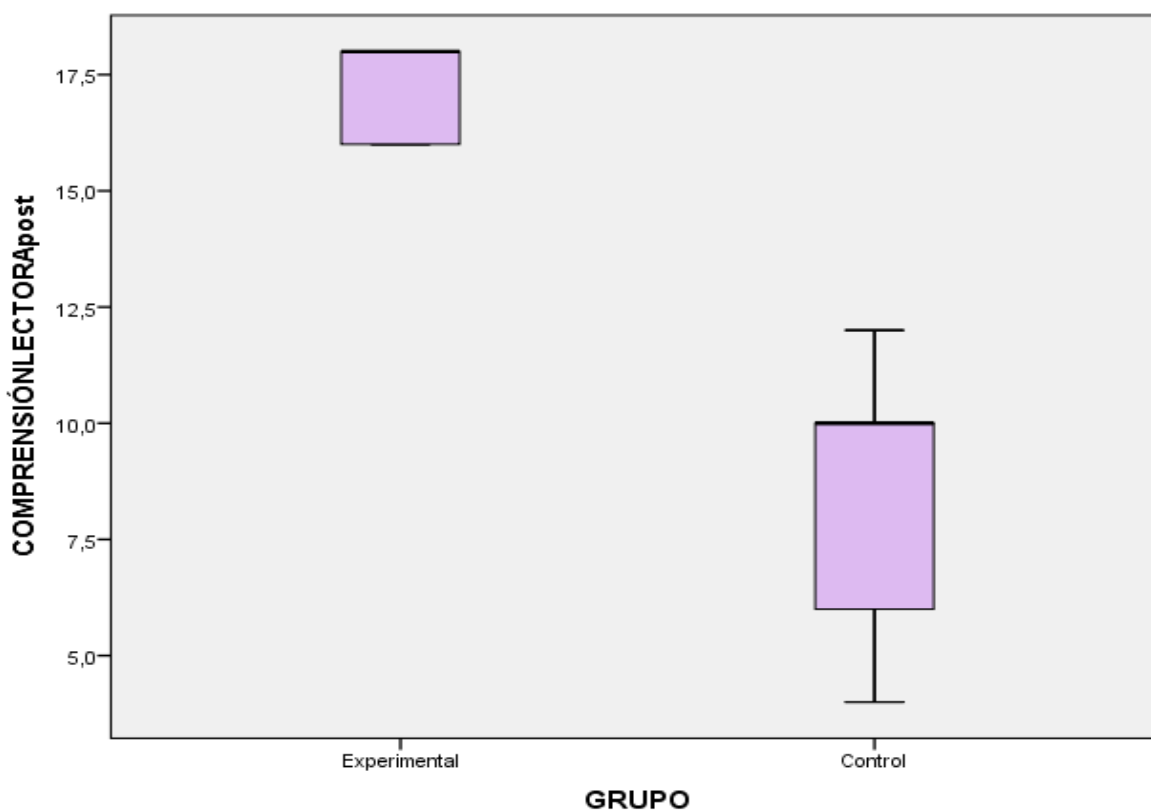


Figura 17. Diagrama de cajas de la comprensión lectora en post test. Fuente: Autoría propia.

4.1.2.2 La comprensión lectora según sus dimensiones.

Para la evaluación de la comprensión lectora en la investigación realizada, se fijaron tres dimensiones: literal, inferencial y crítico; siendo también denominadas niveles en el contexto del estudio realizado.

4.1.2.2.1 Nivel literal.

Para esta dimensión se determinó que el puntaje promedio alcanzado por los estudiantes del grupo experimental en el pre test fue de 2,35 y de 5,29 en el post test. Mientras que el puntaje promedio alcanzado por el grupo de control en el pre test fue de 2,00, y de 2,11 para el post test. Con intervalos de confianza para la media al 95% de 1,81 a 2,90 para el pre test, y de 4,79 a 5,80 para el post test, para el grupo experimental; y, de 1,88 a 2,33 para el post test, para el grupo de control.

De otro lado, la dimensión literal en el pre test para el grupo experimental indica que este grupo es menos homogéneo que el grupo de control, dado que la varianza de los puntajes para el primero es de 1,118 y la del grupo de control es de cero (0). Para el post test el grupo experimental muestra una varianza de las calificaciones de 0,971 y la del grupo control es cercana a cero; siendo así éste más homogéneo que el grupo experimental.

Asimismo, es necesario mencionar que, en la dimensión literal, el 50% de los estudiantes del grupo experimental obtuvo un puntaje menor que dos (2) en el pre test y menor que seis (6) en el post test. Por otro lado, el 100% de los estudiantes del grupo de control obtuvieron un puntaje constante igual a dos (2) en el pre test y en el post test el 94,7% vuelve a obtener el puntaje de dos (2).

Por otro lado, el puntaje de mayor frecuencia para la dimensión literal en el grupo experimental para el pre test es de dos (2) y para el post test es seis (6), con lo que se puede presumir una mejora en ese grupo. Mientras que en el grupo de control el puntaje más frecuente para la dimensión literal es dos (2), tanto en el pre test, como en el post test.

Resultados que se presentan en las tablas y gráficos que siguen.

Tabla 19
Resumen del procesamiento de los casos (literal)

TEST	GRUPO	CASOS					
		Válidos		Perdidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Pre	Experimental	17	100%	0	0%	17	100%
	Control	19	100%	0	0%	19	100%
Post	Experimental	17	100%	0	0%	17	100%
	Control	19	100%	0	0%	19	100%

Nota: Se visualiza el resumen de procesamiento de casos para la dimensión literal, tanto en pre test, como en post test. Fuente: Autoría propia.

Tabla 20
Principales estadísticos descriptivos (literal)

GRUPO		PRE TEST		POST TEST		
		Estadístico	Error típ.	Estadístico	Error típ.	
Experimental	Media	2,35	0,256	5,29	0,239	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,81		4,79	
		Límite superior	2,90		5,80	
	Mediana	2,00		6,00		
	Moda	2,00		6,00		
	Varianza	1,118		0,971		
	Desv. típ.	1,057		0,985		
	Mínimo	0		4		
	Máximo	4		6		
Control	Media	2,00		2,11	0,105	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior		1,88		
		Límite superior		2,33		
	Mediana	2,00		2,00		
	Moda	2,00		2,00		
	Varianza	0		0,211		
	Desv. típ.	0		0,459		
	Mínimo	2		2		
	Máximo	2		4		

a. Literalpre es una constante cuando GRUPO = Control y se ha desestimado.

Nota: Se visualiza los principales estadísticos descriptivos de la dimensión literal, tanto para el grupo experimental, como para el grupo control. Fuente: Autoría propia.

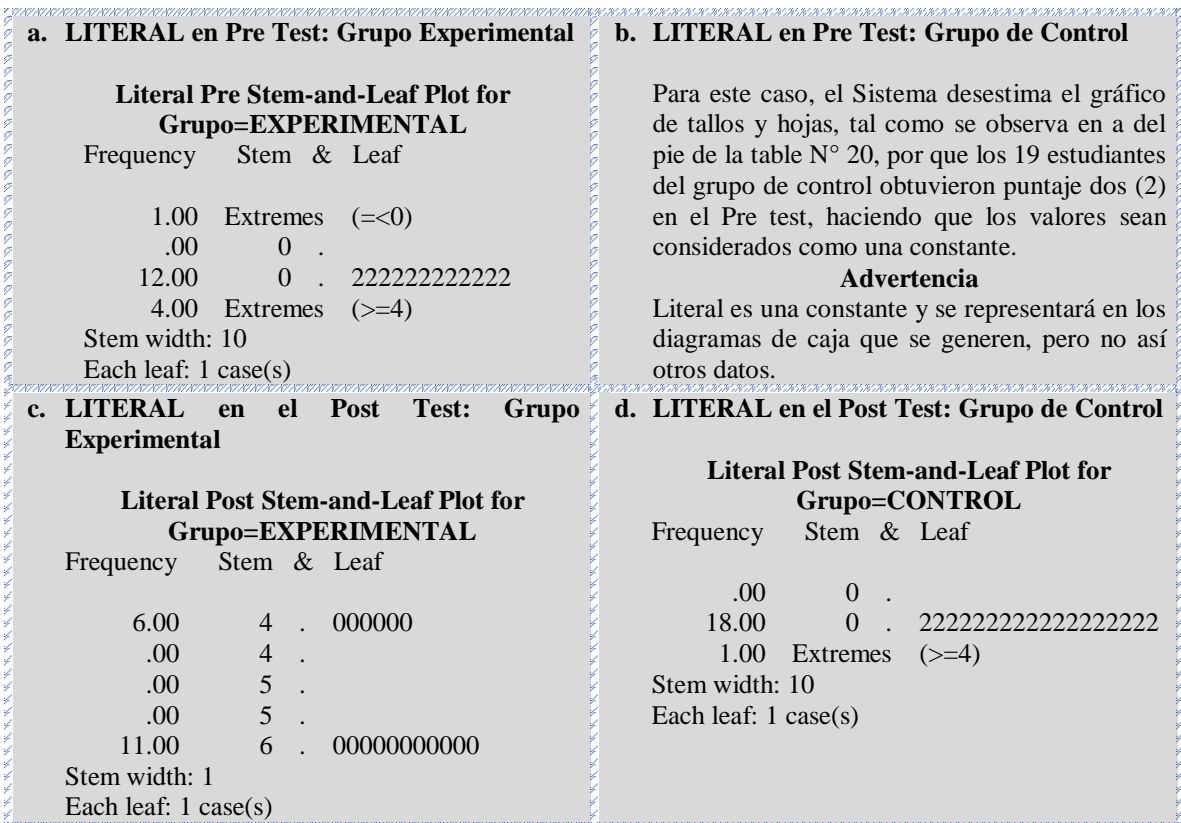


Figura 18. Diagrama de tallo y hojas de la dimensión literal en pre test y post test. Fuente: Autoría propia.

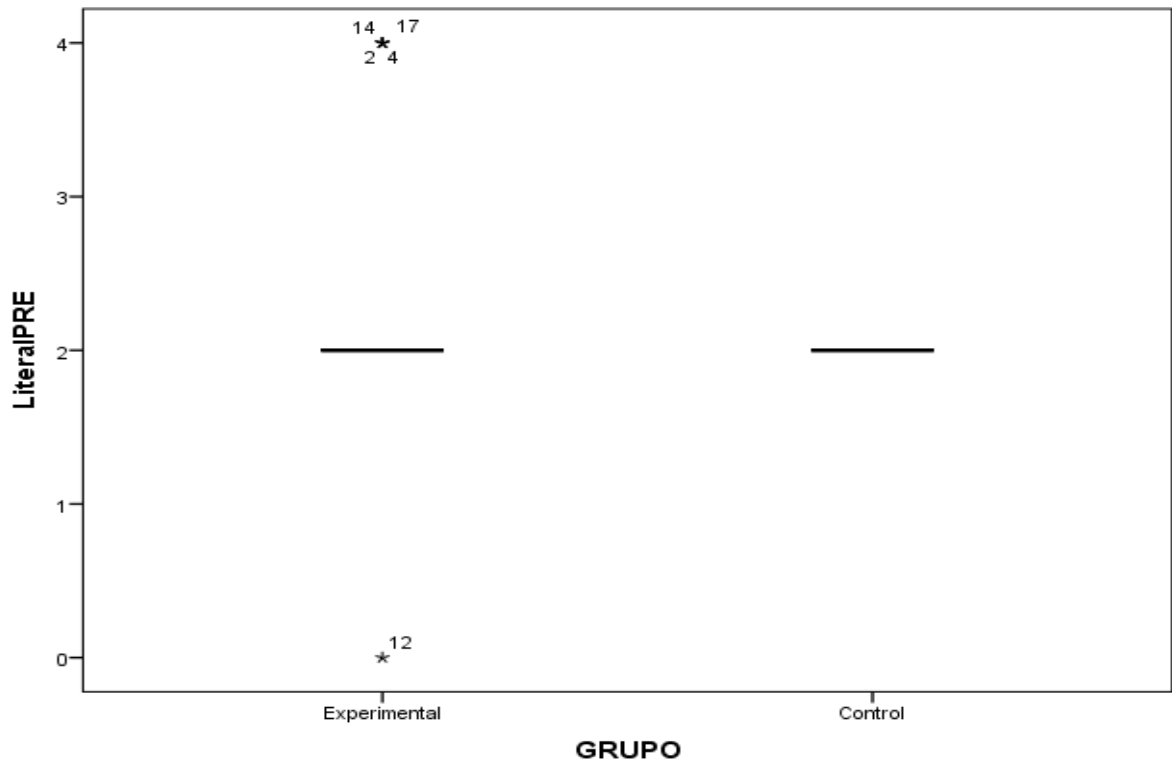


Figura 19. Diagrama de cajas de la dimensión literal en pre test. Fuente: Autoría propia.

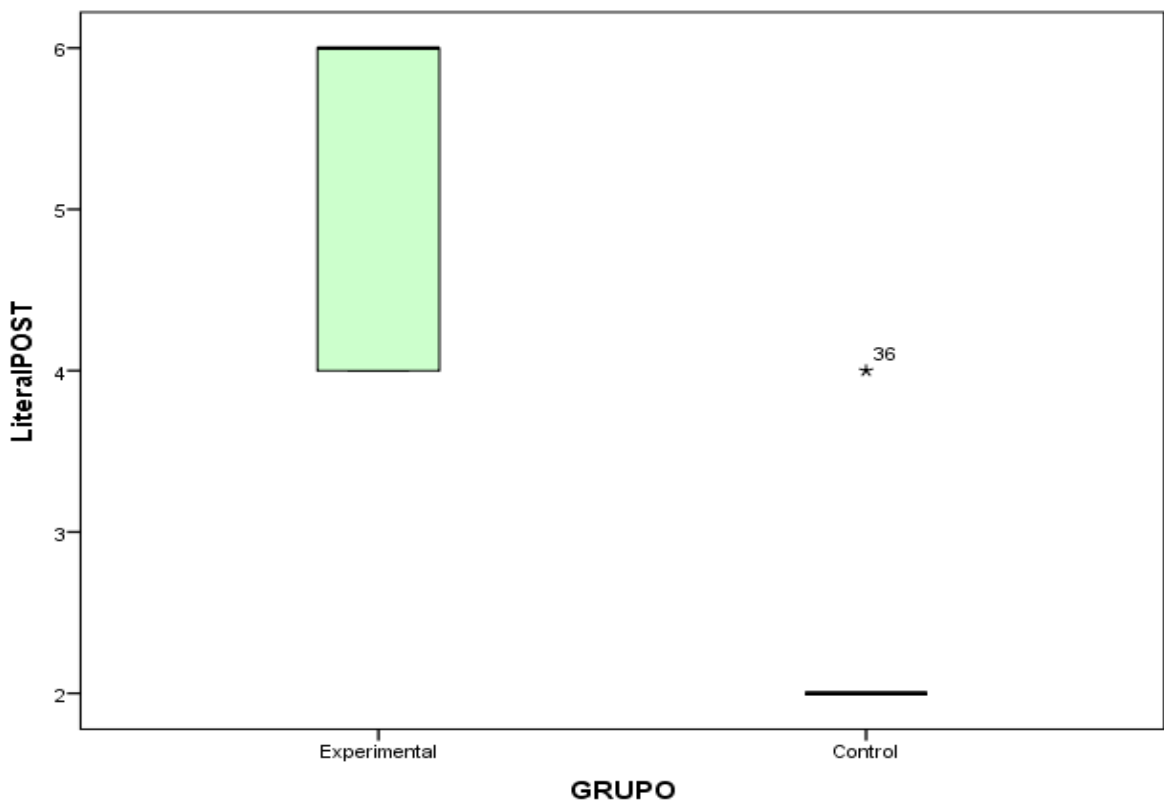


Figura 20. Diagrama de cajas de la dimensión literal en post test. Fuente: Autoría propia.

4.1.2.2.2 Nivel inferencial.

Del análisis de los estadísticos hallados para la dimensión inferencial como componente para el análisis de la comprensión lectora, se pueden señalar algunas características con respecto a cada uno de los grupos en estudio y los momentos de la aplicación del instrumento de evaluación.

Así se determinó que, para esta dimensión, el puntaje promedio alcanzado por los estudiantes del grupo experimental en el pre test fue de 5,53 y de 8,71 en el post test. Mientras que el puntaje promedio alcanzado por el grupo de control en el pre test fue de 4,84 y de 4,53 para el post test. Con intervalos de confianza para la media al 95% de 4,53 a 6,53 para el pre test y de 8,08 a 9,33 para el post test, esto para el grupo experimental, y de 4,10 a 5,58 para el pre test y de 3,75 a 5,30 para el post test, para el grupo de control.

Para la dimensión inferencial en el Pre Test, el grupo experimental es menos homogéneo que el grupo de control, dado que la varianza de los puntajes para el primero es 3,765 y de los del grupo de control es de 2,363. Para el Post Test el grupo experimental se muestra más homogéneo que el grupo de control, porque la varianza de las calificaciones es de 1,471 para el primer grupo y de 2,596 para el grupo de control.

Asimismo, es necesario mencionar que, en esta dimensión, el 50% de los estudiantes del grupo experimental obtuvo un puntaje menor que cuatro (4) en el pre test y menor que ocho (8) en el post test. Respecto al grupo de control, el 50% de los estudiantes del obtuvo un puntaje menor que seis (6) tanto en el pre test, como en el post test.

Por otro lado, el puntaje de mayor frecuencia para la dimensión inferencial en el grupo experimental para el pre test es de cuatro (4) y para el post test es ocho (8), evidenciando su mejora. Mientras que en el grupo de control el puntaje más frecuente es seis (6), tanto para el pre test es seis, como para el post test.

Los resultados se presentan en las tablas y gráficos que siguen.

Tabla 21
Resumen del procesamiento de los casos (inferencial)

TEST	GRUPO	CASOS					
		Válidos		Perdidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Pre	Experimental	17	100%	0	0%	17	100%
	Control	19	100%	0	0%	19	100%
Post	Experimental	17	100%	0	0%	17	100%
	Control	19	100%	0	0%	19	100%

Nota: Se visualiza el resumen de procesamiento de casos para la dimensión inferencial, tanto en pre test, como en post test. Fuente: Autoría propia.

Tabla 22
Principales estadísticos descriptivos (inferencial)

GRUPO			PRE TEST		POST TEST	
			Estadístico	Error típ.	Estadístico	Error típ.
Experimental	Media		5,53	0,471	8,71	0,294
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	4,53		8,08	
		Límite superior	6,53		9,33	
	Mediana		4,00		8,00	
	Moda		4		8	
	Varianza		3,765		1,471	
	Desv. típ.		1,940		1,213	
	Mínimo		4		6	
	Máximo		10		10	
	Control	Media		4,84	0,353	4,53
Intervalo de confianza para la media al 95%		Límite inferior	4,10		3,75	
		Límite superior	5,58		5,30	
Mediana			6,00		4,00	
Moda			6		6	
Varianza			2,363		2,596	
Desv. típ.			1,537		1,611	
Mínimo			2		2	
Máximo			6		6	

Nota: Se visualiza los principales estadísticos descriptivos de la dimensión inferencial, tanto para el grupo experimental, como para el grupo control. Fuente: Autoría propia.

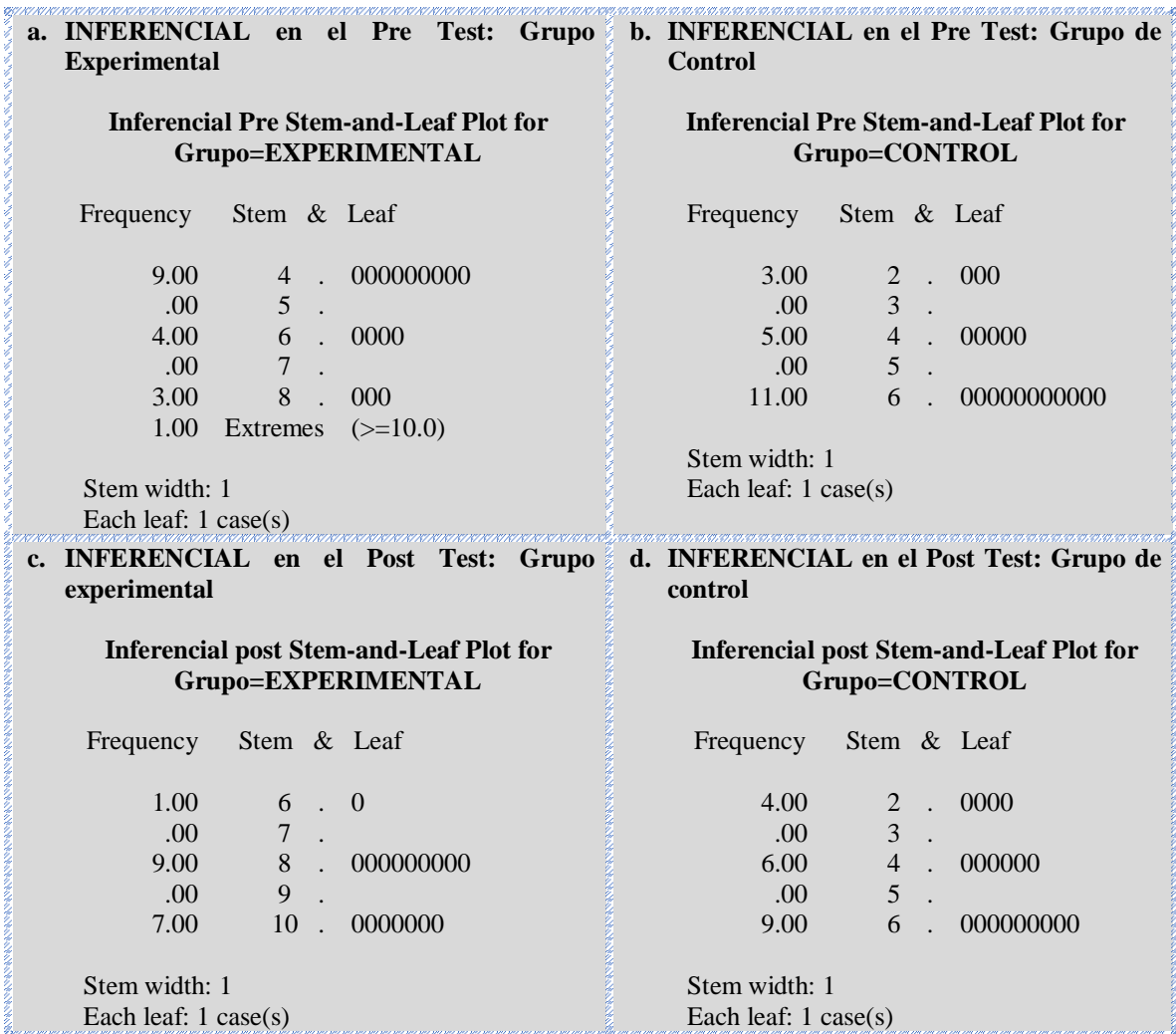


Figura 21. Diagrama de tallo y hojas de la dimensión inferencial en pre test y post test. Fuente: Autoría propia.

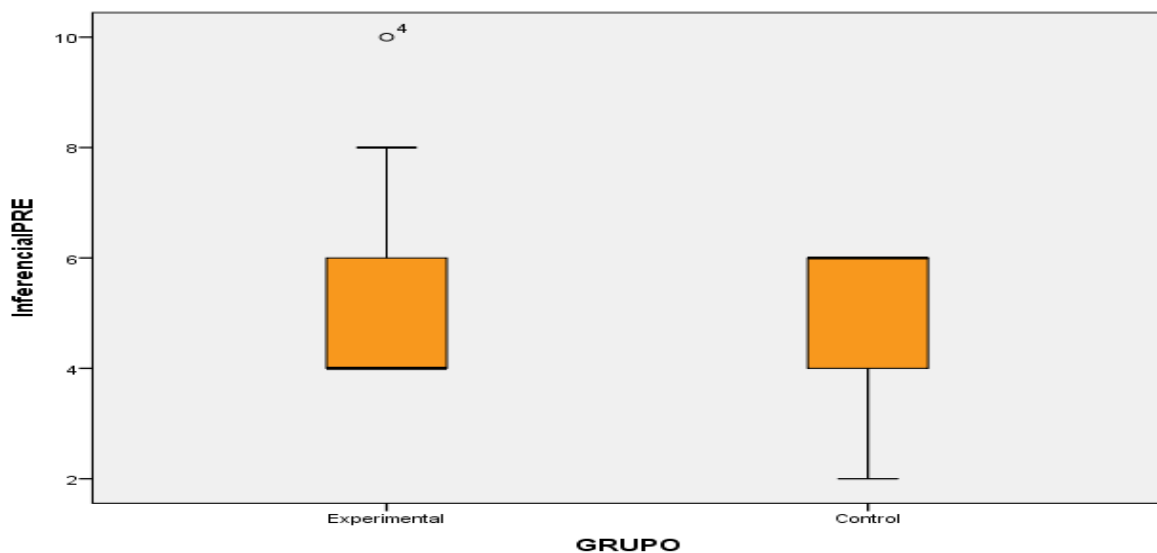


Figura 22. Diagrama de cajas de la dimensión inferencial en pre test. Fuente: Autoría propia

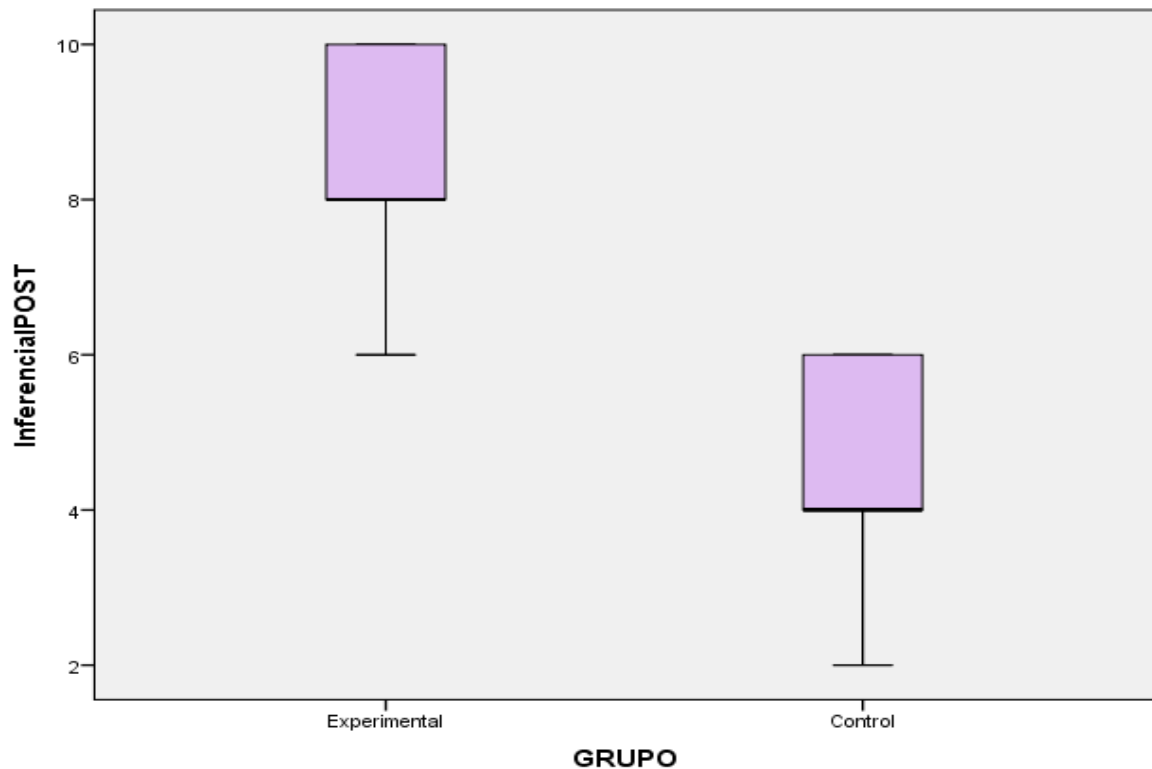


Figura 23. Diagrama de cajas de la dimensión inferencial en post test. Fuente: Autoría propia.

4.1.2.2.3 Nivel crítico.

La tercera dimensión considerada para evaluar la comprensión lectora en la presente investigación es la crítica. Al respecto, se puede dar a conocer algunas características de esta dimensión con relación a cada uno de los grupos experimental y de control en estudio, y los momentos de la aplicación del instrumento de evaluación.

En dicha dimensión, se determinó que el puntaje promedio (**Media**) alcanzado por los estudiantes del grupo experimental en el pre test fue de 0,94 y de 3,18 en el post test. Mientras que el puntaje promedio (**Media**) alcanzado por los estudiantes del grupo de control en el pre test fue de 1,37 y de 1,58 para el post test. Con **intervalos de confianza** para la media al 95% de 0,41 a 1,47 para el pre test y de 2,65 a 3,70 para el post test, esto para el grupo experimental; y de 0,81 a 1,93 para el pre test y de 0,97 a 2,19 para el post test, esto para el grupo de control.

Para la dimensión crítica, en el pre test el grupo experimental es más homogéneo que el grupo de control, dado que la **varianza** de los puntajes para el primero es 1,059 y los del grupo de control es de 1,357. En el caso del post test, también el grupo experimental sigue siendo más homogéneo que el grupo de control, porque la varianza de las calificaciones es de 1,029 para el primer grupo y de 1,591 para el grupo de control.

Asimismo, en el grupo experimental, el 52,9% de los estudiantes obtuvo un puntaje menor que dos (2) en el pre test, y el 41,2% obtuvo un puntaje menor que cuatro (4) en el post test. Respecto al grupo control, el 94,7% de los estudiantes obtuvo un puntaje menor que cuatro (4) en el pre test, y 89,5% de ellos obtuvo un puntaje menor que cuatro (4) en el post test.

Por otro lado, el puntaje de mayor frecuencia (**Moda**) para la dimensión crítica en el grupo experimental para el pre test es de cero (0) y para el post test es cuatro (4), con lo que se puede presumir una mejora con la aplicación del programa en estudio. Mientras que en el grupo de control el puntaje más frecuente (**Moda**) para la dimensión crítica es dos (2), tanto en el pre test, como en el post test.

Resultados que se presentan en las tablas y gráficos que a siguen.

Tabla 23
Resumen del procesamiento de los casos (crítico)

GRUPO		CASOS					
		Válidos		Perdidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Pre	Experimental	17	100%	0	0%	17	100%
	Control	19	100%	0	0%	19	100%
Post	Experimental	17	100%	0	0%	17	100%
	Control	19	100%	0	0%	19	100%

Nota: Se visualiza el resumen de procesamiento de casos para la dimensión crítica, tanto en pre test, como en post test. Fuente: Autoría propia.

Tabla 24
Principales estadísticos descriptivos (crítico)

	GRUPO	PRE TEST		POST TEST		
		Estadístico	Error típ.	Estadístico	Error típ.	
Experimental	Media	0,94	0,250	3,18	0,246	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	0,41		2,65	
		Límite superior	1,47		3,70	
	Mediana	0,00		4,00		
	Moda	0		4		
	Varianza	1,059		1,029		
	Desv. típ.	1,029		1,015		
	Mínimo	0		2		
	Máximo	2		4		
Control	Media	1,37	0,267	1,58	0,289	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	0,81		0,97	
		Límite superior	1,93		2,19	
	Mediana	2,00		2,00		
	Moda	2		2		
	Varianza	1,357		1,591		
	Desv. típ.	1,165		1,261		
	Mínimo	0		0		
	Máximo	4		4		

Nota: Se visualiza los principales estadísticos descriptivos de la dimensión crítica, tanto para el grupo experimental, como para el grupo control. Fuente: Autoría propia.

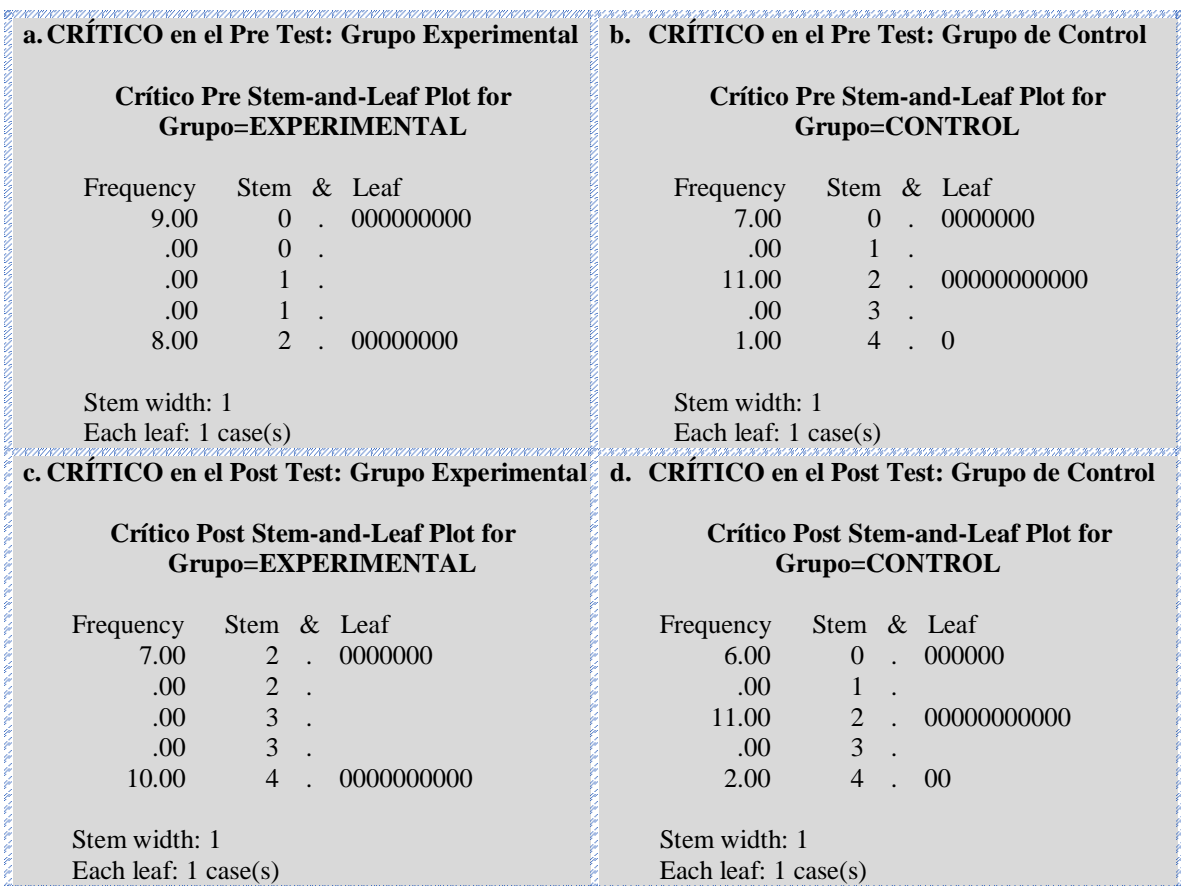


Figura 24. Diagrama de tallo y hojas de la dimensión crítica en pre test y post test. Fuente: Autoría propia.

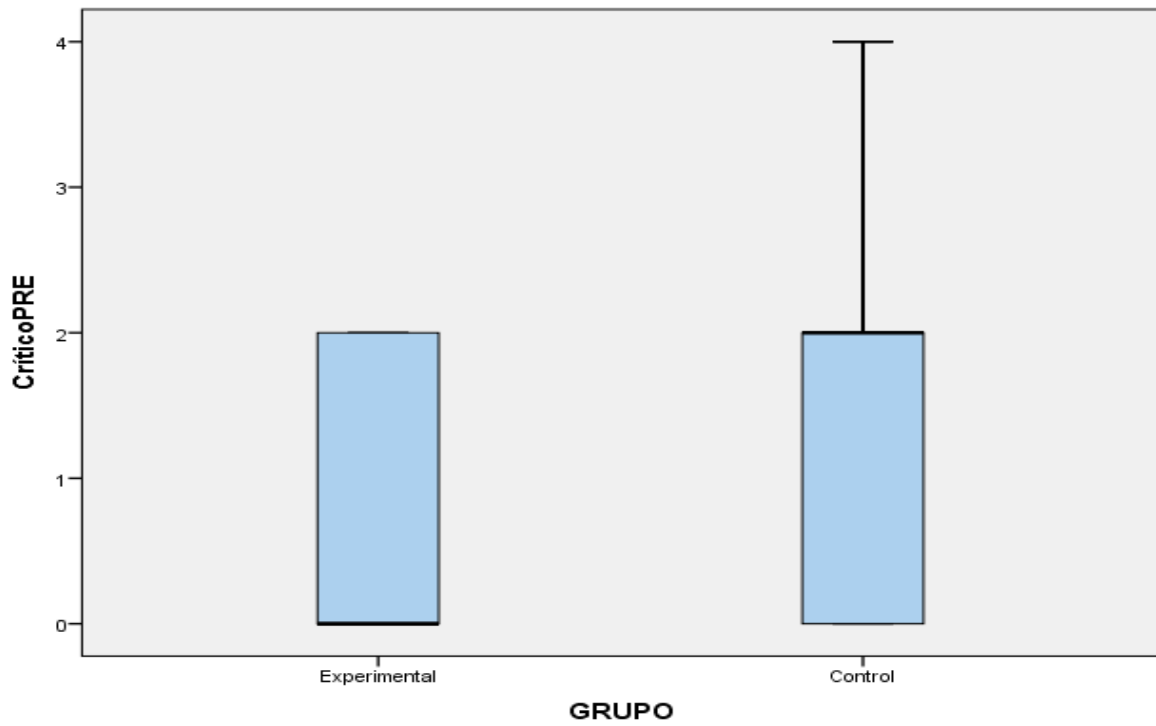


Figura 25. Diagrama de cajas de la dimensión crítica en pre test. Fuente: Autoría propia.

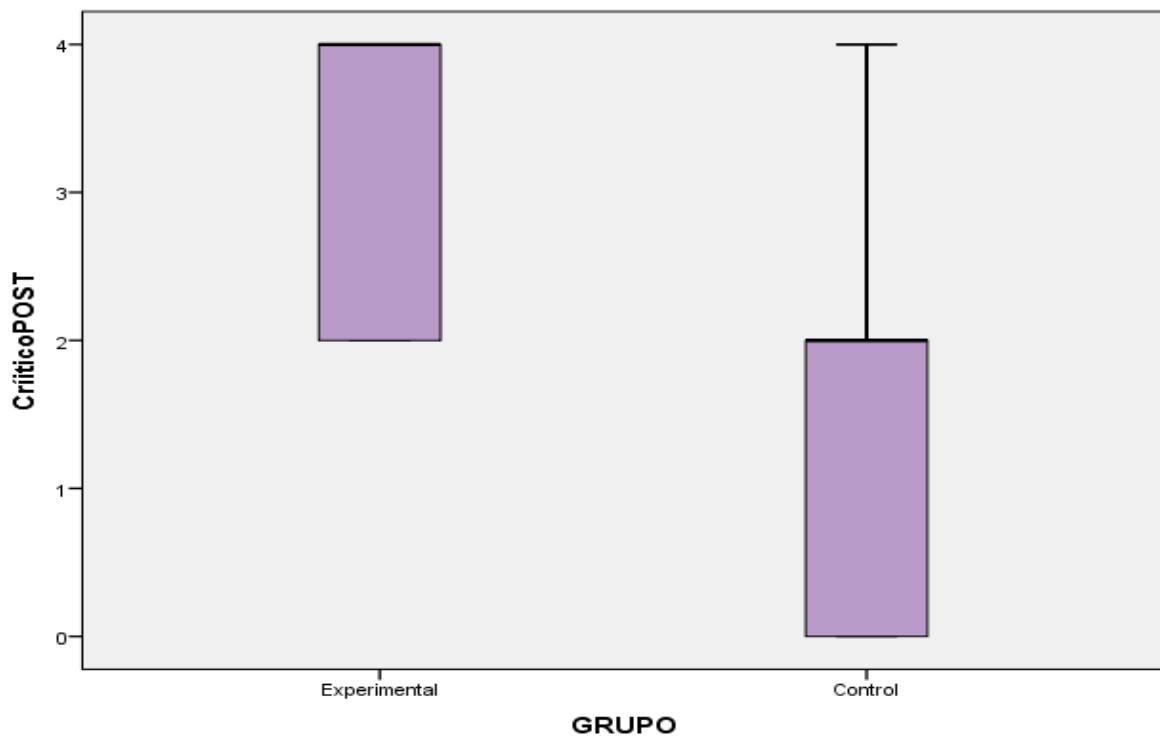


Figura 26. Diagrama de cajas de la dimensión crítica en post test. Fuente: Autoría propia.

4.2 Contrastación de hipótesis

4.2.1 Prueba de normalidad.

Previo a la contrastación de las hipótesis planteadas para la investigación, se realizó la prueba de normalidad de las variables y dimensiones a considerarse en la contrastación de las hipótesis. Para ello se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, obteniéndose que éstas no se distribuyen normalmente, para un nivel de confianza del 95%, dado que el p-valor obtenido en todos los casos es menor que 0,05. Al no cumplir con el requisito de la normalidad y teniendo en cuenta el tamaño de la muestra (36), se opta por utilizar pruebas no paramétricas como alternativa a la prueba *t* sobre diferencia de medias.

A continuación, se presentan los resultados de las pruebas realizadas según etapas, grupos, variables y sus respectivas dimensiones.

Tabla 25
Resultados de las pruebas de normalidad para las etapas

ETAPA	PRUEBAS DE NORMALIDAD					
	KOLMOGOROV-SMIRNOV ^a			SHAPIRO-WILK		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Pre Test	0,170	36	0,010	0,908	36	0,006
Post Test	0,237	36	0,000	0,862	36	0,000

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Nota: Se visualiza los resultados de las pruebas de normalidad por etapas. Fuente: Autoría propia.

Tabla 26
Resultados de las pruebas de normalidad para las variables y dimensiones

VARIABLES Y DIMENSIONES	PRUEBAS DE NORMALIDAD					
	KOLMOGOROV-SMIRNOV ^a			SHAPIRO-WILK		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Literal	0,318	36	0,000	0,733	36	0,000
Inferencial	0,167	36	0,013	0,909	36	0,006
Crítico	0,261	36	0,000	0,799	36	0,000
Cohesión	0,244	36	0,000	0,851	36	0,000
Coherencia	0,194	36	0,001	0,903	36	0,004
Cohesión y Coherencia	0,237	36	0,000	0,862	36	0,000
Comprensión Lectora	0,237	36	0,000	0,862	36	0,000

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Nota: Se visualiza los resultados de las pruebas de normalidad para las variables y dimensiones. Fuente: Autoría propia.

Tabla 27
Resultados de las pruebas de normalidad para los grupos

PRUEBAS DE NORMALIDAD ^b							
GRUPO		KOLMOGOROV-SMIRNOV ^a			SHAPIRO-WILK		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Literal Pre Test	Experimental	0,395	17	0,000	0,703	17	0,000
Inferencial Pre Test	Experimental	0,314	17	0,000	0,778	17	0,001
	Control	0,353	19	0,000	0,722	19	0,000
Crítico Pre Test	Experimental	0,349	17	0,000	0,642	17	0,000
	Control	0,338	19	0,000	0,744	19	0,000
Cohesión Pre Test	Experimental	0,340	17	0,000	0,814	17	0,003
	Control	0,505	19	0,000	0,445	19	0,000
Coherencia Pre Test	Experimental	0,247	17	0,007	0,835	17	0,006
	Control	0,327	19	0,000	0,735	19	0,000
Cohesión y Coherencia Pre Test	Experimental	0,255	17	0,004	0,818	17	0,004
	Control	0,318	19	0,000	0,773	19	0,000
Comprensión lectora Pre Test	Experimental	0,255	17	0,004	0,818	17	0,004
	Control	0,318	19	0,000	0,773	19	0,000
Literal Post Test	Experimental	0,410	17	0,000	0,611	17	0,000
	Control	0,538	19	0,000	0,244	19	0,000
Inferencial Post Test	Experimental	0,308	17	0,000	0,757	17	0,001
	Control	0,293	19	0,000	0,774	19	0,000
Crítico Post Test	Experimental	0,380	17	0,000	0,632	17	0,000
	Control	0,315	19	0,000	0,779	19	0,001
Cohesión Post Test	Experimental	0,380	17	0,000	0,632	17	0,000
	Control	0,338	19	0,000	0,744	19	0,000
Coherencia Post Test	Experimental	0,315	17	0,000	0,785	17	0,001
	Control	0,319	19	0,000	0,817	19	0,002
Cohesión y Coherencia Post Test	Experimental	0,380	17	0,000	0,632	17	0,000
	Control	0,291	19	0,000	0,843	19	0,005
Comprensión lectora Post Test	Experimental	0,380	17	0,000	0,632	17	0,000
	Control	0,291	19	0,000	0,843	19	0,005

a. Corrección de la significación de Lilliefors

b. Literal pre es una constante cuando GRUPO=Control y se ha desestimado.

Nota: Se visualiza los resultados de las pruebas de normalidad para los grupos. Fuente: Autoría propia.

4.2.2 Prueba de hipótesis.

4.2.2.1 Hipótesis general.

La aplicación del programa de dominio cognitivo mediante las propiedades textuales de cohesión y coherencia influye significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Según ello, se formularon las hipótesis de prueba:

- **H₀**: La aplicación del programa de dominio cognitivo mediante las propiedades textuales de cohesión y coherencia no influyen significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

$$\mu_E \leq \mu_C$$

- **H₁**: La aplicación del programa de dominio cognitivo mediante las propiedades textuales de cohesión y coherencia influyen significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

$$\mu_E > \mu_C$$

Se eligió luego el test de Mann-Whitney como el estadístico de prueba, con 5% de significancia.

Tabla 28
Resultados del test de Mann-Whitney para la hipótesis general

RANGOS				
Grupo		N	Rango Promedio	Suma de Rangos
Comprensión Lectora Pre	Experimental	17	18,74	318,50
	Control	19	18,29	347,50
	Total	36		
Comprensión Lectora Post	Experimental	17	28,00	476,00
	Control	19	10,00	190,00
	Total	36		

Nota: Se visualiza los resultados del test de Mann-Whitney para la hipótesis general. Fuente: Autoría propia.

Tabla 29
Estadísticos de contraste para la hipótesis general

ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE ^a		
	Comprensión Lectora Pre	Comprensión Lectora Post
U de Mann-Whitney	157,500	0,000
W de Wilcoxon	347,500	190,000
Z	-0,131	-5,238
Sig. asintót. (bilateral)	0,895	0,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	0,900 ^b	0,000 ^b

a. Variable de agrupación: Grupo
b. No corregidos para los empates.

Nota: Se visualiza los estadísticos de contraste para la hipótesis general. Fuente: Autoría propia.

Según los resultados obtenidos, el estadístico de Mann-Whitney U es igual a 157,5 para el pre test y de 0,0 para el post test. El rango medio del grupo experimental 18,74 y el rango medio del grupo de control es de 18,29 en el pre test, esto indica que los estudiantes del grupo experimental tenían mayor comprensión lectora; pero luego de la aplicación del programa de dominio cognitivo, el grupo experimental tiene un rango medio de 28 y el grupo de control tiene un rango medio de 10; evidenciándose su mayor nivel de comprensión lectora. Se obtiene, además, que el estadístico U es significativo para el post test, pues el p-valor 0 es menor que 0,05, lo que conlleva a rechazar la hipótesis nula (H_0) y no rechazar la hipótesis alterna (H_1). Comprobándose que existen diferencias significativas, en el post test, entre los dos grupos de estudiantes, lo que implica que la implementación del programa de dominio cognitivo mediante las propiedades textuales de cohesión y coherencia influyen significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, con un nivel de confianza del 95%.

4.2.2.2 Hipótesis específicas.

4.2.2.2.1 Hipótesis específica 1.

La aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la **cohesión y coherencia** incide notablemente en la comprensión del nivel **literal** de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Según ello, se formularon las hipótesis de prueba:

- **H_0** : La aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la **cohesión y coherencia** no incide notablemente en la comprensión del nivel **literal** de los

estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

$$\mu_E \leq \mu_C$$

- **H₁**: La aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la **cohesión y coherencia** incide notablemente en la comprensión del nivel **literal** de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

$$\mu_E > \mu_C$$

Se eligió el test de Mann-Whitney como el estadístico de prueba, con 5% de significancia.

Tabla 30
Resultados del test de Mann-Whitney para la hipótesis específica 1

		RANGOS		
	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Literal Pre	Experimental	17	20,18	343,00
	Control	19	17,00	323,00
	Total	36		
Literal Post	Experimental	17	27,82	473,00
	Control	19	10,16	193,00
	Total	36		

Nota: Se visualiza los resultados del test de Mann-Whitney para la hipótesis específica 1. Fuente: Autoría propia.

Tabla 31
Estadísticos de contraste para la hipótesis específica 1

ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE ^a		
	Literal Pre	Literal Post
U de Mann-Whitney	133,000	3,000
W de Wilcoxon	323,000	193,000
Z	-1,504	-5,481
Sig. asintót. (bilateral)	0,132	0,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	0,379 ^b	0,000 ^b

a. Variable de agrupación: Grupo
b. No corregidos para los empates.

Nota: Se visualiza los estadísticos de contraste para la hipótesis específica 1. Fuente: Autoría propia.

Se observa que, el estadístico de Mann-Whitney U es igual a 133 para el pre test y de 3 para el post test. El rango medio del grupo experimental 20,18 y el rango medio del grupo de control es de 17 en el pre test, esto indica que los estudiantes del grupo experimental tenían mayor nivel literal; pero luego de la aplicación del programa de dominio cognitivo, el grupo experimental tiene un rango medio de 27,82 y el grupo de control tiene un rango medio de 10,16, evidenciando su mayor nivel literal. Se obtiene además que el estadístico U es significativo para el post test, pues el p-valor 0 es menor que 0,05, lo que conlleva a rechazar la hipótesis nula (H_0) y no rechazar la hipótesis alterna (H_1). Comprobándose que existen diferencias significativas entre los dos grupos de estudiantes, lo que implica que la implementación del programa de dominio cognitivo mediante la cohesión y coherencia incide notablemente en la comprensión del nivel literal de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”, con un nivel de confianza del 95%.

4.2.2.2.2 Hipótesis específica 2.

La aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la **cohesión y coherencia** incide notablemente en la comprensión del nivel **inferencial** de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Según ello, se formularon las hipótesis de prueba:

- **H_0** : La aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la **cohesión y coherencia** no tiene efectos significativos en la comprensión del nivel **inferencial** de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

$$\mu_E \leq \mu_C$$

- **H₁**: La aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la **cohesión** y **coherencia** tiene efectos significativos en la comprensión del nivel **inferencial** de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

$$\mu_E > \mu_C$$

Se eligió el test de Mann-Whitney como el estadístico de prueba, con 5% de significancia.

Tabla 32
Resultados del test de Mann-Whitney para la hipótesis específica 2

		RANGOS		
	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Inferencial Pre	Experimental	17	19,56	332,50
	Control	19	17,55	333,50
	Total	36		
Inferencial Post	Experimental	17	27,74	471,50
	Control	19	10,24	194,50
	Total	36		

Nota: Se visualiza los resultados del test de Mann-Whitney para la hipótesis específica 2. Fuente: Autoría propia.

Tabla 33
Estadísticos de contraste para la hipótesis específica 2

ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE ^a		
	Inferencial Pre	Inferencial Post
U de Mann-Whitney	143,500	4,500
W de Wilcoxon	333,500	194,500
Z	-0,612	-5,103
Sig. asintót. (bilateral)	0,540	0,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	0,573 ^b	0,000 ^b

a. Variable de agrupación: Grupo
b. No corregidos para los empates.

Nota: Se visualiza los estadísticos de contraste para la hipótesis específica 2. Fuente: Autoría propia.

El estadístico de Mann-Whitney U es igual a 143,5 para el pre test y de 4,5 para el post test. El rango medio del grupo experimental 19,56 y el rango medio del grupo de control es de 17,55 en el pre test, esto indica que los estudiantes del grupo experimental tenían mayor nivel inferencial; pero luego de la aplicación del programa de dominio

cognitivo, el grupo experimental tiene un rango medio de 27,74 y el grupo de control tiene un rango medio de 10,24, evidenciándose su mayor nivel inferencial con una diferencia de 17,5. Además el estadístico U es significativo para el post test, dado que el p-valor 0 es menor que 0,05, lo que conlleva a rechazar la hipótesis nula (H_0) y no rechazar la hipótesis alterna (H_1). Comprobándose que existen diferencias significativas entre los dos grupos de estudiantes, lo que implica que la implementación del programa de dominio cognitivo mediante la cohesión y coherencia tiene efectos significativos en la comprensión del nivel inferencial de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, con un nivel de confianza del 95%.

4.2.2.2.1 Hipótesis específica 3.

La aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la **cohesión** y **coherencia** tiene efectos significativos en la comprensión del nivel **crítico** de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Según ello, se formularon las hipótesis de prueba:

- **H₀**: La aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la **cohesión** y **coherencia** no tiene efectos significativos en la comprensión del nivel **crítico** de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

$$\mu_E \leq \mu_C$$

- **H₁**: La aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la **cohesión** y **coherencia** tiene efectos significativos en la comprensión del nivel **crítico** de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional

de Educación Enrique Guzmán y Valle.

$$\mu_E > \mu_C$$

Se eligió el test de Mann-Whitney como el estadístico de prueba, con 5% de significancia.

Tabla 34
Resultados del test de Mann-Whitney para la hipótesis específica 3

		RANGOS		
	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Crítico Pre	Experimental	17	16,74	284,50
	Control	19	20,08	381,50
	Total	36		
Crítico Post	Experimental	17	24,32	413,50
	Control	19	13,29	252,50
	Total	36		

Nota: Se visualiza los resultados del test de Mann-Whitney para la hipótesis específica 3. Fuente: Autoría propia.

Tabla 35
Estadísticos de contraste para la hipótesis específica 3

ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE ^a		
	Crítico Pre	Crítico Post
U de Mann-Whitney	131,500	62,500
W de Wilcoxon	284,500	252,500
Z	-1,086	-3,435
Sig. asintót. (bilateral)	0,277	0,001
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	0,346 ^b	0,001 ^b

a. Variable de agrupación: Grupo
b. No corregidos para los empates.

Nota: Se visualiza los estadísticos de contraste para la hipótesis específica 3. Fuente: Autoría propia.

El estadístico de Mann-Whitney U es igual a 131,5 para el pre test y de 62,5 para el post test. El rango medio del grupo experimental 16,74 y el rango medio del grupo de control es de 20,08 en el pre test, lo que indica que los estudiantes del grupo experimental tenían menor nivel crítico; pero luego de la aplicación del programa de dominio cognitivo, el grupo experimental tiene un rango medio de 24,32 y el grupo de control tiene un rango medio de 13,19 evidenciándose mayor nivel crítico del grupo experimental. Además, el

estadístico U es significativo para el post test, pues el p-valor 0,001 es menor que 0,05; por lo que se rechaza la hipótesis nula (H_0) y no rechazar la hipótesis alterna (H_1). Comprobándose así que existen diferencias significativas entre los dos grupos de estudiantes, lo que implica que la implementación del programa de dominio cognitivo mediante la cohesión y coherencia tiene efectos significativos en la comprensión del nivel crítico de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, con un nivel de confianza del 95%.

4.3 Discusión de resultados

La investigación tuvo como premisa que: La aplicación del programa de dominio cognitivo mediante las propiedades textuales de cohesión y coherencia influye significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Con el estudio estadístico realizado a través del test no paramétrico de Mann-Whitney se encontró los siguientes resultados: un P valor 0.000 a nivel de significación de 0,05, con lo cual se verificó la hipótesis de la investigación.

En consecuencia, para un 95% de confianza se puede confirmar que el programa de dominio cognitivo mediante las propiedades textuales de cohesión y coherencia influye significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Si bien es cierto que no se tiene antecedente de investigación sobre la aplicación de un programa de dominio cognitivo mediante las propiedades textuales de cohesión y coherencia en la comprensión lectora de estudiantes de pregrado de educación intercultural de habla originaria quechua (Cassany, 2000). Sin embargo, ha sido importante hacer

conocer los aportes cognitivos lingüísticos vigotskianos sobre la función del lenguaje, en tanto que el grupo experimental con los que se trabajó fueron bilingües de habla quechua-español y su actuación era mejor en sociedad en su propia lengua que en el español a pesar de sus interferencias lingüísticas.

Asimismo, sirvió de mucho hacer conocer a los experimentados el planteamiento de Allende y Condemarín (1986), que en la comunicación de los mensajes para la pertinente comprensión de la lectura tiene directa relación el dominio de las cuatro macrohabilidades humanas desarrolladas en el proceso social de sus vidas: hablar, escuchar, leer y escribir. De modo que, ellos entendieron que también deberían manejar adecuadamente esas competencias.

Por otro lado, es de resaltar los aportes de las docentes investigadoras Aybar y Ramírez (2007) para hacer conocer las estrategias de comprensión de lectura previas, durante y después de la lectura planteadas por Solé (2000); así como el diagnóstico de niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítico en estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe en su investigación del 2007, cuyas conclusiones coadyuvaron la necesidad para presentar y aplicar el programa de dominio cognitivo mediante la cohesión y coherencia en la comprensión de lectura de los estudiantes bilingües originarios. Como se ha visto en el presente estudio, han resultado significativamente útiles.

Capítulo V

Conclusiones y recomendaciones

5.1 Conclusiones

- ✓ La aplicación del programa de dominio cognitivo mediante las propiedades textuales de cohesión y coherencia influyen significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, dado que la diferencia de los rangos medios en la prueba de Mann-Whitney para el pre y post test, pasa de 0,45 a 18, para un nivel de confianza del 95%.
- ✓ La aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la cohesión y coherencia tiene efectos significativos en la comprensión del nivel literal de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, porque la diferencia de los rangos medios en la prueba de Mann-Whitney, para el pre y post test pasa de 3,18 a 17,66, con un nivel de confianza del 95%.
- ✓ La aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la cohesión y coherencia tiene efectos significativos en la comprensión del nivel inferencial de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación

Enrique Guzmán y Valle, se obtiene que la diferencia de los rangos medios en la prueba de Mann-Whitney para el pre y post test pasa de 3,18 a 17,66, para un nivel de confianza del 95%.

- ✓ La aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la cohesión y coherencia tiene efectos significativos en la comprensión del nivel crítico de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, porque al aplicar la prueba de Mann-Whitney, se obtuvo que la diferencia de los rangos medios para el pre y post test, pasa de -3,34 a 11,13, esto para un nivel de confianza del 95%. Por tanto, los efectos de las aplicaciones del programa de dominio cognitivo mediante la cohesión y coherencia en la comprensión lectora de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe de la UNE Enrique Guzmán y Valle tuvo sus efectos reales. Era absolutamente necesario para elevar la calidad de la formación profesional de ellos, especialmente por ser originarios con pocas oportunidades a lo largo del tiempo; quienes se acogieron en la UNE con la esperanza de ser profesionales competentes en lengua nativa al volver a sus pueblos.

5.2 Recomendaciones

- ✓ Los docentes de la especialidad de comunicación de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, deben hacer uso del programa de dominio cognitivo mediante cohesión y coherencia en la comprensión lectora, como estrategia para la enseñanza de las asignaturas del área, fundamentalmente para los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe con la finalidad de elevar el nivel de comprensión lectora. Estudiantes que proceden de instituciones de las zonas andinas del VRAEM, altiplano, Ayacucho-chanca, y zonas amazónicas como shipibos y awajún; cuyas

comunidades o municipalidades tienen convenio con la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

- ✓ Aplicar programas de dominio cognitivo mediante las propiedades textuales de cohesión y coherencia en la formación lingüística de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle para mejorar la comprensión de los contenidos cognitivos de las asignaturas.
- ✓ Aplicar pruebas de pre y post test para diagnosticar los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle y proponer las mejoras correspondientes con nivel de confianza superior. Hacer que el proceso de enseñanza – aprendizaje del docente promueva la comprensión de textos en los niveles literal, inferencial y crítico.
- ✓ Los egresados e ingresantes de EIB-Lengua española, aplican programas cognitivos u otras modalidades de refuerzo del aprendizaje, sin olvidar jamás la identidad de sus pueblos y culturas originarias.
- ✓ El Ministerio de Educación debe incluir en los textos oficiales el manejo cognitivo de las propiedades textuales de cohesión y coherencia en el currículo del área de Comunicación de la Educación Básica. Que permita que los estudiantes asuman y adquieran competencias interpretativas textuales de todo tipo de textos. Debe el estado a través del Ministerio de Educación preservar las lenguas de las etnias bilingües, como expresión cultural de nuestra identidad y reconocimiento social hacia quienes son parte de nuestro territorio con gran riqueza natural, envidia del mundo y olvidado por el estado, por no brindarles la atención de sus necesidades básicas de salud y educación de calidad.

Referencias

- Alliende, F. y Condemarín, M. (1986). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago, Chile: Andrés Bello.
- Arguedas, J. M. (2011). *Yawar fiesta*. Lima, Perú: Edición Popular.
- Ausubel, D. P. (1963). *La psicología del aprendizaje verbal significativo*. New York, EU: Grune y Stratton.
- Aybar, A. y Ramírez, J. (2007). *Los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*. Lima, Perú: UNE.
- Bloom, B. S. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la Educación*. Barcelona, España: El Ateneo.
- Bruner, J. (1977). *Los procesos educativos*. Cambridge, EU: Harvard University.
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona, España: Graó.
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 26(3), 32-45.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Chávez, J. M. (1995). *Manual de psicología para educadores: Enfoque Vigotskiano*. Lima, Perú: Magisterial.
- Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona, España: Planeta.
- Chomsky, N. (2007). *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*. Madrid, España: Siglo Veintiuno Editores.
- Condemarín, M. y Chadwick, M. (1990). *La enseñanza de la escritura. Bases teóricas y prácticas*. Madrid, España: Visor.

- De Vallescar, D. (2000). *Hacia una racionalidad intercultural. Cultura, multiculturalismo e interculturalidad* (Tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Dijk, T. van. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona, España: Paidós.
- Dijk, T. van. (1984). *Texto y contexto*. Madrid, España: Cátedra.
- Gagné, R. M. (1971). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid, España: Aguilar.
- Godenzzi, J. C. (1990). Investigaciones sobre educación bilingüe en Perú y Bolivia 1980-1990. *Revista Andina* 8(2), 481-506.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Layza, F. (2015). *Estrategias de enseñanza que desarrollan procesos cognitivos en el área de ciencia, tecnología y ambiente de los docentes del tercer grado de secundaria, UGEL 04. Trujillo* (Tesis de maestría). Universidad Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Luria, A. R. (1974). *El funcionamiento del cerebro*. La Habana, Cuba: Fontanella.
- Mercer, C. D. (1995). *Dificultades de aprendizaje 1: Origen y diagnóstico*. España, Ceac.
- Ministerio de Educación. (2009). *Diseño curricular nacional de educación básica regular*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/dcn_2009.pdf
- Pérez, E. A. (2017). *Interculturalidad y Bilingüismo en estudiantes de la institución educativa N° 30939 de Acostambo-Huancavelica* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Huancavelica, Perú.
- Piaget, J. (1936). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona, España: Crítica.
- Pinzás, J. (1997). *Metacognición y lectura*. Lima, Perú: PUCP.
- Pinzás, J. (2001). *Leer pensando: Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima, Perú: PUCP.
- Pozzi-Escott, I. (1998). *El multilingüismo en el Perú*. Lima, Perú: CBC.

- Ramírez, N. (2015). *Percepciones sobre la interculturalidad: Estudio exploratorio con estudiantes y docentes de las Unidades Educativas José Manuel Belgrano 4, Juan XXIII 2 y San Jorge I* (Tesis de doctorado). Universidad de Valladolid, España.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Solís, G. (2002). *Lenguas en la amazonía peruana*. Lima, Perú: Programa Forte-Pe.
- Vigotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, España: Planeta.

Apéndices

Apéndice A: Matriz de coherencia interna

Apéndice B: Test de evaluación de aprendizaje de los estudiantes durante el proceso de investigación

Apéndice C: Ficha de encuesta sociocultural de EIB

Apéndice D: Evaluación de entrada para la ejecución del programa de dominio cognitivo

Apéndice E: Evaluación de salida de la ejecución programa de dominio cognitivo

Apéndice F: Programa de dominio cognitivo mediante cohesión y coherencia

Apéndice G: Resultados de las calificaciones del test en ambos grupos de estudio

Apéndice H: Etnias andinoamazónicas originarias

Apéndice I: Examen de suficiencia profesional de estudiante jaqaru en la UNE Enrique Guzmán y valle

Apéndice J: Estudiantes de EIB-Lengua española en el campus UNE Enrique Guzmán y Valle

Apéndice A: Matriz de coherencia interna

Título: Aplicación del programa de dominio cognitivo en la comprensión lectora de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS	CLASIFICACIÓN DE VARIABLES	DEFINICIÓN OPERACIONAL			METODOLOGÍA	POBLACIÓN, MUESTRA Y MUESTREO	INSTRUMENTOS
				VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES			
<p>Problema general ¿Cómo influye la aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la cohesión y coherencia en la comprensión lectora en los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p> <p>Problemas específicos 1. ¿Qué incidencia tiene la aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la cohesión y coherencia en la comprensión literal de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de</p>	<p>Objetivo general Determinar la influencia de la aplicación del programa de dominio cognitivo mediante las propiedades textuales de cohesión y coherencia en la comprensión lectora de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p>Objetivos específicos 1. Evidenciar la incidencia de la aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la cohesión y coherencia en la comprensión del nivel literal de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad</p>	<p>Hipótesis general: La aplicación del programa de dominio cognitivo mediante las propiedades textuales de cohesión y coherencia influyen significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p>Hipótesis específicas: 1. La aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la cohesión y coherencia tiene efectos significativos en la comprensión del nivel literal de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique</p>	<p>Variable independiente: Aplicación del programa de dominio cognitivo</p> <p>Variable dependiente: Comprensión lectora</p>	<p>Programa de dominio cognitivo</p>	<p>Cohesión</p> <p>Coherencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Sustitución léxica •Elipsis •Conectores •Relación temática •No contradicción •Precisión 	<p>-Tipo: Explicativo</p> <p>-Nivel: Aplicado</p> <p>-Método: Experimental</p> <p>-Diseño: GCO₁ – O₃GC GEO₂ x O₄GE</p> <p>O₁ y O₂: Pre O₃ y O₄: Post</p> <p>X=Programa</p>	<p>1. Población EIB: 95 estudiantes</p> <p>2. Muestra: 36 estudiantes</p> <p>-Experimental: 17 -Control: 19</p> <p>3. Muestreo: No probabilístico intencionado</p>	<p>a) Cuestionarios de selección múltiple (pre y post test)</p> <p>b) Encuesta socio cultural</p>
				<p>Comprensión lectora</p>	<p>Literal</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Identificación de personajes •Precisión de espacios •Ubicación de tiempos •Secuencia de hechos 			

<p>Educación Enrique Guzmán y Valle?</p> <p>2. ¿Qué efectos tiene la aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la cohesión y coherencia en la comprensión inferencial de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p> <p>3. ¿Qué efectos tiene la aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la cohesión y coherencia en la comprensión crítica de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p>	<p>Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p>2. Determinar los efectos de la aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la cohesión y coherencia en la comprensión del nivel inferencial de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p>3. Determinar los efectos de la aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la cohesión y coherencia en la comprensión del nivel crítico de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p>	<p>Guzmán y Valle.</p> <p>2. La aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la cohesión y coherencia tiene efectos significativos en la comprensión del nivel inferencial de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p>3. La aplicación del programa de dominio cognitivo mediante la cohesión y coherencia tiene efectos significativos en la comprensión del nivel crítico de los estudiantes de pregrado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p>			<p>Inferencial</p> <p>Crítico</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Deducción de macro-estructuras •Deducción de micro-estructuras •Deducción de super-estructuras •Emisión de juicios lógicos •Argumen-tación textual 			
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	-----------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

Fuente: Autoría propia.

Apéndice B: Test de evaluación de aprendizaje de los estudiantes durante el proceso de investigación

Apellidos..... Nombres.....
Edad..... Sexo.....
Institución..... Especialidad.....
Fecha..... Ciclo.....
Lengua materna..... Lugar de procedencia.....

INDICACIONES

Lea atentamente cada texto. Luego responda las preguntas marcando con un aspa la alternativa correcta. Si tiene dudas pregunte al docente.

Texto 1: Encuentro del cine latinoamericano

El último encuentro de cine latinoamericano que se llevó a cabo en nuestra ciudad trajo a nuestro país, en un esfuerzo verdaderamente descomunal, a cineastas, actrices y actores para confraternizar.

La exhibición incluyó filmes del Perú, Chile, Brasil, Argentina, Cuba, México, Uruguay, Haití y Venezuela. **Muchos de los cuales** se verían por primera y, probablemente, última vez **por este lugar**. Si bien este evento tal vez no sea el mejor encuentro de globalización, sí debe ser aplaudido y reconocido como un admirable empeño en la búsqueda de lograr que los cineastas de los países “hermanos” se conozcan de verdad. Porque los **países latinoamericanos**, tan desunidos, por lo general, han encontrado en él una vía de reunirse por encima de los protocolos y los discursos en los que se los menciona como países hermanos en forma absolutamente retórica y banal, además de falsa.

1. ¿Cuál es tema central del texto anterior?

- a) El cine congrega a muchas personas sin considerar las fronteras
- b) El último encuentro de cine latinoamericano no puede ser visto como un ejemplo claro de globalización
- c) Los países latinoamericanos, por lo general, muestran una historia de desunión
- d) Promoción de la confraternidad entre cineastas mediante el encuentro del cine latinoamericano.

2. Los términos que sustituyen son:

- a) Este lugar sustituye nuestro país
- b) Descomunal sustituye a cineastas y actrices
- c) Nuestro país sustituye a latinoamérica
- d) Muchos de los cuales sustituye a filmes exhibición

Texto 2: El riesgo de fumar

¿Sabe que cada cigarrillo ha reducido su vida por 11 minutos? ¿Cuántos minutos ha perdido? Tome hoy la decisión de mejorar su calidad de vida; no pierda más tiempo. Recuerde que dejar de fumar también le ahorraría desde arrugas hasta mal aliento. Nunca es tarde para dejar el hábito: los riesgos disminuyen desde la última pitada.

3. ¿Cuál es la intención del texto anterior?

- a) Defender la idea de que dejar de fumar lo antes posible disminuye los riesgos considerablemente
- b) Criticar a las personas que fuman por no pensar en los perjuicios que ese hábito provoca en su salud
- c) Enfatizar que el cigarrillo disminuye el tiempo de vida de los fumadores enormemente
- d) Persuadir a los fumadores de que tomen la decisión de dejar el cigarrillo para mejorar su calidad de vida

4. En el texto 2, se evidencia:

- a) Relación temática
- b) Impresión
- c) Contradicción
- d) Cohesión

Texto 3: Vallejo

Vallejo era más bajo de estatura que yo, más delgado, más huesudo. Era también más indio que yo, con unos ojos muy oscuros y una frente muy alta y abovedada. Tenía un hermoso rostro incaico por cierta indudable majestad. Vanidoso como todos los poetas, le gustaba que le hablaran así de sus rasgos aborígenes. Alzaba la cabeza para que yo lo admirara y me decía: - ¿Tengo algo, verdad? - y luego se reía sigilosamente de sí mismo. Confieso que he vivido. Obviamente Vallejo no era tampoco indio.

Pablo Neruda.

5. ¿Qué se adecúa mejor a una parte del texto?

- a) El poeta Vallejo era petulante
- b) Vallejo se enorgullecía de sus rasgos indígenas
- c) El poeta Vallejo era un inca, según Neruda
- d) El poeta peruano tenía una petulancia intelectual que no compartía Neruda

6. En el texto se evidencia.

- a) Contradicción de ideas
- b) Precisión
- c) Relación temática
- d) Adecuación

Texto 4: Pablo Picasso

Pablo Picasso es considerado el genio de la pintura del siglo XX. En un principio conservó una gran influencia de la pintura clásica. En París entró en contacto con los pintores vanguardistas. Con su cuadro “las señoritas de Avignon”, inició el cubismo, estilo que nunca abandonó totalmente.

7. Marca la alternativa incorrecta

- a) “Pablo Picasso” se suprime en la segunda oración
- b) “Pablo Picasso” se suprime en la tercera oración
- c) “Pablo Picasso” se suprime en la cuarta oración
- d) No se suprime ningún término

8. Fue el estilo que nunca abandonó Pablo Picasso.

- a) Pintura clásica
- b) Vanguardismo
- c) Cubismo
- d) Pintura vanguardista

Texto 5: Las mascotas

Tres amigos tienen mascotas. Rodrigo tiene un perro bastante bravo, que suele atacar a todos: es un pastor alemán. **En cambio**, Sebastián tiene un gato de Angora. **Además** de animal, a Sebastián le encantan los loros. **Sin embargo**, la última vez que tuvo uno en su casa, casi muere atrapado por el minino. **Por esta razón**, Gustavo no tiene ni gatos ni loros. A él le gustan los animales salvajes. **Por ejemplo**, los leones y las panteras son sus preferidos. **En el exterior** de su casa tiene uno de los primeros. **No obstante**, si pudiera lo tendría dentro de su casa ya que está muy “domesticado”. **Naturalmente** el animal se porta bien con sus amigos. **Por el contrario**, con los desconocidos no es nada amigable.

9. Marca la alternativa que contenga el orden de los conectores en el texto.

- a) Contraste, adición, contraste, consecuencia, ejemplificación, situación, contraste, evidencia, contraste.
- b) Contraste, consecuencia, contraste, ejemplificación, situación, causa, adición, evidencia, contraste.
- c) Contraste, contraste, adición, consecuencia, situación, ejemplificación, evidencia, causa, contraste.
- d) Consecuencia, contraste, ejemplificación, evidencia, situación, causa, contraste, evidencia, contraste

10. Del texto leído se puede deducir:

- a) Cada amigo desea tener una mascota
- b) Cada amigo tiene más de dos mascotas
- c) Cada amigo tiene una sola mascota
- d) Las mascotas son buscadas por los tres amigos.

CLAVE – INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

1. d 2. a 3. d 4. a 5. c 6. a 7. d 8. c 9. a 10. c

Apéndice C: Ficha de encuesta sociocultural de EIB

Apellidos y Nombres:
Sección: Código:

INDICACIONES

La presente encuesta tiene el carácter de diagnóstico situacional de los estudiantes de educación intercultural Bilingüe (EIB) de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades. Completar o marcar la información pertinente.

I. SITUACIÓN SOCIOESTUDIANTIL

- 1. Ciclo de estudio** ()
- 2. Sexo** X () M ()
- 3. Edad** ()
- 4. Estado Civil** S () C () Conviviente ()
- 5. Condición de estudiante:**
- Regular autofinanciado ()
 - Regular becario tercio Superior ()
 - Regular Convenio étnico o Comunitario ()
- 6. Condición laboral:**
- Empleado estatal ()
 - Empleado particular ()
 - Obrero estatal ()
 - Obrero particular ()
 - Comerciante ambulante ()
 - Bolsista UNE ()
 - Financiado étnico – comunitario ()
 - Artesano ()
- 7. Modalidad de ingreso a la UNE:**
- Admisión general ()
 - CEPREUNE ()
 - Convenio Comunidades Nativas ()
- 8. Proyecto de permanencia**
- Planea concluir la carrera en EIB Si () No ()
 - Planea trasladarse a otra facultad Si () No ()
 - No sabe un idioma nativo ()
 - No le gusta la carrera ()
 - Ingresó sólo para trasladarse ()

II. DIVERSIDAD CULTURAL

- 1. Andino**
Quechua () Aimara () Jaqaru ()
- 2. Amazónico**
Awajun () Shipibo () Ashaninka ()
- 3. Criollo / mestizo () Afroperuano ()**

4. Idioma

IDIOMA NATIVO	HABLA	ENTIENDE	LEE	ESCRIBE
Quechua				
Aimara				
Jaqaru				
Awajun				
Shipibo				
Ashaninka				

5. Procedencia geográfica

Poblado menor Distrito

Provincia..... Departamento.....

Región.....

6. Religión**III. ESPECIALIDAD**

1. Educación Intercultural Bilingüe – Lengua Española ()
2. Educación Intercultural Bilingüe – Literatura ()

Fuente: Autoría propia.

Apéndice D: Evaluación de entrada para la ejecución del programa de dominio cognitivo

MATRIZ DE EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA CON PROPIEDADES TEXTUALES (ENTRADA)					
PROPIEDAD TEXTUAL	INDICADORES	% TOPE	REACTIVOS	PUNTAJE	INSTRUMENTO
COHERENCIA	-Identifica la precisión léxica del texto.	10	1(2)	2	Prueba escrita de selección múltiple
	-Relaciona la no contradicción temática del texto.	30	3(2)	6	
	-Discrimina la relación temática del texto	20	2(2)	4	
COHESIÓN	-Identifica los conectores textuales.	20	2(2)	4	
	-Utiliza mecanismos de sustitución léxica.	10	1(2)	2	
	-Infiere las elipsis utilizadas en el texto.	10	1(2)	2	
TOTAL		100%	10(2)	20	

TABLA DE ESPECIFICACIONES DE EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA CON PROPIEDADES TEXTUALES (ENTRADA)									
PROPIEDAD TEXTUAL	Contenidos	Relación temática	No contradicción	Precisión	Elipsis	Sustitución léxica	Conectores	Puntaje	%
	Capacidades								
COHERENCIA	-Identifica -Relaciona -Discrimina	1(2):5	3(2):1,2,4	2(2):3,6				4 6 2	50
COHESIÓN	-Identifica -Utiliza -Infiere				1(2):8	1(2):7	2(2):9,10	4 2 2	50
PORCENTAJE		10%	30%	20%	10%	10%	20%	20	100%

EVALUACIÓN DE ENTRADA DE COMPRENSIÓN LECTORA, UTILIZANDO MECANISMOS DE LAS PROPIEDADES TEXTUALES DE COHESIÓN Y COHERENCIA

Apellidos y nombres: Sección:

I. Identifique los mecanismos de coherencia que se incumplen en los siguientes textos:

1) Texto I

Se acerca el verano, todos los perros de mi vecindario fueron vacunados por la presencia de la rabia que ataca a los canes en esta época. Mi pequinés no fue vacunado por ser muy pequeño.

- Relación temática
- No contradicción
- Precisión
- La cohesión

2) Texto II

El medio ambiente influye para tener vida sana. Los seres humanos tratan de conservar el ecosistema en buenas condiciones. Los habitantes del globo terrestre no cuidan el medio ambiente.

- a. Relación temática
- b. Precisión
- c. La cohesión
- d. No contradicción

3) Texto III

Los animales huyen de la selva cuando hay incendio, esto sucede generalmente en los bosques de Estados Unidos; porque casi siempre hay incendio.

- a. Adecuación
- b. Precisión
- c. Elipsis
- d. Sustitución

4) Texto IV

Cuida tu piel. Semanalmente realiza una exfoliación y aplícate una mascarilla de barro. Al mismo tiempo, trata de exponerte al sol y evita el cáncer a la piel.

- a. No contradicción
- b. Catáfora
- c. Anáfora
- d. Símil

5) Texto V

Es usual que durante las fiestas navideñas te inviten a cenar; porque los familiares sienten alegría con tu presencia. La vestimenta de las modelos es muy costosa.

- a. Connotación
- b. Denotación
- c. Relación temática
- d. Metáfora

6) Texto VI

Los abogados del reo cuestionan la validez de las declaraciones de los testigos presentados por la fiscalía; pero cuando la defensa del reo utiliza las declaraciones de los mismos testigos, entonces para ellos sí tienen valor las declaraciones de los testigos.

- a. No contradicción
- b. Símil
- c. Relación temática
- d. Precisión

II. Marque los mecanismos de cohesión evidenciados en los siguientes textos:

7) Texto VII

Los claveles, las rosas y las gardenias tienen fragancias exquisitas. Todas estas flores adornan el jardín.

- a. Sustitución de enlaces
- b. Sustitución de conceptos
- c. Sustitución por hiperónimo
- d. Sustitución verbal

8) Texto VIII

Los alumnos retornaron a clases; también, los maestros.

- a. Sustitución
- b. Hiperónimo
- c. Hipónimo
- d. Elipsis

III. Complete el texto marcando los conectores pertinentes:

9) Texto IX

Los alumnos bilingües nativos son precarios económicamente; tienen el coraje la voluntad suficiente para estudiar, lograr la profesión es primordial en sus vidas.

- a. sin embargo - y - pues
- b. no - así que - por tanto
- c. no - así que - por tanto
- d. ni - por cierto - tal vez

10) Texto X

Los nativos andinos amazónicos son hábiles y diestros en su contexto socio cultural;en espacios diferentes demoran su adaptación;, es necesario considerar una serie de variables para su educación.

- a. y - pero - así que
- b. así que - sin embargo - por tanto
- c. además - siempre y cuándo - en fin
- d. así que - pero - y

CLAVES:

1. b 2. d 3. b 4. a 5. c 6. d 7. c 8. d 9. a 10. a

Fuente: Autoría propia.

Apéndice E: Evaluación de salida de la ejecución programa de dominio cognitivo

MATRIZ DE EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA CON PROPIEDADES TEXTUALES (SALIDA)					
PROPIEDAD TEXTUAL	INDICADORES	% TOPE	REACTIVOS	PUNTAJE	INSTRUMENTO
COHERENCIA	-Identifica la precisión léxica del texto.	20	2(2)	4	Prueba escrita de selección múltiple
	-Relaciona la no contradicción temática del texto.	10	1(2)	2	
	-Discrimina la relación temática del texto	20	2(2)	4	
COHESIÓN	-Identifica los conectores textuales.	20	2(2)	4	
	-Utiliza mecanismos de sustitución léxica.	20	2(2)	4	
	-Infiere las elipsis utilizadas en el texto.	10	1(2)	2	
TOTAL		100%	10(2)	20	

TABLA DE ESPECIFICACIONES DE EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA CON PROPIEDADES TEXTUALES (SALIDA)									
PROPIEDAD TEXTUAL	Contenidos Capacidades	Relación temática	No contradicción	Precisión	Elipsis	Sustitución léxica	Conectores	Puntaje	%
COHERENCIA	-Identifica -Relaciona -Discrimina	2(2):2,3	1(2):5	2(2):1,4				4 2 4	50
COHESIÓN	-Identifica -Utiliza -Infiere				1(2):6	2(2):9,10	2(2):7,8	4 4 2	50
PORCENTAJE		20%	10%	20%	10%	20%	20%	20	100

EVALUACIÓN DE SALIDA DE COMPRESIÓN LECTORA, UTILIZANDO MECANISMOS DE LAS PROPIEDADES TEXTUALES DE COHESIÓN Y COHERENCIA.

Apellidos y nombres: Sección:

- 1.- “Shajián es un dirigente asháninka que interactúa con los Campas y Shipibos. Su L1 es el asháninka; al mismo tiempo habla otra lengua nativa”. En el texto se evidencia la propiedad textual
a) elipsis b) símil c) anáfora d) precisión
- 2.- “La inclusión de personas con necesidades educativas especiales (NEE) en la educación básica es un derecho universal de aquellos que por alguna razón no son iguales a los demás. Por tanto, no tiene importancia que se les considere sus derechos”. Se incumple el mecanismo de
a) precisión b) no contradicción c) relación temática d) adecuación
- 3.- “Todos los humanos son mortales. Los mortales inexorablemente tienen un lapso de duración. Los vegetales sirven para preservar el medio ambiente”.
En el texto se evidencia _____ porque no existe _____

- a) coherencia – contradicción
 b) precisión – incoherencia
 c) relación temática – conducción
 d) incoherencia – relación temática
- 4.- “Shely se encontró con Luis, que estaba con su mascota. Ambos se fueron a su casa.” En el texto se refleja.
 a) redundancia b) claridad c) ambigüedad d) relación temática
- 5.- El texto: “Platero es pequeño, peludo, suave; tan blando por fuera, que se diría todo de algodón, que no lleva huesos”, cumple el mecanismo de:
 a) homogeneidad b) homodiégesis c) relación temática d) heterodiégesis
- 6.- En el texto “Yo tenía claveles, rosas, lilas; ella, geranios y margaritas”. Se ha aplicado
 a) conector b) metáfora c) elipsis d) sustitución léxica
- 7.- Completa el texto: Las niñas progresan gradualmente; _____ las influencias negativas del medio en que viven.
 a) sin embargo b) después c) a pesar de d) puesto que
- 8.- Complete: Si quieres navegar _____ en el tempestuoso mar de la política, ten cuidado _____ en él suelen naufragar los más puros deseos humanos.
 a) en – pues b) por – debido c) sobre – ya que d) con – porque
- 9.- “Tenía revistas, folletos y boletines. Todos estos impresos fueron decomisados”. En el texto se evidencia sustitución léxica mediante.
 a) hiperónimo b) hipónimo c) disgloria d) glosa
- 10.- Sustituya los nombres del texto con el hiperónimo pertinente. “Lola, José, Betty y Gloria, viajaron a Cuzco para realizar una investigación de Comunicación de su Universidad.”
 a) Los alumnos viajaron al Cuzco para....
 b) Los artistas viajaron al Cuzco para....
 c) Los trabajadores viajaron al Cuzco para....
 d) Los catedráticos viajaron a Cuzco para....

CLAVES:

1. d 2. b 3. d 4. c 5. c 6. c 7. c 8. a 9. a 10. a

Fuente: Autoría propia.

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE
Alma Máter del Magisterio Nacional
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
Departamento Académico de Comunicación y Lenguas Nativas**



**PROGRAMA DE DOMINIO COGNITIVO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE**

EMILIA AMPARO AYBAR SERVELIÓN

La Cantuta, abril del 2017

ÍNDICE TEMÁTICO

1. INFORMACIÓN GENERAL
2. FINALIDAD
3. OBJETIVO
4. MATRIZ MODULAR
5. PLAN DE ESTUDIOS
 - 5.1 Distribución de horas
 - 5.2 Sumillas por módulos
 - 5.3 Cronograma del programa
 - 5.4 Matriz de capacidades e indicadores
6. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
7. EVALUACIÓN DE ENTRADA Y SALIDA
8. MÓDULO I: COMPRENSIÓN LECTORA
 - 8.1 Concepción de comprensión lectora
 - 8.2 Proceso lector
 - 8.3 Niveles de comprensión lectora
 - 8.4 Estrategias de comprensión lectora
 - 8.5 Actividad
 - 8.6 Practica
9. MÓDULO II: PROPIEDADES DEL TEXTO
 - 9.1 Coherencia
 - 9.1.1 Mecanismos de coherencia
 - 9.2 Cohesión
 - 9.2.1 Mecanismos de cohesión
 - 9.3 Cuadro comparativo de cohesión y coherencia
 - 9.4 Producción de textos
 - 9.4.1 Tipos de redacción
 - 9.4.1.1 Formal o científica
 - 9.4.1.2 No formal o literaria
 - 9.4.2 Fases de producción de textos
 - 9.4.2.1 Planificación o proyecto del escrito
 - 9.4.2.2 Textualización
 - 9.4.2.3 Revisión
 - 9.4.2.4 Edición
 - 9.4.3 Organización de un texto
 - 9.4.4 Actividad
10. PRÁCTICA GENERAL DE COMPRENSIÓN
11. FICHA DE METACOGNICIÓN

APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE DOMINIO COGNITIVO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE

1. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1. GRUPO EXPERIMENTAL : Promoción 2015-I-H-3: EIB - Lengua Española
- 1.2. PARTICIPANTES : 17
- 1.3. DURACIÓN : Abril-Mayo-Junio 2017
- 1.4. HORARIO : Miércoles 4-6 pm.
- 1.5. INSTITUCIÓN : Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle
- 1.6. FACULTAD : Ciencias Sociales y Humanidades
- 1.7. DEPARTAMENTO ACADÉMICO: Comunicación y Lenguas Nativas
- 1.8. DOCENTE : Emilia Amparo Aybar Servelió

2. FINALIDAD

La Aplicación del Programa de Dominio Cognitivo en la Comprensión Lectora tiene como finalidad preparar a los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe-Lengua Española, Promoción. 2015-I-H.3 en estrategias y técnicas de comprensión de lecturas utilizando las propiedades textuales de cohesión y coherencia; para que resuelvan eficientemente los reactivos de las pruebas a aplicarse durante el proceso de desarrollo del Programa.

3. OBJETIVO

Lograr que el grupo experimental de estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe-Lengua Española, Promoción. 2015-I-H.3 aprueben satisfactoriamente las pruebas de comprensión lectora de textos utilizando las propiedades textuales de cohesión y coherencia; de modo que se mida el resultado positivo de la aplicación del programa.

4. MATRIZ MODULAR

Los módulos de aprendizaje han sido diseñados para facilitar la adquisición de conocimientos en Comprensión Lectora y dominios de las Propiedades Textuales de Cohesión y Coherencia; articulados mediante prácticas frecuentes en talleres de trabajo cooperativo. Se facilitará los módulos siguientes:

- * Módulo de Comprensión lectora
- * Módulo de Propiedades Textuales de Cohesión y Coherencia

5. PLAN DE ESTUDIOS DEL PROGRAMA DE DOMINIO COGNITIVO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

La aplicación del programa comprende dos (02) módulos de aprendizaje que se ejecutan a través de dieciséis (16) horas cronológicas, distribuidas en ocho (08) sesiones de aprendizaje en la modalidad presencial.

5.1 Distribución de horas

CUADRO N° 1: DISTRIBUCIÓN DE HORAS DEL PROGRAMA DE DOMINIO COGNITIVO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA		
Módulo	Horas	Días
I. Comprensión lectora	08	4
II. Propiedades textuales de Cohesión y Coherencia	08	4
Total	16	08

5.2 Sumillas por módulos

CUADRO N° 2: SUMILLA POR MÓDULOS DEL PROGRAMA DE DOMINIO COGNITIVO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA	
Módulo	Sumilla
I. Comprensión Lectora	Este módulo ofrece los conocimientos necesarios de estrategias y técnicas para la comprensión de textos en los niveles literal, inferencial y crítico . Asimismo, se entrena a los participantes del grupo experimental a desarrollar la comprensión de los textos en clases con la modalidad de talleres cooperativos vivenciales: de modo que la decodificación de los signos sea duradera.
II. Propiedades textuales de cohesión y coherencia	Este módulo teórico-práctico de la lingüística del texto proporciona la información general sobre las propiedades del texto, en especial sobre la cohesión y coherencia ; los cuales son importantes conocer para la organización de textos en la expresión oral y escrita, precisamente aspectos en los que adolecen los participantes del grupo experimental de Educación Intercultural Bilingüe. El módulo se desarrolla en clases con la modalidad de talleres cooperativos prácticos.

5.3 Cronograma del programa

CUADRO N° 3: CRONOGRAMA DEL PROGRAMA DE DOMINIO COGNITIVO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA				
Módulo	Sesión	Contenidos	N° horas cronológicas	Cronograma
I. Comprensión lectora	01	<ul style="list-style-type: none"> • Prueba de entrada • Estrategias y técnicas de la comprensión lectora 	02	18 abril
	02	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel literal de la comprensión lectora 	02	25 abril
	03	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel inferencial de la comprensión lectora 	02	02 mayo
	04	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel crítico de la comprensión lectora 	02	09 mayo
	Total			08
II. Propiedades textuales de cohesión y coherencia	05	<ul style="list-style-type: none"> • Lingüística textual: Propiedades del texto 	02	16 mayo
	06	<ul style="list-style-type: none"> • La Cohesión: Mecanismos de cohesión textual: sustitución léxica, elipsis, marcadores o conectores. 	02	23 mayo
	07	<ul style="list-style-type: none"> • La coherencia: Mecanismos de coherencia textual: relación temática, no contradicción, precisión. 	02	30 mayo
	08	<ul style="list-style-type: none"> • Taller cooperativo: Práctica final de comprensión lectora con mecanismos de cohesión y coherencia. • Prueba de salida. 	02	06 junio
	Total			08

5.4 Matriz de capacidades e indicadores

CUADRO N° 4: MATRIZ DE CAPACIDADES, CONTENIDOS E INDICADORES			
Competencia: <i>Adquiere los conocimientos fundamentales sobre estrategias y técnicas de la comprensión lectora utilizando los mecanismos de las propiedades textuales de la cohesión y coherencia, mediante la modalidad de talleres cooperativos.</i>			
MÓDULOS	CAPACIDADES	INDICADORES	CONTENIDOS
I. Comprensión lectora	Fortalece su conocimiento sobre las estrategias y técnicas de la comprensión lectora.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diferencia las estrategias y técnicas de la comprensión lectora. 2. Identifica elementos del nivel <i>literal</i> en la comprensión lectora de un texto. 3. Deduce conceptos del nivel <i>inferencial</i> en la comprensión lectora de textos. 4. Explicita juicios de opinión <i>crítica</i> sobre el tema central y temas colaterales del texto. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Marco teórico de la comprensión lectora. 2. Nivel <i>literal</i> de la comprensión lectora: Práctica en taller cooperativo. 3. Nivel <i>inferencial</i> de la comprensión lectora: Práctica en taller cooperativo. 4. Nivel <i>crítico</i> de la comprensión lectora: Práctica en taller cooperativo.
II. Propiedades textuales de cohesión y coherencia	Analiza los diferentes mecanismos de las propiedades textuales de cohesión y coherencia.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica los conectores textuales de <i>cohesión</i>. 2. Infiere las elipsis de <i>cohesión</i> utilizadas en el texto. 3. Utiliza mecanismos de sustitución léxica en la <i>cohesión</i> de textos. 4. Identifica la precisión léxica en la <i>coherencia</i> del texto. 5. Relaciona la no contradicción temática en la <i>coherencia</i> del texto. 6. Discrimina la relación temática en la <i>coherencia</i> del texto. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lingüística textual: Propiedades del texto. 2. La <i>Cohesión</i>: Mecanismos de cohesión textual: sustitución léxica, elipsis, marcadores o conectores. 3. La <i>Coherencia</i>: Mecanismos de coherencia textual: relación temática, no contradicción, precisión. 4. Práctica final de comprensión lectora con mecanismos de las propiedades textuales de cohesión y coherencia.

6. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

La aplicación del Programa de Dominio Cognitivo en la Comprensión Lectora de los estudiantes del grupo experimental promoción 2015-H3, EIB-Lengua Española se desarrollará durante 8 sesiones presenciales de 2 horas cronológicas cada una, totalizando 16 hs efectivas de ejecución. Se inicia el 18 de abril y culmina el 06 de junio, según el cuadro N° 03. Durante ese periodo se facilitará los conocimientos necesarios en estrategias y técnicas de comprensión lectora; así como también la información pertinente en el manejo de los mecanismos de las propiedades textuales de Cohesión y Coherencia, de acuerdo a los cuadros N° 2, 3 y 4. El proceso comprende: prueba diagnóstica de entrada, desarrollo de los contenidos temáticos teóricos y prácticos; y, finalmente la evaluación de salida para verificar los efectos positivos de la aplicación del programa.

La metodología a utilizar será la activo-participativa, con la conducción de sesiones presenciales por la investigadora del Proyecto, en la modalidad de taller cooperativo con la participación de los estudiantes.

Las evaluaciones de entrada y salida tanto para el grupo experimental como para el de control contienen 10 reactivos de comprensión lectora de los textos en los niveles literal, inferencial y crítico combinados con la utilización de los mecanismos de las propiedades textuales de cohesión y coherencia, según el diseño del cuadro N°5.

7. EVALUACIÓN DE ENTRADA Y SALIDA

CUADRO N° 5: MATRIZ DE EVALUACIÓN DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA COGNITIVO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA CON PROPIEDADES TEXTUALES (ENTRADA Y SALIDA)					
PROPIEDAD TEXTUAL	INDICADORES	% TOPE	REACTIVOS	PUNTAJE	INSTRUMENTO
COHERENCIA	-Identifica la precisión léxica del texto.	10	1(2)	2	Prueba escrita de selección múltiple
	-Relaciona la no contradicción temática del texto.	30	3(2)	6	
	-Discrimina la relación temática del texto.	20	2(2)	4	
COHESIÓN	-Identifica los conectores textuales.	20	2(2)	4	
	-Utiliza mecanismos de sustitución léxica.	10	1(2)	2	
	-Infiere las elipsis utilizadas en el texto.	10	1(2)	2	
TOTAL		100%	10(2)	20	

CUADRO N° 6: TABLA DE ESPECIFICACIONES DE EVALUACIÓN DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA COGNITIVO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA CON PROPIEDADES TEXTUALES (ENTRADA Y SALIDA)									
PROPIEDAD TEXTUAL	Contenidos	Relación temática	No contradicción	Precisión	Elipsis	Sustitución léxica	Conectores	Puntaje	%
	Capacidades								
COHERENCIA	-Identifica	1(2):5	3(2):1,2,4	2(2):3,6				4	50
	-Relaciona							6	
	-Discrimina							2	
COHESIÓN	-Identifica				1(2):8	1(2):7	2(2):9,10	4	50
	-Utiliza							2	
	-Infiere							2	
PORCENTAJE		10%	30%	20%	10%	10%	20%	20	100%

El proceso de aplicación del programa cognitivo en la comprensión lectora del grupo experimental de 17 estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe-Lengua Española, Promoción 2015-H3, se inicia con una prueba de entrada, prácticas de comprensión lectora con mecanismos de las propiedades textuales de cohesión coherencia en la modalidad de talleres cooperativos y prueba de salida de acuerdo a los diseños de la matriz y tabla de especificaciones arriba presentadas. Al grupo de control (promoción 2016-3) en cantidad de 19 participantes, se les aplicará las mismas pruebas de entrada y salida; con la diferencia que éstos no llevarán la aplicación del programa cognitivo en la comprensión lectora.

MÓDULO I: COMPRENSIÓN LECTORA

8.1 Concepción de comprensión lectora

La comprensión representa una capacidad cognitiva y operativa de llevar a cabo acciones que demuestren que uno sabe un tópico, que al mismo tiempo puede progresar en él (Perkins; 99; Gardner; 96) citado por Julio César Arboleda (2005). La comprensión de un texto, no sólo es la mera lectura o decodificación; va más allá de las ideas, del entendimiento; requiere poner en juego todos los procesos constructivos, y el lector intenta darle una interpretación significativa; es decir, un sentido o significado al conjunto de palabras decodificadas. La intervención vivencial de la lectura por parte del lector incrementa sus experiencias y vivencias, a su vez los transforma como lectores – escritores, haciéndoles vivir catarsis liberadora.

Cassany (2000) afirma que el aprendizaje del conocimiento y uso de una lengua conlleva a lograr dominios en ciertas habilidades comunicativas, que se relacionan con las dimensiones cognitivas y su práctica de uso a la que se llama competencia. En la enseñanza y aprendizaje de lenguas debe tenerse en cuenta las **competencias lingüística, comunicativa y pragmática**.

- ✓ Por **competencia comunicativa**, según el etnógrafo Hymes (1967) el conjunto de habilidades y conocimientos que permite entenderse a los hablantes de una comunidad lingüística, interpretar y usar apropiadamente el significado de las variedades lingüísticas en cualquier circunstancia, en relación con las funciones de la lengua. Los estudiantes presentan interferencias sintácticas y semánticas, no entienden adecuadamente los mensajes, o son muy lentos para comprender; menos pueden trasladar los mensajes acertadamente al comunicarse con los demás.
- ✓ Chomsky (2007) enmarca la **competencia lingüística** en el contexto de la lingüística generativa transformacional, según el cual, la competencia es el sistema de reglas lingüísticas interiorizadas por los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales y que les permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos. La competencia engloba la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico (semántica) del conjunto de la gramática.
- ✓ La **competencia pragmática** se encarga de estudiar todos aquellos conocimientos y habilidades que hacen posible el uso adecuado de la lengua. Analiza los signos no verbales en el uso social de los hablantes: situaciones, propósitos, necesidades, roles de interlocutores; conjunto de conocimientos no lingüísticos interiorizados del hablante ideal. Entendido el sentido de las competencias, toca saber cómo funciona la lectura comprensiva; que es un acto de razonamiento hacia la construcción de una interpretación de un mensaje escrito a partir de la información que proporciona el texto y los conocimientos de los lectores; significa ver más allá de la simple decodificación o descifrado de los signos gráficos.

La comprensión de una lectura implica:

- ✓ **Reconocer:** símbolos, letras, gráficos y organización del texto.
- ✓ **Organizar:** los símbolos en palabras y las frases en conceptos
- ✓ **Predecir e hipotetizar:** acerca del contenido de la lectura.
- ✓ **Recrear:** lo que dice el autor, que implica también imaginar
- ✓ **Evaluar:** a través de la comparación de lo personal en lo que dice el autor y obtener conclusiones previas.

Para realizar estas actividades complejas, debe entenderse o saberse conocimientos previos del proceso lector.

8.2 Proceso lector

Cuando se lee confluyen dos tipos de información que ayudan al **lector** a encontrar el significado del **texto** que el **autor** ha querido transmitir:

- ✓ **La información visual**, llamada estructura superficial, es la que nos proporciona el texto impreso y va de los ojos al cerebro, desde la superficie del papel hacia el cerebro a través de los ojos. Cada letra y símbolos impresos que posee el texto llegan a nuestro cerebro a través de nuestros ojos.
- ✓ **La información no visual** o estructura profunda, es la que va desde el conocimiento del lenguaje hasta el conocimiento de la manera en que se debe leer, el estar familiarizado con el tema y con el léxico empleado. Es decir, se debe tener información o saberes previos que el lector trae consigo sobre la temática.

8.3 Niveles de comprensión lectora

La lectura de un texto es una actividad mental silenciosa u oral que exige concentración sostenida para seguir el hilo del sentido del texto y lograr la meta, que es captar las ideas central y laterales del mensaje.

La comprensión lectora de un texto consiste en todo un proceso cognitivo de interpretación técnica del sentido y significación que los enunciados de un párrafo o párrafos contienen. Implica el conocimiento de estrategias y técnicas de comprensión antes, durante y después de la lectura (Solé, 2000).

Actualmente, se maneja el enfoque estratégico de la comprensión lectora en tres niveles de comprensión textual: **literal, inferencial y crítica**.

Mercer (1995) y Pinzás (1997) plantean que la comprensión de la lectura suele entenderse considerando dos niveles: el literal y el inferencial. La **comprensión literal** se basa en la información objetiva que ofrece el texto a través de sus diversos enunciados. Se logra el reconocimiento de los hechos tal como aparecen en el texto a partir de las ideas principales.

La **comprensión inferencial**, según Pinzás (2001) se refiere a la elaboración de ideas o elementos que no están explicitados en el texto, pero que el lector puede deducir o inferir a partir de las ideas presentes en el texto que lee. El tema central, temas laterales y los mensajes de valor, por ejemplo, se inferen, no se explicitan. Para una buena comprensión inferencial se requiere de una eficiente operación literal. Esto facilita que el lector proceda a elaborar un modelo de relaciones implícitas entre las proposiciones individuales y el sentido del texto en general. Ambos son imposibles sin una comprensión literal.

La **comprensión crítica**, de Cassany (2005) es otro nivel necesario del proceso de la comprensión lectora, que completa los dos niveles de comprensión antes mencionados. Superadas la comprensión literal e inferencial, se procede a elaborar y emitir juicios personales acerca del texto, valorando la relevancia o irrelevancia de la información contenida en el mensaje, contrastando y contextualizando los hechos presentados.

Teniendo en cuenta los enfoques actuales de la comunicación, el MED ha diseñado la enseñanza escolar del área de Comunicación con tres capacidades específicas: **expresión y comprensión oral, comprensión lectora y producción de textos**; cada uno de los cuales se trabajan a su vez teniendo en cuenta las capacidades fundamentales de la enseñanza y aprendizaje: **pensamiento creativo, pensamiento crítico, toma de decisiones y solución de problemas**.

Tanto las capacidades fundamentales como las específicas de área se pueden ejecutar en su totalidad o en forma parcial, evidenciándose los aprendizajes esperados a través de los verbos conjugados respectivos. Sin embargo, todo este trabajo no es completo si no se tiene el diseño de la sesión de aprendizaje con la evaluación respectiva de las capacidades. Las capacidades específicas de área se evalúan por indicadores y matriz de evaluación con porcentajes toques, reactivos (preguntas), puntajes e instrumentos de evaluación.

8.4 Estrategias de comprensión lectora

Solé (2000) plantea seguir determinadas estrategias para la comprensión lectora; las mismas, afirma, son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, su evaluación y posible cambio. Si las estrategias de lectura son procedimientos, y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos. Éstas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan o no se enseñan y se aprenden o no se aprenden.

CUADRO N° 7: ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE COMPRENSIÓN LECTORA	
ESTRATEGIAS	TÉCNICAS
1. Antes de la lectura <ul style="list-style-type: none"> - Selección del texto pertinente según nuestro interés o necesidad - Disposición de materiales didácticos bibliográficos y de escritorio (fuentes) - Selección de diccionarios - Activación de conocimientos previos - Elaboración de predicciones - Elaboración de preguntas 	1. Antes de la lectura-Recopilado: <ul style="list-style-type: none"> - Lecturas - Afiches - Audiovisuales - Software - Organizadores - Lluvia de ideas
2. Durante la lectura <ul style="list-style-type: none"> - Visión panorámica del texto - Determinación del contenido principal y secundaria del texto - Selección del vocabulario - Definición del significado del vocabulario 	2. Durante la lectura <ul style="list-style-type: none"> - Revisado - Subrayado: lineal, vertical - Circulado - Resaltado: negrita, cursiva - Sumillado
3. Después de la lectura <ul style="list-style-type: none"> - Análisis y sistematización de la información - Organización en presentadores de información escrita - Organización de la información oral - Resumen y/o conclusiones de la información 	3. Después de la lectura <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario - Esquema - Fichado - Comentario - Resumido - Mapa mental - Mapa semántico - Mapa conceptual - Asociación simple - PIM - Foro de debate - Panel - Conferencia - Exposición.

8.5 Actividad

Observa las técnicas utilizadas en el siguiente texto.

Maktub

Dice el maestro:

Cuando decidimos actuar, es natural que surjan conflictos inesperados. Es natural que surjan heridas en el transcurso de estos conflictos.

Las heridas se curan: quedan las cicatrices, y esto es una bendición. Estas cicatrices permanecen con nosotros el resto de la vida, y nos van a ayudar mucho. Si en algún momento, por comodidad o por cualquier otra razón, la voluntad de volver al pasado es grande, basta con mirar hacia ellas.

Las cicatrices nos mostrarán la marca de los grilletes, nos recordarán los horrores de la prisión, y continuaremos caminando hacia delante.

(Paulo Coelho, 2002)

En la vida hay problemas.

Las huellas de las experiencias pasadas enseñan a no cometer el mismo error.

Las huellas permitirán seguir adelante.

Según el modelo observado, circular, subrayar y sumillar en equipo los textos siguientes.

Amanecer en la Bahía

Era algo que había visto innumerables veces y nunca lo cansaba: la bahía Salvador a la hora en que el sol aparecía y moría. Se asomó y estuvo contemplando desde el balcón el majestuoso espectáculo: el ávido verdor de la isla Itaparica, la blancura y la gracia de los veleros que zarpaban, el azul claro del cielo y el gris verde del agua y, más cerca, a sus pies, el horizonte quebradizo, bermejo de los tejados de las casas en las que podía presentir el despertar de la gente, el comienzo de la diaria rutina.

Mario Vargas Llosa

Yawar Fiesta

Pero el salk'a le encontró la ingle, le clavó hondo su hasta izquierda. Ya el Wallpa estaba pegado a la barrera; los otros capeadores se habían animado hasta el salk'a; y el "Honrao" le jaló el rabo. El Mísitu se volteó con furia, rajando la camisa del Wallpa. El "Honrao" tiró su poncho a la cara del toro, y mientras el salk'a revolvía el poncho, los capeadores se acomodaban para hacerle frente. El varayok' alcalde de K'ayau alcanzó un cuartucho de dinamito al Raura.

El Wallpa se hacía el hombre todavía; se paró difícil, agarrándose de la barrera, y templo sus piernas para no derrumbarse.

Estaba frente al palco de los principales. Casi todas las niñas y los mistis lo estaban mirando. De repente, se hincharon sus pantalones sobre sus zapatos gruesos de suela, y salió por la boca de su wara, borbotando y cubriendo los zapatos, un chorro grande de sangre; y empezó a extenderse en el suelo.

Un dinamitazo estalló en ese instante, cerca del toro. El polvo que salió en remolino desde el ruedo oscureció la plaza. Los wak'rapukus toaron una tonada de ataque y las mujeres cantaron de pié, avvicinando el suelo de la plaza. Como disipado por el canto se aclaró el polvo. El Wallpa seguía apurado aún, agarrándose de los palos. El Mísitu caminaba a pasos con el pecho destrozado, parecía ciego. El "Honrao" Rojas corrió hacia él.

- ¡Muere, pues, muérete, salk'a! -le gritaba, abriendo los brazos.

- ¿Ve usted, señor subprefecto? Estas son nuestras corridas.

¡El Yawar punchay verdadero! -le decía el alcalde al oído de la autoridad.

José María Arguedas

8.6 Práctica

Lectura 1

"Aquí, bajo los aires capitalinos y en medio de disímiles y heroicas voluntades, vivía el joven Luis Aurelio, un humilde trabajador cuyo mayor orgullo era ser artífice de dos aún frágiles vidas y sempiterno amante de una dulce provinciana. Él entendía poco de política. Sólo le importaba el florecimiento armónico de su modesto hogar.

Desde sus años mozos, -vividos bajo un majestuoso Huascarán, cual forjador de espíritus temples-, nuestro buen amigo había aprendido a contemplar al mundo con suma sencillez, franqueza y sin doblez... Pero, la injusticia y la marginación lo encontrarían en el camino: la cerrazón del sistema lo conminaría a marchar a la capital.

Ya en la precariedad de la supervivencia citadina, Luis Aurelio no podía comprender cuál podría ser el encanto de aquel cúmulo de miseria y desnutrición, no más que pilas de fierro y cemento, sólo adocenadas voces que vienen... y van muriendo: sí, mundo mortecino, sin luz, ni brío".

1. La lectura:

- a) Nos introduce a los bajos mundos de la ciudad.
- b) Trata de motivarnos una sana meditación.
- c) Nos ilustra críticamente la experiencia de un migrante.
- d) Alude a la vocación de voracidad cultural de la capital.
- e) Refiere el trasiego cultural de un provinciano.

2. La vida de Luis Aurelio es:

- a) Contemplación de la naturaleza con humildad.
- b) De infortunio conyugal y de prosperidad hogareña.

- c) La causante de una mayor pauperización de las barriadas.
- d) Paradigma del migrante que lucha por sobrevivir en la capital.
- e) Ejemplo de virtud y honradez.

3. Según lo leído:

- I. Luis Aurelio es, quizá, de origen ancashino.
- II. Luis Aurelio sufre el choque de dos mundos al llegar a la capital.
- III. Luis Aurelio padeció la cerrazón del sistema al llegar al nuevo mundo.

- a) VVV b) VVF c) FVF d) FFF e) VFF

Lectura 2

El lenguaje humano es primordialmente un sistema de comunicación que utiliza las vibraciones sonoras transmitidas a través del aire. Durante más de un millón de años fue simplemente así; aunque auxiliado y, a veces, sustituido por gestos y otros artificios. Si bien en los últimos cinco mil años se ha desarrollado la forma escrita del lenguaje, la oral sigue siendo de importancia básica: es la primera que aprende el individuo cuando es tierno y que, posteriormente, sigue utilizando aun cuando aprende a escribir. El pensamiento ha sido descrito como la conversación "interna". No requiere de la vibración sonora, pero funciona mejor cuando el individuo ya sabe hablar y posee conceptos adquiridos a través de la experiencia de oír y de hablar.

En la escritura, en el pensamiento y en algunas otras manifestaciones, el hombre emplea el lenguaje sin utilizar sonidos, pero la forma fundamental de este instrumento sigue siendo sonora.

Habría que agregar, asimismo, que los animales inferiores emplean, generalmente, una cantidad muy limitada de sonidos, en tanto que el hombre es capaz de dominar una amplia gama de fonemas, los cuales dependen de la comunidad lingüística en que haya crecido. Una vez adquiridos los que corresponden a su primera lengua, le costará un esfuerzo considerable cambiar a otro sistema.

1. El tema sobre el que gira el texto es:

- a) La importancia del Lenguaje humano.
- b) La comunidad y su lenguaje.
- c) El lenguaje de los hombres y el de los animales.
- d) La naturaleza de los sonidos humanos.
- e) La forma lingüística de la comunicación humana.

2. Señale la serie correcta:

- I. El lenguaje humano no sólo es sonoro.
- II. Últimamente la escrita ha desplazado a la oral como medio comunicativo.
- III. La conversación no es sino un tipo de pensamiento.
- IV. No existe forma de lenguaje que no requiera la vibración sonora.

- a) VVFFV b) FVVFF c) VFFF d) VFFV e) VFVF

3. Según el autor se deduce que:

- I. Es posible que un niño como Ingmar Mijaíl pueda aprender una lengua no materna.
- II. El loro es un caso especial de animal inferior que usa una amplia gama de sonidos propios.
- III. Don Jovino, a sus 64 años, es imposible que cambie su primera lengua por otra.

- a) Sólo I b) Sólo II c) Sólo III d) Sólo I y III e) Todos

MÓDULO II: PROPIEDADES DEL TEXTO

Concepción de texto: En la concepción antigua, la palabra texto se refería a la evidencia de buena literatura. Actualmente, la lingüística del texto y la didáctica utilizan la acepción de texto para significar cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación. Por tanto, son textos los escritos de literatura que se lee, las redacciones de los alumnos, las exposiciones del profesor de lengua y también las del de matemáticas, los diálogos y las conversaciones cotidianas de los alumnos en el aula o en el patio, las noticias de la prensa, las pancartas publicitarias, etc. Los textos pueden ser orales o escritos; literarios o no; para leer o escuchar, o para decir o escribir; extensos o breves.

9.1 Coherencia

La coherencia otorga textura a un mensaje y esta propiedad permite distinguir un texto del que no lo es. En otros términos, es la interacción de los distintos elementos de un texto. Para tener textura las partes de un texto deben estar conectadas, relacionados más allá de los límites de la oración.

Lee los siguientes enunciados:

“Los alumnos llegaron; el desayuno está agradable; compramos frutas”

En los enunciados anteriores no se logra especificar el tema central del discurso, porque no hay claridad en la idea global; a pesar de que se manifiestan sub ideas locales. Esto no nos ayuda a predecir lo que seguirá después de cada enunciado.

9.1.1 Mecanismos de coherencia

- a) **Relación temática:** Se cumple cuando las ideas comparten información: se relacionan entre sí y con el tema central. El tema es aquello de lo que se habla o escribe y a lo que se deben subordinar todos y cada uno de los enunciados del texto.
- b) **No contradicción:** Las ideas no se contradicen, no afirman algo que sea contrario.
- c) **Precisión:** Se cumple cuando las ideas son claras: tienen una sola interpretación, no se presta a confusiones ni ambigüedades.

Práctica:

La cultura

La cultura es creación, y como tal, la mejor expresión de la libertad del hombre. Además, es comunicación, y, por lo tanto, el medio más eficaz a través del cual un grupo humano alcanza su integración. Por eso no existen pueblos sin cultura. Obviamente la cultura no es uniforme para todos los pueblos.

Lee el texto anterior y fundamenta los mecanismos de coherencia siguientes.

- Relación temática:
- No contradicción:
- Precisión:

9.2 Cohesión

Es una propiedad que tiene que ver, con la dependencia de términos. Esta característica permite que el texto fluya naturalmente, en forma ágil. Opera conectando los enunciados de un texto por medio de nexos. Tiene que ver con la manera cómo está construido, y de modo particular, con los procedimientos usados para manifestar a través del texto las relaciones entre las diversas informaciones. Lógicamente que éstas diversas informaciones se emitirán por enunciados sucesivos, y es aquí donde se vislumbran los conectores como un dispositivo eficaz para relacionar los enunciados, puesto que, su uso correcto hará evidentes las relaciones lógicas que ligan a las oraciones entre sí. Un texto es un todo cohesionado en el que sus elementos se relacionan y complementan entre sí.

9.2.1 Mecanismos de cohesión

- a) **La sustitución léxica:** Consiste en la reiteración de una determinada unidad del texto mediante el empleo de preformas de contenido muy general, especializadas en esta función sustituta. Se da el caso de sustitución léxica por hiperónimo e hipónimo.

Ejemplo:

-Mary, Efra y Frida presentaron el trabajo de lenguaje. Estos alumnos sobresalen en la clase de letras.

-El Lenguaje es un medio para potenciar el aprendizaje. Este instrumento de la comunicación nos permite desarrollar las habilidades lingüísticas.

Práctica:

- 1) Lee y subraya las sustituciones léxicas en el texto El chicle.
- 2) Indique el mecanismo de Sustitución léxica: hiperónimo, hipónimo.

El chicle

Los aztecas fueron los primeros en mascar el chicle. Esta savia endurecida originaria de un árbol de México, fue el inicio de la afición de tener las mandíbulas ocupadas. Fue en 1871 cuando se pusieron a la venta los primeros chicles, gracias al fotógrafo Thomas Adams. Al principio la goma era insípida, hasta que en 1875 un farmacéutico decidió aromatizarla. Para ello utilizó bálsamo de tolú. Esta resina aromática, usada en los jarabes contra la tos, sirvió para dar sabor a los chicles. Pronto se añadieron otros aromas, como menta, fresa, etc.

- b) **Elipsis:** Es la supresión de un enunciado o enunciados que se sobreentienden por el contexto lingüístico. El diccionario académico lo define así “figura de construcción, que consiste en omitir en la oración una o más palabras, necesarias para la recta construcción gramatical; pero no, para que resulte claro el contenido. No todo lo que se sobreentiende está elíptico, sino solo aquello que afecta a la constitución material de la unidad lingüística que se considere. Se trata en general de ciertas ausencias o supresiones de elementos lingüísticos en un texto.

Ejemplo:

-Hoy tienen examen de lenguaje; y mañana de química.

-Ahora voy a leer este periódico, y más tarde, aquél.

-Ayer marcaba el termómetro 24 grados; y hoy, 20.

Práctica:

- 1) Lee el texto y coloca este signo (^) donde haya elipsis.
- 2) Subraye los términos suprimidos.

Míster Ruidos

Después de mirarlo quedé desconcertada. Míster Ruidos era desgarrado. Él se caracterizaba por tener pelo largo. Llevaba unas viejas botas descoloridas. Caminaba con torpeza. Parecía, de lejos, una marioneta. Pero al empezar con su mundo de sonidos inimaginables, impresionaba a cualquiera.

- c) **Marcadores o conectores:** Los conectores nos permiten relacionar los enunciados, estableciendo diversas relaciones.

Práctica:

Identifica los conectores e indica la clase a la que pertenece.

Texto

El ser humano ha encontrado muchísimos fósiles. Además, continuamente ha querido interpretarlos. No obstante, hasta hace aproximadamente trescientos años, nadie sabía lo que era. Por eso le inventaban historias para explicar la procedencia de aquellos trozos de roca con extrañas formas.

Antes se creía en el mito del unicornio, que se remonta a cientos de años atrás. Era un hermoso caballo blanco que tenía un largo cuerno en la frente. Se encontraron “cuernos” de piedras largas, que se consideró habían pertenecido a los unicornios. Más tarde, se descubrió que los supuestos cuernos de unicornio no eran lo que se pensaba. Obviamente eran colmillos fosilizados de mamut o de tipo de ballena llamada narval. En otras palabras, constituían restos de animales que realmente habían existido en la antigüedad prehistórica.

9.3 Cuadro comparativo de cohesión y coherencia.

CUADRO N° 8: COMPARACIÓN ENTRE COHERENCIA Y COHESIÓN	
Coherencia	Cohesión
Plano del contenido	Plano de la forma o expresión
Estructura profunda	Estructura superficial
-Componente semántico: macroestructura semántica -Relación lógica de ideas	-Componente sintáctico y léxico semántico: macroestructura formal. -Dependencia de términos.

9.4 Producción de textos

Redactar es otorgar un orden, una estructura, a aquello que digo, mediante la palabra escrita. Coherente y con sentido. Aunque está destinado al ejercicio de la escritura científica, no es excluyente de otras formas de escritura porque las herramientas que aquí se entregan son válidas para cualquier trabajo de redacción, sin importar su carácter, género o tipo.

9.4.1 Tipos de redacción

9.4.1.1 Formal o científica

Tiene como único propósito informar el resultado de una investigación. Para escribir un buen texto científico no hay que nacer con un don o habilidad creativa especial. Utiliza reglas y estructuras fijas. Por su función, la redacción científica se divide en:

- Redacción académica: Se realiza en el ámbito educativo y con fines de aprendizaje. Por ejemplo: Monografías, ensayos, memorias, tesinas, tesis, informes académicos (lectura, laboratorio, investigación, prácticas) resúmenes, fichas de trabajo, guías, etc.
- Redacción técnica: Se realiza en el ámbito laboral y profesional y por áreas de conocimiento. Por ejemplo: informes pedagógicos, informes médicos, informes psicológicos, informes legales, informes técnicos, etc.

- Redacción administrativa: Se realiza como parte de la gestión administrativa o la prestación de servicios, en instituciones públicas y privadas. Utiliza formatos o modelos de aplicación. Por ejemplo: manuales, reglamentos, recetas médicas, historias clínicas, recibos, facturas, solicitudes, oficios, memorandos, recibos, actas, contratos, resoluciones, decretos, leyes, etc.

9.4.1.2 No formal o literaria

No utiliza reglas o estructuras rígidas. Tiene muchos y diversos propósitos. Para alcanzarlos, los autores usan metáforas, eufemismos, vocabulario florido y otros recursos literarios. Algunos autores consideran en este grupo a la redacción periodístico.

9.4.2 Fases de producción de textos

La producción de un texto implica actividades previas, durante y posteriores a la misma creación del texto que no se pueden soslayar. Podemos señalar los siguientes pasos:

9.4.2.1 Planificación o proyecto del escrito

- Decisión sobre el tema. ¿Sobre qué quiero escribir?
- La finalidad. ¿Para que escribo?
- El tipo de texto. ¿Qué voy a escribir?
- El destinatario. ¿Para quién escribo?
- Determinación del título. ¿Cómo titulo el escrito?
- Acopio de medios y materiales. ¿Con qué fuentes cuento?

9.4.2.2 Textualización

- Escritura del borrador o primera versión del texto.
- Integración de oraciones en párrafos.

9.4.2.3 Revisión

- Del contenido.
- De la forma.

9.4.2.4 Edición

Pasado en limpio del escrito.

9.4.3 Organización de un texto

En el siguiente ejemplo se aprecia los tres momentos en los que está organizado un texto: presentación, desarrollo y conclusión.

CUADRO N° 9: EJEMPLO DE ORGANIZACIÓN DE UN TEXTO	
Texto organizado en párrafos e ideas	Estructura
<i>Ensayo: Para quién escribimos nosotros</i>	
(1) Voy a referirme al escritor literario, al autor de ficciones poéticas, cuya orientación es, sobre todo, hacia el valor estético.	PRESENTACIÓN 1.ª IDEA
(2) Habrá quienes supongan que, para esta clase de escritores, cuya obra libérrima depende tan solo de la propia virtud creadora, es menor o nulo el problema planteado por la expatriación; ya que, de una parte, esta le propone experiencias que, en principio, pueden servirle de estímulo tanto como de rémora, y, por otra parte, tiene la fortuna de escribir en un idioma que se extiende por el mundo mucho más allá de las fronteras políticas del Estado Español. El hecho que su mensaje se dirija, como se dirige, a las zonas íntimas del sentimiento, a la imaginación sin fronteras, y eso mediante los recursos del lenguaje común; de que se hable a ti, directamente, con las palabras de todos, parece apoyar esa opinión: el salto de lo concreto hasta lo universal está exento ahí de la servidumbre a instancias intermedias.	DESARROLLO 2.ª IDEA

<p>(3) Mas la cuestión no resulta tan simple. Si el escritor que, como ensayista, como crítico de costumbres, como periodista, maneja discursivamente los elementos que encuentra dados en la realidad histórica presente, se ve trabado por las brutales alternativas en que esa realidad se descoyunta y, en particular, por el hecho, de haber sido desconectado del pleno (tejido) social originario, también, aunque sutil, la invención literaria se cumple y ha de cumplirse bajo el supuesto de un cierto ambiente, y sometida a las condiciones que éste le impone.</p>	<p>DESARROLLO 3.ª IDEA</p>
<p>(4) El literato, el poeta, produce, es cierto, a partir de su personal genio; pero este impulso propio requiere ser utilizado sobre la base de unos materiales de experiencia con los que se relacionará, no solo el contenido concreto de la obra, y no solo el grado de su logro estético, sino incluso la posibilidad misma-posibilidad espiritual, tanto como material - de ejecutarla.</p> <p style="text-align: right;">Autor: F. Ayala</p>	<p>CONCLUSIÓN 4.ª IDEA</p>

9.4.4 Actividad

Completa el texto:

Tres son más que suficientes

Shajián, un shipibo de San Francisco (Pucallpa), llevaba en su bolsa un carachama, plátano y yuca. Esta actividad la repetía cada día. Pensaba que ya era tiempo de acabar con todo eso.

Finalmente, después del período de lluvias, la selva se veía exuberante, fresca y verde. Decidió quedarse en su sitio. Ese mundo, su mundo, era propio. Su libertad no podría sustituirlo ni la urbe de Lima, ni las heladas de Huaraz.

Emilia Amparo Aybar Servelión

10. PRÁCTICA GENERAL DE COMPRENSIÓN

Texto 1

No es posible ingresar dos veces en el mismo río, ni tocar dos veces una substancia mortal, en el mismo estado; sino que, por la vivacidad y rapidez de su cambio, se esparce y de nuevo se recoge, antes bien, ni de nuevo ni sucesivamente, sino que al mismo tiempo se compone y se disuelve y viene y se va. (Heráclito)

1) El texto leído:

- a) Es un buen ejemplo literario de la paradoja.
- b) Se muestra claramente como filosofía crítica.
- c) Alude a la dinámica contradictoria del mundo material.
- d) Refleja un sentimiento de incertidumbre filosófica.
- e) Establece un sentido histórico a la naturaleza.

2) Según la lectura; se deduce:

- I. En los mismos ríos, ingresamos y no ingresamos, estamos y no estamos.
- II. Una sustancia letal no afecta sino parcialmente.
- III. En la esencia de las cosas habría un movimiento continuo.

- a) Sólo I b) Sólo II c) I y II d) I y III e) Todos

Texto 2

La economía de la dominación extranjera colocó en situación dependiente al Perú, ya que ésa era acaso, dentro de las circunstancias, la única opción para los intereses de la oligarquía que lo dirigía. Al mismo tiempo, los grupos mejor colocados en un nivel provincial, negociaron su alianza con quienes controlaban la vida capitalina.

A cambio de entregar a estos grupos el manejo de los grandes asuntos nacionales obtuvieron para ellos el control sobre las limitadas zonas que de veras les interesaban. Una masa dominada, india o chola, en el interior del país o en las zonas rurales de la costa, sirvió como reserva de mano de obra dentro de un sistema tradicional inalterado fundamentalmente a través de los años.

Ahora bien, el predominio comercial extranjero (principalmente británico durante muchos años y, ya en el S. XX, norteamericano) fue el gran inversionismo dentro del país sólo a partir de fines del S. XIX con el contrato Grace y la concesión petrolera de la Brea y Pariñas, y se ahondó al empezar el presente mediante la explotación en grande la minería andina. Así variaron las características dentro de las cuales el Perú formó parte del “proletariado externo” del gran capitalismo.

- 1) Un título adecuado sería:
 - a) El sistema tradicional.
 - b) La dependencia del Perú al capital extranjero.
 - c) Los grupos oligárquicos de poder.
 - d) El predominio comercial extranjero.
 - e) “El proletariado Externo” de gran capitalismo.
- 2) De las siguientes ¿Cuál es la serie correcta?
 - I. La oligarquía compartía el poder nacional.
 - II. El poder capitalino se subordinó a los poderes de provincia.
 - III. El Imperialismo británico explotó la minería andina.

a) VFV b) FVV c) VVV d) VFF e) FFV
- 3) El predominio comercial extranjero:
 - a) Fue de origen norteamericano en las primeras décadas.
 - b) Pasó, luego, al predominio del gran inversionismo.
 - c) Se evidencia con la concesión petrolera de la Brea y Pariñas.
 - d) Ahondó la explotación de la gran minería andina.
 - e) No ayudó a nuestro desarrollo económico.
- 4) Respecto de nuestra situación dependiente:
 - a) Fue causada por nuestros actuales gobernantes.
 - b) Trajo como consecuencia la pauperización de nuestro país.
 - c) En su origen estuvo presente el interés oligárquico.
 - d) Fue generada por el imperialismo americano.
 - e) Es, finalmente, la única salida para salir de la crisis.
- 5) Las ideas del texto evidencian:
 - a) Relación temática
 - b) Precisión
 - c) La no contradicción de ideas
 - d) Todas las anteriores
 - e) Solo la primera
- 6) En el texto, los términos “estos grupos” se refieren:
 - a) Grupos mejor colocados en un nivel provincial
 - b) La oligarquía
 - c) Dominación extranjera
 - d) Todas las anteriores
 - e) Solo la primera y segunda

Texto 3

Todo planteo de la relación educativa fuera de las condiciones histórico-sociales concretas abstracto y, por tanto, idealizador, lo cual quiere decir desorientador y, las más de las veces, encubridor de realidades. No hemos olvidado este condicionamiento real al describir el hecho educativo. Mostramos su función de mecanismo poderosísimo de socialización. En efecto, a través de la educación se transfiere al educando valores y actitudes que tienen curso en el grupo en el cual vive, y por este medio se logra su integración al conjunto social.

Correspondientemente, transfiriendo a los educandos los modos propios de pensar, sentir y actuar que le dan su fisonomía cultural y conforman su mundo, el grupo se afirma y se expande en el presente y hacia el futuro.

Empero, este transferir valores y nociones, recibirlos y mantenerlos, llevar del pasado al futuro la fisonomía de la sociedad no es frecuentemente otra cosa que perennizar ideas e instituciones superadas y salvaguardar una forma de vida decaída. La educación resulta ser así un medio de conservación puesto en juego por el grupo para preservarse. Y si un análisis más penetrante del grupo distingue en el grupo para preservarse. Y si un análisis más penetrante del grupo distingue en él líneas de poder y oposición de intereses; entonces resulta ser la educación no sólo un medio por el cual el grupo, globalmente considerado, se afirma y se defiende, sino un mecanismo de mantenimiento de un orden establecido en beneficio del sector social dominante en una coyuntura histórica determinada.

- 1) Si en Argentina el problema educativo se lo ve inmerso en sus propias condiciones histórico-sociales, entonces:
 - a) Cualquier resultado será concreto, si no es idealizador.
 - b) Será abstracta la aplicación de cualesquiera políticas educativas.
 - c) No funcionará nada de eso, porque eso sólo es aplicable al Perú.
 - d) Un enfoque así derivará en una política concreta con una clara orientación.
 - e) La enseñanza educativa podría ser encubridora de realidades y, por ello, desorientadora.

- 2) Señale la serie correcta:
 - I. No es realista pensar la cuestión educativa fuera del condicionamiento histórico-social.
 - II. Todo condicionante tiene una importante función socializadora.
 - III. Educándose uno se integra al conjunto social.
 - IV. Al educar, el grupo mismo se consolida y se proyecta al porvenir.

a) FVVF b) VFVF c) VFFV d) FFVV e) VFVV

- 3) Según el autor, ¿La educación responde al interés de la clase dominante por superar el orden establecido?
 - a) Sí, pues busca el progreso de toda la sociedad.
 - b) No, pues ése no es su objetivo.
 - c) En el Perú no se da el caso.
 - d) Eso es tan sólo teoría sociológica.
 - e) No lo precisa el autor.

- 4) Los conectores que se evidencian en el texto son:
 - a) En efecto, correspondientemente, mostramos
 - b) En efecto, entonces, y
 - c) No hemos, mostramos, la educación
 - d) Empero, la educación, interés
 - e) Todas las anteriores

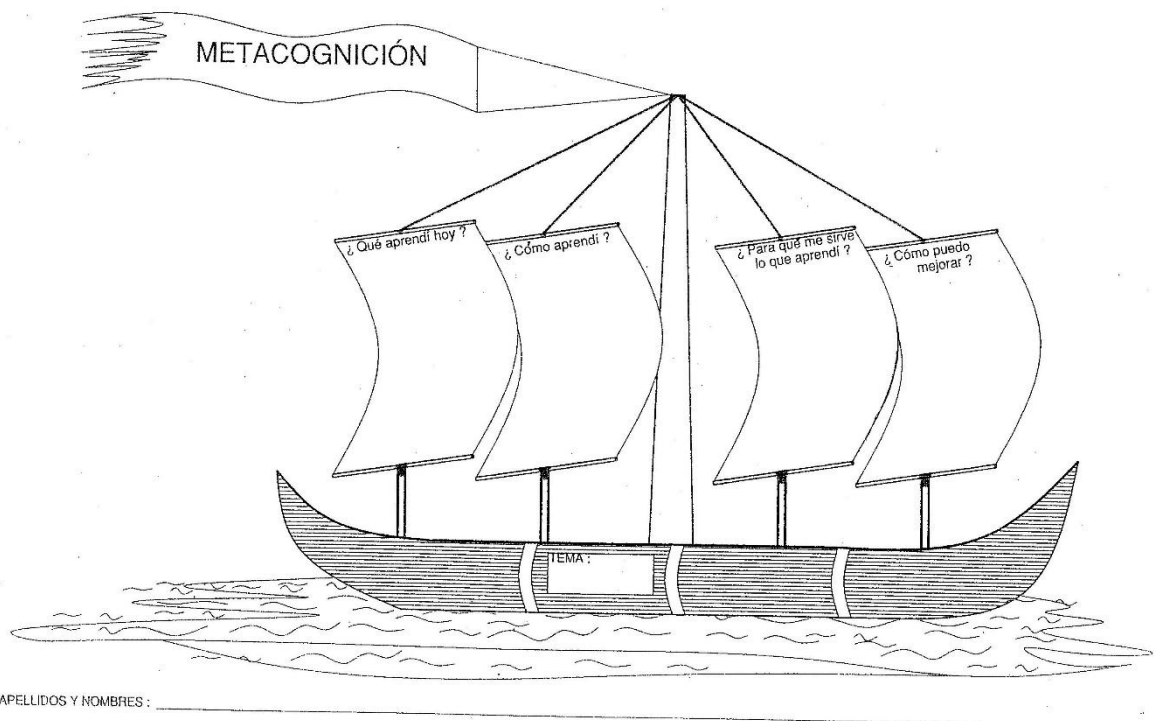
Texto 4

La poesía se muestra en la forma modesta del juego. Sin trabas, inventa su mundo de imágenes y queda ensimismada en el reino de lo imaginario.

Este juego se escapa de lo serio de la decisión que siempre de un modo o de otro compromete. Poetizar es por ello enteramente inofensivo. E igualmente es ineficaz, puesto que queda como un hablar y decir. No tiene nada de la acción que inmediatamente se inserta en la realidad y se transforma. La poesía es como un sueño, pero sin ninguna realidad, un juego de palabras sin lo serio de la acción.

- 1) Es aseveración incorrecta:
- I. La poesía es como un juego que inventa su mundo de imágenes.
 - II. El juego se muestra en la poesía como ensimismada en el reino de lo imaginario.
 - III. La obra poética, al no comprometerse seriamente, deviene inofensivo por entero.
 - IV. Poetizar, al no tener nada de la acción que se introduce en la realidad, resulta ineficaz.
- a) Sólo I b) Sólo II c) Sólo III d) II y III e) III y IV
- 2) En el párrafo “La poesía se muestra en la forma modesta del juego. Sin trabas, inventa su mundo de imágenes y queda ensimismada en el reino de lo imaginario”. Los términos que se suprimen son:
- a) La poesía
 - b) Modesta de juego
 - c) Queda ensimismada
 - d) De imágenes
 - e) Se muestra
- 3) En el texto, la frase “este juego” se refiere a:
- a) Trabas
 - b) Versos
 - c) Poesía
 - d) Imágenes
 - e) Oración

11. FICHA DE METACOGNICIÓN



Fuente: PRONAFCAP 2015.

Apéndice G: Resultados de las calificaciones del test en ambos grupos de estudio

RESUMEN DE LAS CALIFICACIONES DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y DE CONTROL						
GRUPOS DE ESTUDIO	Nº	CÓDIGO	APELLIDOS Y NOMBRES	IDIOMA	CALIFICACIÓN	
					PRE TEST	POST TEST
EXPERIMENTAL EIB	1	20090360	Azurín Salazar Janiy Nayarit	Quechua	06	18
	2	20140573	Lloclla Vicaña Eliana Yenifer	Quechua	08	16
	3	20140578	Pariona Pillaca Yenni	Quechua	10	16
	4	20131212	Taco Ninasaume Nalisa	Quechua	14	18
	5	20140580	Torre Gavilán Nélica	Quechua	06	18
	6	20140581	Vargas Ripia Amelia	Asháninka	06	16
	7	20150678	Cáceres Aiquipa Maricruz	Quechua	06	18
	8	20150682	Chamorro Girón Efraín Jeremías	Quechua	06	16
	9	20150685	Gamonal Gonzales Lidia	Quechua	06	18
	10	20140574	Macha Jamjachi David Jesús	Quechua	08	16
	11	20150692	Mejía Ibarra Evelin Betsy	Quechua	12	18
	12	20150699	Ramírez Marín Nely	Quechua	08	16
	13	20150700	Ramón Palomino Jacobo	Quechua	08	16
	14	20150689	Huamán Taype <yessica	Quechua	14	18
	15	20150698	Quispe Puella Soledad	Quechua	10	18
	16	20150702	Turpo León Leo	Quechua	08	18
	17	20150703	Velásquez Córdova Daure Abdías	Quechua	14	18
DE CONTROL EIB	1	20131309	Curi Condori Juan Carlos	Quechua	10	10
	2	20131199	Dávila Ircañaupa Jhonny	Quechua	10	10
	3	20131206	Rojas Yupanqui Anabel	Quechua	10	10
	4	20131595	Rutti Jesús Lizeth Melamy	Quechua	04	04
	5	20130595	Caldeon Barera Tatiana Noemy	Quechua	08	08
	6	20130599	Ccaccachaua Huamaní Bertha	Quechua	06	06
	7	20131205	Ponce Chamorro Deryon	Quechua	06	10
	8	20160831	De La Torre Sulca Almudena Daphne	Quechua	10	10
	9	20160837	Huaman Quispe Lizbett Cinthia	Quechua	04	04
	10	20160840	Leandres Garay Esther	Quechua	08	04
	11	20160842	Mayhua Enciso Flor Yuliza	Quechua	06	06
	12	20160835	Gutiérrez Inga Jhoel David	Quechua	10	10
	13	20160844	Nina Marchan Rosaura	Quechua	10	08
	14	20160848	Vallejo Vilca Raquel	Quechua	10	10
	15	20171561	Rojas Benito Angie Nicole	Monolingüe-español	10	10
	16	20171563	Sairitupac Macedo Wendy Lourdes	Monolingüe-español	08	08
	17	20171564	Tomás Dacosta Keylla Gabriela	Monolingüe-español	10	10
	18	20171565	Vera Vilcamiche Jennifer Sabrina	Monolingüe-español	06	06
	19	20171567	Vilcafuerte Suarez Teresa Patricia	Monolingüe-español	10	12

Apéndice G1. Resumen de las calificaciones del grupo experimental y de control. Fuente: Autoría propia.

CALIFICACIONES PRE TEST-GRUPO EXPERIMENTAL POR DIMENSIONES E INDICADORES											
N° Participante	INDEPENDIENTE							DEPENDIENTE			
	COHESIÓN			COHERENCIA			Total Puntaje -20-	COMPRESIÓN LECTORA			Total Puntaje -20-
	Sustitución -2-	Elipsis -2-	Marcador -6-	Relación temática -2-	Precisión -6-	No Contradicc. -2-		Literal -6-	Inferencial -10-	Crítico -4-	
1	-	-	04	02	-	-	06	02	04	-	06
2	02	02	02	02	-	-	08	04	04	-	08
3	02	02	02	02	02	-	10	04	04	02	10
4	-	02	06	02	02	02	14	04	08	02	14
5	-	-	04	-	-	02	06	02	04	-	06
6	-	-	04	-	-	02	06	02	04	-	06
7	-	-	04	-	-	02	06	02	04	-	06
8	-	-	04	-	-	02	06	02	04	-	06
9	-	02	02	02	-	-	06	02	04	-	06
10	-	02	02	02	-	02	08	02	06	-	08
11	02	02	02	02	02	02	12	04	06	02	12
12	-	-	04	-	02	02	08	02	04	02	08
13	-	-	02	02	02	02	08	02	04	02	08
14	02	02	02	02	04	02	14	04	08	02	14
15	-	02	02	02	02	02	10	02	06	02	10
16	-	-	04	-	02	02	08	02	04	02	08
17	02	02	02	02	04	02	14	04	08	02	14

Apéndice G2. Calificaciones pre test-Grupo experimental por indicadores y dimensiones. Fuente: Autoría propia.

CALIFICACIONES PRE TEST-GRUPO DE CONTROL POR DIMENSIONES E INDICADORES											
N° Participante	INDEPENDIENTE							DEPENDIENTE			
	COHESIÓN			COHERENCIA			Total Puntaje -20-	COMPRENSIÓN LECTORA			Total Puntaje -20-
	Sustitución -2-	Elipsis -2-	Marcador -6-	Relación temática -2-	Precisión -6-	No Contradicc. -2-		Literal -6-	Inferencial -10-	Crítico -4-	
1	-	02	02	02	02	02	10	02	06	02	10
2	-	02	02	02	02	02	10	02	06	02	10
3	-	02	02	02	02	02	10	02	06	02	10
4	-	-	02	02	-	-	04	02	02	-	04
5	-	02	02	02	-	02	08	02	06	-	08
6	-	-	04	-	-	02	06	02	04	-	06
7	-	-	04	-	-	02	06	02	04	-	06
8	-	02	02	02	02	02	10	02	06	02	10
9	-	-	02	02	-	-	04	02	02	-	04
10	-	-	04	-	02	02	08	02	04	02	08
11	-	-	02	02	02	-	06	02	02	02	06
12	-	02	02	02	02	02	10	02	06	02	10
13	-	02	02	02	02	02	10	02	06	02	10
14	-	-	04	-	04	02	10	02	04	04	10
15	-	02	02	02	02	02	10	02	06	02	10
16	-	02	02	02	-	02	08	02	06	-	08
17	-	02	02	02	02	02	10	02	06	02	10
18	-	-	04	-	02	-	06	02	04	-	06
19	-	02	02	02	02	02	10	02	06	02	10

Apéndice G3. Calificaciones pre test-Grupo de control por indicadores y dimensiones. Fuente: Autoría propia.

CALIFICACIONES POST TEST-GRUPO EXPERIMENTAL POR DIMENSIONES E INDICADORES											
N° Participante	INDEPENDIENTE							DEPENDIENTE			
	COHESIÓN			COHERENCIA			Total Puntaje -20-	COMPRENSIÓN LECTORA			Total Puntaje -20-
	Sustitución -2-	Elipsis -2-	Marcador -6-	Relación temática -2-	Precisión -6-	No Contradicc. -2-		Literal -6-	Inferencial -10-	Crítico -4-	
1	02	-	06	02	06	02	18	06	08	04	18
2	02	02	04	02	04	02	16	06	08	02	16
3	02	02	04	02	04	02	16	06	08	02	16
4	02	02	06	02	04	02	18	06	08	04	18
5	02	02	06	02	04	02	18	06	08	04	18
6	02	02	04	02	04	02	16	06	08	02	16
7	02	02	06	02	04	02	18	06	10	02	18
8	02	-	06	02	06		16	06	06	04	16
9	02	02	04	02	06	02	18	06	08	04	18
10	02	02	06	02	02	02	16	06	08	02	16
11	02	02	06	-	06	02	18	06	08	04	18
12	02	02	06	02	02	02	16	06	08	02	16
13	02	02	04	02	04	02	16	06	08	02	16
14	02	02	06	02	04	02	18	04	10	04	18
15	02	02	08	02	02	02	18	06	08	04	18
16	02	02	06	02	04	02	18	06	08	04	18
17	02	02	04	02	06	02	18	06	08	04	18

Apéndice G4. Calificaciones post test-Grupo experimental por indicadores y dimensiones. Fuente: Autoría propia.

CALIFICACIONES POST TEST-GRUPO DE CONTROL POR DIMENSIONES E INDICADORES											
N° Participante	INDEPENDIENTE							DEPENDIENTE			
	COHESIÓN			COHERENCIA			Total Puntaje -20-	COMPRESIÓN LECTORA			Total Puntaje -20-
	Sustitución -2-	Elipsis -2-	Marcador -6-	Relación temática -2-	Precisión -6-	No Contradicción -2-		Literal -6-	Inferencial -10-	Crítico -4-	
1	-	-	04	02	02	02	10	02	06	02	10
2	-	-	04	02	02	02	10	02	06	02	10
3	-	-	06	02	02	-	10	02	06	02	10
4	-	-	02	02	-	-	04	02	02	-	04
5	-	02	02	02	-	02	08	02	06	-	08
6	-	02	02	02	-	-	06	02	04	-	06
7	-	02	02	02	2	02	10	02	06	02	10
8	-	02	02	02	02	02	10	02	06	02	10
9	-	-	02	-	-	02	04	02	02	-	04
10	-	-	02	-	-	02	04	02	02	-	04
11	-	-	02	02	-	02	06	02	04	-	06
12	-	02	02	02	02	02	10	02	06	02	10
13	-	-	02	02	02	02	08	02	04	02	08
14	-	02	02	02	02	02	10	02	06	02	10
15	-	02	02	02	02	02	10	02	06	02	10
16	-	-	02	02	02	02	08	02	04	02	08
17	-	02	02	02	02	02	10	02	06	02	10
18	-	-	02	-	02	02	06	02	02	02	06
19	-	02	02	02	02	02	12	04	06	02	12

Apéndice G5. Calificaciones post test-Grupo de control por indicadores y dimensiones. Fuente: Autoría propia.

CALIFICACIONES PRE TEST-GRUPO EXPERIMENTAL POR ÍTEMS											
N° Participante	N° Ítems										Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Marcador Inferencial	Sustit. Literal	Precisión Crítico	Relación Inferencial	Precisión Crítico	No contra. Inferencial	Elipsis Inferencial	Precisión Literal	Marcador Literal	Marcador Inferencial	
1	2			2					2		06
2		2		2			2		2		08
3		2		2	2		2			2	10
4	2			2		2	2	2	2	2	14
5	2					2			2		06
6						2			2	2	06
7	2					2			2		06
8						2			2	2	06
9				2			2		2		06
10				2		2	2		2		08
11		2	2	2		2	2			2	12
12	2				2	2				2	08
13			2	2		2			2		08
14	2	2		2	2	2	2	2			14
15			2	2		2	2		2		10
16	2		2			2			2		08
17		2	2	2		2	2	2		2	14

Apéndice G6. Calificaciones pre test-Grupo experimental por ítems. Fuente: Autoría propia.

CALIFICACIONES PRE TEST-GRUPO DE CONTROL POR ÍTEMS											
N° Participante	N° Ítems										Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Marcador Inferencial	Sustit. Literal	Precisión Crítico	Relación Inferencial	Precisión Crítico	No contra. Inferencial	Elipsis Inferencial	Precisión Literal	Marcador Literal	Marcador Inferencial	
1			2	2		2	2		2		10
2			2	2		2	2		2		10
3			2	2		2	2		2		10
4				2					2		04
5				2		2	2		2		08
6						2			2	2	06
7	2					2			2		06
8	2		2			2	2	2			10
9				2					2		04
10					2	2			2	2	08
11				2	2				2		06
12			2	2		2	2		2		10
13			2	2		2	2		2		10
14			2		2	2			2	2	10
15				2	2	2	2		2		10
16				2		2	2		2		08
17				2	2	2	2		2		10
18	2							2		2	06
19			2	2		2	2		2		10

Apéndice G7. Calificaciones pre test-Grupo de control por ítems. Fuente: Autoría propia.

CALIFICACIONES POST TEST-GRUPO EXPERIMENTAL POR ÍTEMS											
N° Participante	N° Ítems										Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Marcador Inferencial	Sustit. Literal	Precisión Crítico	Relación Inferencial	Precisión Crítico	No contra. Inferencial	Elipsis Inferencial	Precisión Literal	Marcador Literal	Marcador Inferencial	
1	2	2	2	2	2	2	-	2	2	2	18
2	-	2	2	2	-	2	2	2	2	2	16
3	2	2	-	2	2	2	2	2	2	-	16
4	-	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	-	18
6	2	2	-	2	2	2	2	2	2	-	16
7	2	2	2	2	-	2	2	2	2	2	18
8	2	2	2	2	2	-	-	2	2	2	16
9	-	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
10	2	2	2	2	-	2	2	-	2	2	16
11	2	2	2	-	2	2	2	2	2	2	18
12	2	2	-	2	2	2	2	-	2	2	16
13	2	2	2	2	2	-	2	2	-	2	16
14	2	2	2	2	2	2	2	-	2	2	18
15	2	2	2	2	-	2	2	2	2	2	18
16	2	2	2	2	2	2	2	-	2	2	18
17	2	2	2	2	2	2	2	2	-	2	18

Apéndice G8. Calificaciones post test-Grupo experimental por ítems. Fuente: Autoría propia.

CALIFICACIONES POST TEST-GRUPO DE CONTROL POR ÍTEMS											
N° Participante	N° Ítems										Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Marcador Inferencial	Sustit. Literal	Precisión Crítico	Relación Inferencial	Precisión Crítico	No contra. Inferencial	Elipsis Inferencial	Precisión Literal	Marcador Literal	Marcador Inferencial	
1	2		2		2			2		2	10
2	2		2		2			2		2	10
3	2		2	2					2	2	10
4				2					2		04
5				2		2	2		2		08
6				2			2		2		06
7				2	2	2	2		2		10
8				2	2	2	2		2		10
9						2			2		04
10						2			2		04
11				2		2			2		06
12				2	2	2	2		2		10
13			2	2		2			2		08
14			2	2		2	2		2		10
15			2	2		2	2		2		10
16				2	2	2			2		08
17			2	2		2	2		2		10
18					2	2			2		06
19		2		2	2	2	2	2			12

Apéndice G9. Calificaciones post test-Grupo de control por ítems. Fuente: Autoría propia.

CALIFICACIONES PRE TEST Y POST TEST-COMPRESIÓN LITERAL DE AMBOS GRUPOS				
N° Participante	Grupo de Control		Grupo Experimental	
	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test
1	2.00	2.00	2.00	6.00
2	2.00	2.00	4.00	6.00
3	2.00	2.00	4.00	6.00
4	2.00	2.00	4.00	6.00
5	2.00	2.00	2.00	6.00
6	2.00	2.00	2.00	6.00
7	2.00	2.00	2.00	6.00
8	2.00	2.00	2.00	6.00
9	2.00	2.00	2.00	6.00
10	2.00	2.00	2.00	6.00
11	2.00	2.00	4.00	6.00
12	2.00	2.00	2.00	6.00
13	2.00	2.00	2.00	6.00
14	4.00	2.00	4.00	4.00
15	2.00	2.00	2.00	6.00
16	2.00	2.00	2.00	6.00
17	2.00	2.00	4.00	6.00
18	2.00	2.00		
19	2.00	4.00		

Apéndice G10. Calificaciones pre test y post test-Comprensión literal de ambos grupos. Fuente: Autoría propia.



CALIFICACIONES PRE TEST Y POST TEST-COMPRENSIÓN INFERENCIAL DE AMBOS GRUPOS				
Nº Participante	Grupo de Control		Grupo Experimental	
	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test
1	6.00	6.00	4.00	8.00
2	6.00	6.00	4.00	8.00
3	6.00	6.00	4.00	8.00
4	2.00	2.00	8.00	8.00
5	6.00	6.00	4.00	8.00
6	4.00	4.00	4.00	8.00
7	4.00	6.00	4.00	10.00
8	6.00	6.00	4.00	6.00
9	2.00	2.00	4.00	8.00
10	4.00	2.00	6.00	8.00
11	2.00	4.00	6.00	8.00
12	6.00	6.00	4.00	8.00
13	6.00	4.00	4.00	8.00
14	4.00	6.00	8.00	10.00
15	6.00	6.00	6.00	8.00
16	6.00	4.00	4.00	8.00
17	6.00	6.00	8.00	8.00
18	4.00	2.00		
19	6.00	6.00		

Apéndice G11. Calificaciones pre test y post test-Comprensión inferencial de ambos grupos. Fuente: Autoría propia.

CALIFICACIONES PRE TEST Y POST TEST-COMPRESIÓN CRÍTICA DE AMBOS GRUPOS				
Nº Participante	Grupo de Control		Grupo Experimental	
	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test
1	2.00	2.00	0.00	4.00
2	2.00	2.00	0.00	2.00
3	2.00	2.00	2.00	2.00
4	0.00	0.00	2.00	4.00
5	0.00	0.00	0.00	4.00
6	0.00	0.00	0.00	2.00
7	0.00	2.00	0.00	2.00
8	2.00	2.00	0.00	4.00
9	0.00	0.00	0.00	4.00
10	2.00	0.00	0.00	2.00
11	2.00	0.00	2.00	4.00
12	2.00	2.00	2.00	2.00
13	2.00	2.00	2.00	2.00
14	2.00	2.00	2.00	4.00
15	2.00	2.00	2.00	4.00
16	0.00	2.00	2.00	4.00
17	2.00	2.00	2.00	4.00
18	0.00	2.00		
19	2.00	2.00		

Apéndice G12. Calificaciones pre test y post test-Comprensión crítica de ambos grupos. Fuente: Autoría propia.

Apéndice H: Etnias andinoamazónicas originarias

Etnias andinas	Etnias amazónicas
<p>Quechua:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Variedad: Cuzco – Collao • Variedad: Ayacucho – Chanka • Variedad: Ancash – Huaylas • Variedad: Cajamarca – Cañaris  <p>Aymara:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Variedad: Puno • Variedad: Huancané  <p>Jaqaru:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Variedad: Tupe (Yauyos – Lima)  	<ul style="list-style-type: none"> • Awajún • Shipibo • Asháninka • Ashwal • Yagua • Witoto • Bora      

Fuente: Autoría propia.

Apéndice I: Examen de suficiencia profesional de estudiante jaqaru en la UNE Enrique Guzmán y valle



Fuente: Autoría propia.

Apéndice J: Estudiantes de EIB-Lengua española en el campus UNE Enrique Guzmán y Valle



Fuente: Autoría propia.