

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**EFICACIA DEL PROGRAMA PARA LA POTENCIACIÓN DEL
VOCABULARIO Y LA COMPRENSIÓN (PVC) EN EL DESARROLLO
DEL VOCABULARIO RECEPTIVO Y EL NIVEL DE COMPRENSIÓN
LECTORA EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

**Tesis para optar el Grado de Magíster en Educación con mención en
Dificultades en el Aprendizaje**

Carlos Mariano Arbaiza Meza

Beatriz Ysabel Orejuela López

Aiko Aurora Sánchez Ruesta

Asesora: Esperanza Bernaola Coria

Miembros del jurado:

Jennifer Cannock Sala

Aylin Bayro Nieves

Lima- Perú

2012

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO I	EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN
1.1	Planteamiento del problema.....12
1.2	Formulación del problema.....17
1.3	Formulación de objetivos.....18
1.3.1	Objetivo general.....18
1.3.2	Objetivos específicos.....18
1.4	Importancia y justificación del estudio.....19
1.5	Limitaciones de la investigación.....20
CAPÍTULO II	MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL
2.1	Antecedentes de la investigación.....22
2.1.1	Antecedentes en el extranjero.....22
2.1.2	Antecedentes en el país.....27
2.2	Bases científicas.....31
2.2.1	Metodología activa.....32
2.2.1.1	El perfil docente en el aprendizaje activo.....33
2.2.2	Lenguaje.....33
2.2.2.1	Propiedades del lenguaje.....34
2.2.2.2	Componentes del lenguaje.....34

2.2.3	Léxico.....	37
2.2.3.1	Lexicología y semántica.....	39
2.2.3.2	Significado, significante y referente.....	40
2.2.3.3	Tipos de significado.....	40
2.2.3.4	Niveles en la producción de palabra.....	41
2.2.4	La lectura.....	42
2.2.4.1	Niveles del sistema lector.....	43
2.2.4.2	Predictores de la lectura.....	44
2.2.5	Comprensión lectora.....	45
2.2.5.1	Niveles de comprensión lectora.....	47
2.2.5.2	Procesos de la comprensión lectora.....	50
2.2.5.3	Niveles de representación del texto.....	54
2.3	Definición de términos básicos.....	55
2.4	Hipótesis.....	56
2.4.1	Hipótesis general.....	56
2.4.2	Hipótesis específicos.....	56
CAPÍTULO III METODOLOGÍA		
3.1	Método de investigación.....	58
3.2	Tipo y diseño de investigación.....	58
3.3	Sujetos de investigación.....	59
3.4	Instrumentos.....	60
3.4.1	PPVT-III Peabody. Test de vocabulario en imágenes.....	61
3.4.2	Batería de evaluación de los procesos lectores.....	64

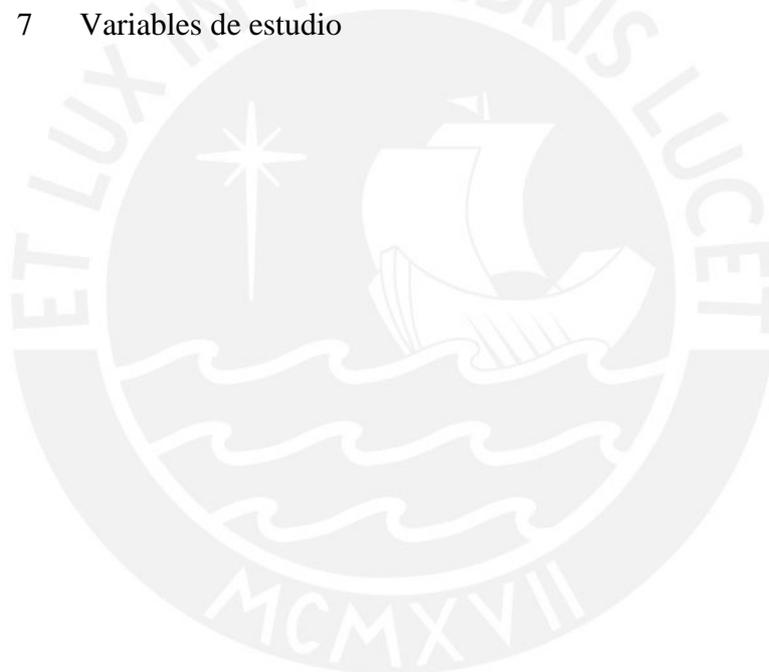
3.4.3	Ficha Técnica del Programa PVC.....	66
3.5	Variables de estudio.....	68
3.6	Procedimientos de recolección de datos.....	68
3.7	Procedimiento de análisis de los datos.....	69
CAPÍTULO IV RESULTADOS		
4.1	Presentación y análisis de resultados.....	70
4.2	Nivel de Comprensión lectora antes y después de la aplicación del Programa PVC.....	71
4.2.1	Nivel de vocabulario receptivo antes y después de la aplicación del Programa PVC.....	74
4.3.	Discusión de resultados.....	78
CAPÍTULO V RESUMEN Y CONCLUSIONES		
5.1	Conclusiones.....	83
5.2	Recomendaciones.....	85
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		86
ANEXO		

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1 Niveles de Vocabulario receptivo en los grupos control y experimental antes de la aplicación del programa PVC	71
TABLA 2 Niveles de Vocabulario receptivo en los grupos control y experimental después de la aplicación del programa PVC	72
TABLA 3 Niveles de comprensión lectora en los grupos control y experimental antes de la aplicación del programa PVC	75
TABLA 4 Niveles de Comprensión lectora en los grupos control y experimental después de la aplicación del programa PVC	76

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1	Vocabulario receptivo y comprensión lectora	23
Cuadro 2	Vocabulario en diferentes edades	24
Cuadro 3	Descriptivo de la población-muestra	59
Cuadro 4	Ppvt-Peabody	60
Cuadro 5	Batería Prolec-Se	63
Cuadro 6	Ficha técnica del programa PVC	65
Cuadro 7	Variables de estudio	67





Dedicatoria: _____

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo principal determinar la eficacia del Programa para la Potenciación del Vocabulario y la Comprensión lectora (PVC) en el desarrollo del vocabulario receptivo y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer año de educación secundaria. Se utilizó el tipo de investigación explicativo experimental y un diseño cuasi-experimental, en donde la muestra de estudio estuvo conformada por treinta estudiantes matriculados en el primer grado de secundaria del colegio Villa Alarife. Se usaron además como instrumentos de medición del vocabulario receptivo la prueba Peabody (1997), y PROLEC-SE (1999), para medir la comprensión lectora. El procesamiento y análisis estadístico de los datos obtenidos, permiten concluir que la aplicación del programa PVC no produce un efecto significativo en el desarrollo del vocabulario receptivo y en el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del primer año de secundaria del colegio “Villa Alarife”, ya que tras la aplicación del programa, los valores en los niveles de vocabulario y comprensión lectora se incrementaron en ambos casos, pero las diferencias en sus medias aritméticas no eran estadísticamente significativas.

Palabras clave: vocabulario receptivo, comprensión lectora, metodología activa, Programa PVC.

ABSTRACT

The research had as main objective to determine the effectiveness of the PVC program in the development of receptive vocabulary and reading comprehension level of students in first year of secondary education (freshman). An explanatory-experimental type of research was used, along with a quasi-experimental design.

The study sample was conformed by thirty students enrolled in first grade of secondary at Villa Alarife School. Peabody Receptive Vocabulary Test (1997) was used as measuring instrument of receptive vocabulary, while reading comprehension was measured with PROLEC-SE (1999). The processing and statistical analysis of data obtained, allowed us to reach the following conclusion: The application of the PVC program does not produce significant effect on the development of receptive vocabulary and reading comprehension level of students in the freshman year of Villa Alarife School, because after the implementation of the program, even if the values in the level of vocabulary and reading comprehension increased in both cases, the differences in arithmetic means were not statistically significant.

Keywords: receptive vocabulary, reading comprehension, active approach, PVC program.

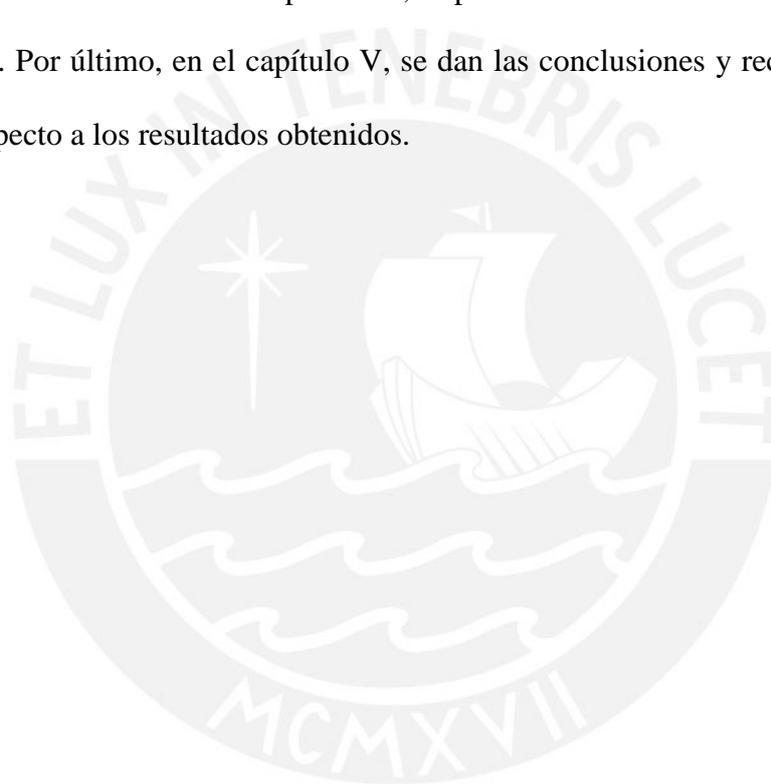
INTRODUCCIÓN

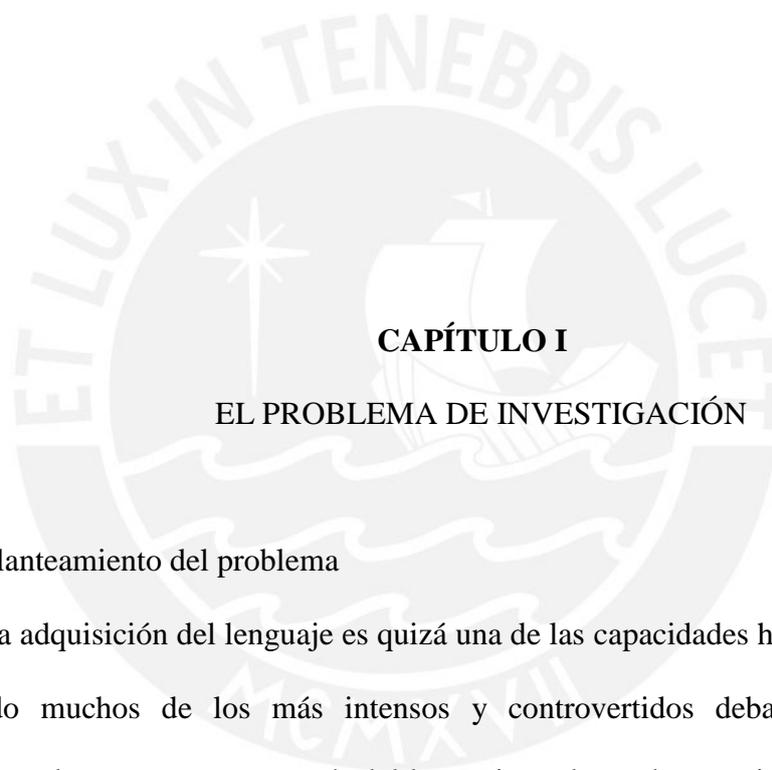
El vocabulario receptivo se refiere a un grupo de palabras que el niño entiende o comprende cuando las oye y las lee. Siendo importante como base del aprendizaje en el lenguaje ya que estudios educacionales indican que el vocabulario está relacionado fuertemente con la comprensión de la lectura.

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo determinar el efecto de la aplicación del programa PVC en el desarrollo del vocabulario receptivo y en el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del primer año de secundaria del colegio Villa Alarife. En lo que respecta al tipo de investigación a realizar, se empleará el método cuantitativo y el diseño cuasi experimental.

La investigación ha sido estructurada en cinco capítulos. En el capítulo I se abarca la fundamentación y formulación del problema de estudio, los objetivos, su importancia y justificación del tema, así como las limitaciones del mismo. En el

capítulo II se exponen los antecedentes en investigación dentro del país y en el extranjero, relacionados a las variables de estudio. Seguidamente se explican las bases científicas, la definición de términos y las hipótesis. En el capítulo III, se aborda lo relacionado al aspecto metodológico aplicado durante la investigación, y se explica el método de investigación, donde se reseña la población, muestra, instrumentos utilizados, las variables de estudio y los procedimientos de recolección de datos. En el capítulo IV, se presentan los resultados y su respectivo análisis. Por último, en el capítulo V, se dan las conclusiones y recomendaciones con respecto a los resultados obtenidos.





CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

La adquisición del lenguaje es quizá una de las capacidades humanas que ha generado muchos de los más intensos y controvertidos debates históricos, fundamentalmente porque a través del lenguaje, y de modo especial en la lectura, se adquiere conocimientos.

Las bases de la gramática y el vocabulario, columnas vertebrales del lenguaje, se forman en el periodo preescolar y determinan el patrón del futuro de la competencia lingüística del niño. Se tiene evidencia de que los niños que tuvieron educación preescolar alcanzan puntajes significativamente más altos en

la evaluación del vocabulario receptivo por medio del Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT), que aquellos niños que no cursaron el nivel preescolar.

El período de adquisición y desarrollo del lenguaje constituye un tema de interés desde épocas pasadas. Así, Dale (1997) refiere que desde el siglo XVII y XVIII se llevaron acabo discusiones filosóficas sobre la naturaleza del aprendizaje y uso del lenguaje, y es a fines del siglo XVIII que pedagogos y filósofos, entre otros, iniciaron estudios empíricos en la adquisición del lenguaje infantil.

Así, tenemos estudiosos que remarcan la importancia y trascendencia del desarrollo del lenguaje a través del componente léxico, entre ellos Belinchón, Igoa y Riviere (1994), quienes señalan que la adquisición y el desarrollo del lenguaje están relacionados desde el origen a la ejecución de actividades de comunicación, interacción social, expresión emocional, noción de la realidad, conducta voluntaria y pensamiento racional.

Por otro lado, Acosta, Moreno, Quintana, Ramos y Espino (1996) afirman que el desarrollo lingüístico coincide semánticamente con la adquisición del significado léxico de las palabras hasta los seis o siete años. (SACAR)

En el siglo XX, se realizaron estudios sobre el desarrollo y la adquisición del lenguaje, sobre todo en el aspecto de la comprensión lectora, donde se expusieron que existen factores que influyen en el desarrollo de la misma que no se muestran de manera directa.

Manzano, Piñeiro, Arteaga y Fernández (2003), Citado en Guevara en su estudio sobre la evaluación del lenguaje receptivo en un grupo de niños de diferentes edades que presentaban dificultades en el aprendizaje, encontraron que los niños con dificultades de aprendizaje obtuvieron puntajes significativamente muy bajos, y que el 98.4% de los niños que mostraron una edad de vocabulario inferior a su edad cronológica. Un resultado interesante es que, en la medida en que aumentó la edad cronológica de los niños con dificultades en el aprendizaje, aumentó la diferencia entre la edad de vocabulario y la edad cronológica.

En un ámbito conjunto, el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) muestra los principios que guían la evaluación PISA detallada en términos de los contenidos que los estudiantes necesitan adquirir, los procesos que han de realizar y el contexto en que se emplean los conocimientos y destrezas tanto en lectura como en las matemáticas.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) realizó una evaluación estandarizada, sobre los conocimientos y capacidades de los jóvenes de 15 años de edad del 4° año de secundaria que se encontraban estudiando en el sistema educativo formal y que estaban próximos a concluir su educación básica obligatoria.

Esta evaluación se orienta a obtener información del desarrollo de competencias y capacidades en comprensión de textos, matemática y ciencias en tres ciclos evaluativos.

En el área de comprensión de textos se evaluó la capacidad de obtener información del texto escrito, el nivel de interpretación de la información realizando las inferencias, y la reflexión y evaluación sobre la información textual a partir de sus propios conocimientos y experiencias. A estos tres aspectos se le denomina: Escala de combinada de alfabetización lectora cuyos puntajes fueron estandarizados con una puntuación media de 500 y una desviación estándar de 100, generándose cinco niveles de dominio desde el 1 (335 a 407 puntos, deficiente) al 5 (más de 625 puntos, avanzado).

De todos los otros países latinoamericanos participantes (México, Chile, Brasil, Argentina). Perú fue el que alcanzó el promedio menor en el nivel 5 (0.10%) y el promedio más alto por debajo del nivel 1 (54%). (Canales, Velarde 2008)

La Unidad de Medición de la Calidad Educativa es la instancia técnica del Ministerio de Educación, responsable de desarrollar el Sistema Nacional de Evaluación del rendimiento estudiantil y de brindar información relevante a las instancias de decisión de política educativa, a la comunidad educativa y a la sociedad en general. Los resultados según su desempeño en la prueba, permite medir el rendimiento de los estudiantes se agrupó en tres niveles de desempeño: suficiente, básico y por debajo del básico. Comprendiendo este último nivel a dos grupos: el primero que da evidencias de realizar tareas muy elementales y el segundo, que no logra realizar ninguna tarea propuesta en la evaluación aplicada.

Montane, Becerra, Cruz, Gildemeister, Pacheco, Tapia y Vergaray (2003) realizaron una investigación en estudiantes peruanos para medir su rendimiento en las áreas de comunicación y matemática llegando a la conclusión de sus resultados obtenidos que un 35% de los estudiantes (Nivel Suficiente) logra jerarquizar ideas o hechos de todo el texto demostrando una comprensión global del mismo. Así mismo, logra realizar algunas tareas que evidencian un reconocimiento de la progresión temporal en un texto narrativo.

Solo un 3% de los estudiantes (los que hacen las tareas más complejas) evidencia una comprensión más allá de lo literal, que demuestra una correcta interpretación a partir de la comprensión del final del texto narrativo. Además, asegura la identificación de la trama de un texto narrativo y la idea central de uno informativo. La mayor parte de los estudiantes, es decir, un 65% (Nivel Básico y Nivel por Debajo del Básico) puede realizar tareas que evidencian un entendimiento solo de partes del texto: estos estudiantes no logran una comprensión global.

Así, pueden localizar solo información explícita e identificar ideas importantes solo a partir de información parcial de los textos. Así mismo, demuestran serias dificultades cuando en la formulación de las preguntas se recurre a sinónimos o se traduce la información del texto. En ese sentido, no son capaces de usar el texto en su totalidad para asegurar el significado de una palabra o frase. Las capacidades que resultaron más difíciles fueron *Identifica el tema* y *Discrimina la*

idea más importante respecto de otras; la más sencilla fue la de Identifica información o dato específico.

1.2 Formulación del problema

La revisión teórica ha permitido verificar la importancia del estado del vocabulario con relación al desarrollo del lenguaje verbal, de manera especial en la comprensión lectora, es por ello que se plantea la siguiente pregunta.

¿Cuál es el efecto del programa PVC en el desarrollo del vocabulario receptivo y el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del primer año de secundaria del colegio particular “Villa Alarife”?

¿Cuál es el nivel del vocabulario receptivo antes y después de la aplicación del programa PVC en los estudiantes del primer año de secundaria del colegio Villa Alarife?

¿Cuál es el nivel de comprensión lectora antes y después de la aplicación del programa PVC en los estudiantes del primer año de secundaria del colegio Villa Alarife?

¿Cuál es el efecto del programa PVC en el desarrollo del vocabulario receptivo en los estudiantes del primer año de secundaria del colegio Villa Alarife?

¿Cuál es el efecto del programa PVC en el nivel de comprensión en los estudiantes del primer año de secundaria del colegio Villa Alarife?

1.3 Formulación de objetivos

1.3.1 Objetivo general

Determinar el efecto de la aplicación del Programa PVC en el desarrollo del vocabulario receptivo y en el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del primer año de secundaria del colegio Villa Alarife.

1.3.2 Objetivos específicos

1) Medir el nivel del vocabulario receptivo en los estudiantes del primer año de secundaria del colegio Villa Alarife antes y después de la aplicación del Programa PVC.

2) Medir el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del primer año de secundaria del colegio Villa Alarife antes y después de la aplicación del Programa PVC.

3) Establecer el efecto del Programa PVC en el nivel de vocabulario receptivo en estudiantes del primer año de secundaria del colegio Villa Alarife.

4) Establecer el efecto del Programa PVC en el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del primer año de secundaria del colegio Villa Alarife.

1.4 Importancia y justificación del estudio

Los jóvenes de hoy en día poseen un vocabulario cada vez más pobre, y esto se hace evidente tanto en la cotidianeidad de las aulas como en la mayoría de contextos. La influencia de algunos medios como la televisión, y el uso inapropiado del lenguaje en el chat y las redes sociales, tienen como consecuencia que los jóvenes de corta edad entiendan y utilicen cada vez menos palabras de la lengua estándar, comparados con sus semejantes de hace veinte o treinta años. Correlativamente, los niveles de comprensión lectora se ven afectados y en el caso del Perú, han ido cayendo. Con respecto a esto, los resultados de la prueba PISA en el año 2009 fueron tajantes: *“El 64.8% de los estudiantes en Perú obtuvieron una nota menor al nivel 2, en tanto el 3% de los estudiantes de Shangai-China obtuvieron una nota menor al nivel 2. La diferencia es enorme.”*

Por otro lado, actualmente tenemos diferentes maneras de facilitar la información para que, a través del aprendizaje, eventualmente se convierta en conocimiento. La metodología activa, derivada del constructivismo como enfoque educativo, ha demostrado ser una de las formas más eficientes de impulsar la autonomía y el aprendizaje significativo.

Tomando en cuenta los factores mencionados, se hace necesario e interesante el planteamiento e implementación de un programa que, tomando lo mejor de la metodología activa, permita desarrollar y potenciar tanto el vocabulario receptivo como la comprensión de textos.

Por todo ello, el presente trabajo es importante y se justifica a tres niveles: A nivel teórico, trasciende pues aportará una visión particular de la metodología activa, enfocada hacia el desarrollo de su vocabulario receptivo y la comprensión lectora, brindando sostén y viabilidad al paradigma constructivista en el desarrollo de las capacidades del educando.

A nivel práctico, la aplicación del programa incrementará los niveles de vocabulario receptivo y comprensión lectora en los alumnos del colegio particular Villa Alarife.

A nivel metodológico, será importante puesto que reforzará el plan metodológico del profesor y, brindará a la comunidad de especialistas en dificultades del aprendizaje, en el área lenguaje y a los docentes en general, un instrumento que facilite el desarrollo del vocabulario y que mejore la comprensión de textos.

Con el propósito de brindar una intervención adecuada en un alumno con vocabulario reducido, y con dificultades en la comprensión lectora, para que pueda enriquecer su bagaje lingüístico y así entender más palabras y textos, es necesario llevar a cabo un plan estructurado basado en la metodología ya mencionada para realizar con éxito tal objetivo.

1.5 Limitaciones de la investigación

El presente proyecto se ve limitado en el siguiente aspecto:

Porque los resultados no podrán ser generalizados por el diseño y el tipo de muestreo intencional.





CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Antecedentes en el extranjero

En Nueva Zelanda Read (2000) asevera que cuando somos capaces de reconocer y comprender una palabra tenemos un conocimiento receptivo de la misma. Si además podemos utilizarla, oralmente o por escrito, nuestro conocimiento pasa a ser productivo. Tradicionalmente se ha identificado el vocabulario receptivo con las destrezas pasivas, como son la comprensión auditiva y la comprensión lectora, mientras que el vocabulario productivo se relacionaba con las activas, que serían la expresión oral u escrita.

En España, Ainciburu (2008) señala que el tamaño del vocabulario receptivo suele ser mayor que el del productivo en todos los hablantes de una lengua. Esto se puede aplicar tanto a nativos como a estudiantes de lengua extranjera, pues en ambos casos la dimensión del vocabulario receptivo es mayor. En el caso de los alumnos extranjeros se ha acudido al principio de “cobertura de un texto” para demostrar el mayor peso que tiene el vocabulario receptivo. Este principio se refiere al número de palabras que hacen falta para comprender un cierto porcentaje de un corpus de textos.

El siguiente cuadro es una muestra de la interrelación entre el nivel de comprensión lectora y el tamaño del vocabulario.

Cuadro 1. Vocabulario receptivo y comprensión lectora

Amplitud del vocabulario	Cobertura de un texto
1000	72 %
2000	79,7 %
3000	84 %
4000	86,8 %
5000	88,7 %
6000	89,9 %
15.851	97,8 %

En Argentina Mendizábal (2008) publicó en un artículo donde manifiesta que cada vez es más reducido el vocabulario de los adolescentes, pues en 20 años

cayó a más de la mitad el número de palabras que emplean los jóvenes y esto se debe a la gran influencia de la televisión y las computadoras, el lenguaje se está restringiendo y va variando.

Los adolescentes ahora utilizan normalmente 350 palabras cuando un niño, a los 4 años, tiene incorporadas en condiciones normales alrededor de 2.500 palabras. Como resultado el lenguaje en un adolescente, alrededor de los 16 o 17 años, será similar al lenguaje que tendrá en la adultez. Asimismo, señala que la escritura y la lectura, al igual que el habla, son procesos que se adquieren y que tienen que pasar por distintas etapas. Una de ellas es la fijación de las palabras que receptionamos y aprendemos. Dicha situación se evidenciara al comprender un texto porque no hay un lenguaje interno, un pensamiento para poder comprender lo que se le está pidiendo.

Owens, (2003) menciona que durante los primeros años de vida, según los bebés comienzan a decir sus primeras palabras es fácil observar el crecimiento de su vocabulario. Los niños típicamente entienden o reconocen más palabras que las que usan cuando hablan. Por ejemplo, un niño pequeño puede que solo diga cinco palabras diferentes (por ejemplo: mamá, papá, perro, botella, más, etcétera) pero entiende muchas palabras más—como cuando apunta a la luz cuando su mamá pregunta, “Donde está la luz?” o comienza a llorar cuando su papá dice, “Adiós!” al irse al trabajo.

El desarrollo de vocabulario no termina cuando el niño habla. Los niños aprenden muchas palabras nuevas cuando empiezan a leer y asisten a la escuela.

La gráfica siguiente enseña los desarrollos típicos de vocabulario en diferentes etapas de edad. Note el crecimiento rápido en el vocabulario durante los primeros seis años de vida.

Cuadro N° 2 Vocabulario en diferentes edades

Edad	Vocabulario
1 a 1 ½	Niños pequeños desarrollan alrededor de 20 palabras de vocabulario durante esta etapa.
2	Cuando el niño tiene 2 años de edad, él o ella tendrá de 200 a 300 palabras de vocabulario.
3	El vocabulario crece alrededor de 900 a 1,000 palabras cuando el niño tiene 3 años de edad.
4	Un niño típico de 4 años de edad tendrá alrededor de 1,500 a 1,600 palabras de vocabulario.
5	Cuando un niño llega a la edad escolar y va al kindergarten, él o ella tendrá entre 2,100 y 2,200 palabras de vocabulario.
6	Un niño de 6 años de edad típicamente tiene un vocabulario expresivo de 2,600 palabras (palabras que él o ella dice) y un vocabulario receptivo (palabras que él o ella entiende) de 20,000 a 24,000 palabras.
12	Cuando el niño llega a los 12 años de edad, él o ella entenderá (tendrá un vocabulario receptivo) de alrededor de 50,000 palabras.

En España, Terrazas (2009) publicó en la Revista Atlantis un estudio proporcionando nuevas perspectivas al estudio del vocabulario receptivo en la comprensión lectora. En su artículo muestra que el tamaño de vocabulario receptivo es un componente importante de la competencia léxica que resulta ser instrumental en la lectura y la escritura. La intención central del trabajo tuvo dos vertientes. Primero fue examinar el tamaño de vocabulario en 274 alumnos de primaria que aprenden inglés como lengua extranjera después de 629 horas de instrucción formal.

En segundo lugar, comprobar la naturaleza de la relación entre el tamaño de vocabulario receptivo y la destreza de comprensión lectora y la calidad de la escritura. Para ello se dispuso dos pruebas de tamaño de vocabulario receptivo, una composición y un ejercicio de comprensión lectora. Los resultados prueban que el tamaño de vocabulario receptivo de los participantes es satisfactorio. La similitud entre tamaño de vocabulario receptivo y calidad de la escritura no es muy alta, pero significativa. Los resultados reflejaron la importancia del tamaño de vocabulario receptivo en la comprensión lectora.

En España, García (2008) hizo una investigación llamada “Evolución cuantitativa del vocabulario en escolares de 9 a 18 años, cuyo objetivo fue contribuir por medio de experimentación a un conocimiento objetivo que pueda servir para resolver algunas de las múltiples cuestiones envueltas en la enseñanza del aprendizaje del idioma.

La muestra estuvo conformada por 50 escolares de cada sexo, ambiente social y edad, siendo un total de 2774 alumnos. Los resultados obtenidos arrojaron que por algún motivo hay un estancamiento en la elevación de su nivel de vocabulario de los niños desde los 12 a los 13 años estancamiento que no se da en las niñas. De los 13 a 14 años es una etapa de sosiego, reposo de las niñas antes de pasar a la adolescencia, de 16 a 17 años los cambios no son significativos.

De 11 a 12 años en las niñas de clase media apenas progresan en vocabulario, contrastando este casi estancamiento con el progreso rápido de los 10

a 11 años que bien puede deberse al esfuerzo que la mayoría hace para ingresar a los institutos de enseñanza media, también se manifiesta un escaso progreso a partir de los 16 años se debe a la edad madura del vocabulario. El ámbito social es un factor influyente en el vocabulario.

2.1.2 Antecedentes en el país

En el Perú, Miura (2010) desarrolló una investigación sobre el nivel de vocabulario receptivo en los niños de 4 años de centros educativos estatales y no estatales del distrito de San Borja, llegando a la conclusión que el grupo de edad de 4 años 0 meses a 4 años 5 meses. No se encontró diferencia estadísticamente significativa entre el nivel léxico receptivo de los niños de centros educativos estatales y el nivel léxico de los niños de centros educativos no estatales. En el grupo de edad de 4 años 6 meses y 4 años 11 meses muestran diferencias estadísticamente significativas en el nivel léxico receptivo entre los niños de centros educativos no estatales.

Guevara, M y Urruchi, Y (2011) realizó una investigación sobre nivel de vocabulario receptivo de los niños de 3,4 y 5 años de centros educativos estatales y no estatales del distrito de San Borja., llegando a la conclusión que existen diferencias significativas en el nivel de desarrollo del vocabulario receptivo de niños 3,4 y 5 años de los colegios estatales y no estatales de San Borja. Puesto que en las instituciones educativas públicas presentan un nivel de vocabulario receptivo media baja y en las instituciones educativas privadas presentan un nivel de vocabulario receptivo medio alto.

También cabe resaltar que tanto en las instituciones educativas privadas y públicas no hubo diferencia significativas en cuanto al genero. En relación al nivel del vocabulario receptivo en los niños de 3,4 y 5 años en función al tipo de gestión, se encontraron diferencias significativas donde muestran que los niños de las instituciones educativas privadas tienen mayor vocabulario receptivo que los niños que acuden a las instituciones educativas públicas.

Canales (2007) realizó una investigación sobre Comprensión Lectora, donde diseñó un programa experimental de tratamiento para optimizar la comprensión lectora en niños y adolescentes con problemas de aprendizaje. Este programa está establecido en el marco teórico de Psicología Cognitiva y la Psicolingüística moderna.

Se trabajó con niños del nivel socioeconómico medio-bajo de la Provincia constitucional del Callao, que muestran dificultades de aprendizaje en lectura desde el tercer grado de primaria hasta el segundo de secundaria. Para evaluar el C.I se utilizó el Test de inteligencia de la escala Wechsler (Wisc-r), y la Prueba de comprensión lectora CLP de Condemarín, Allende y Milicic que permitió evaluar la comprensión lectora por niveles (del 1° al 8°).

Con respecto a los resultados hallados en los alumnos del primer grado de secundaria, manifestaron avances importantes en sus niveles de comprensión lectora después de haber sido sometidos al programa de tratamiento. Manifiestan que poseen la destreza para señalar en forma clara las relaciones significativas

existentes entre los elementos de textos narrativos con hechos visiblemente estructurados y con sujetos individuales y colectivos concretos.

Los resultados de la evaluación señalaron que los niños con problemas de aprendizaje, diferenciados por grados y agrupamientos (primarios y secundarios), sometidos al Programa Experimental, expresaron incrementos importantes en su rendimiento en comprensión lectora. De esta manera, Canales demostró la eficacia de un programa destinado a mejorar la comprensión lectora en niños y adolescentes con problemas de aprendizaje.

Canales y Velarde (2008) realizaron una investigación sobre la relación entre lenguaje oral y lectura, cuyo objetivo fue determinar el nivel lingüístico y psicolingüístico que presentaban los niños de segundo grado de educación primaria. Así como encontrar también el grado de asociación que presentan estas variables en la lectura, y teniendo como muestra a 220 niños y niñas de segundo grado de nivel socioeconómico bajo de las Instituciones Estatales de “Mi Perú” del distrito de Ventanilla, Callao y que sus edades están entre 5, 6 y 9 años.

Los instrumentos utilizados fueron la Prueba de Predicción Lectora (PPL) (Bravo, 1997) que midió el nivel de dominio de las habilidades fonológicas, semánticas y sintácticas del lenguaje oral. La Prueba Exploratoria de Dislexia específica (PEDE) de Condemarán y Blomquist (1970) para evaluar los niveles de decodificación lectora y el estado de la ruta fonológica.

En los resultados se encontró que existe una relación significativa entre el dominio del nivel lingüístico y metalingüístico del lenguaje oral y el dominio de la lectura.

Germaría (2008), en su tesis titulada “Estudio descriptivo sobre la relación entre pensamiento crítico y metodológico entre pensamiento crítico y metodología activa en alumnos de 6to. Grado de primaria del colegio “La Casa de Cartón” planteó como objetivo general describir la relación entre el pensamiento crítico y la metodología activa en los alumnos del 6to. Grado de primaria del Colegio. La Casa de Cartón en las clases de Personal Social, llegando a la conclusión que el pensamiento crítico se ve favorecido por la aplicación de una metodología activa.

Los alumnos de sexto grado de primaria tuvieron claro por qué realizaban tareas adecuadas, Pues los alumnos formulaban preguntas relacionados al tema trabajado como para profundizar los temas. Para este estudio se utilizó como instrumento la entrevista a profesores de Personal Social sobre hábitos de trabajo además de un análisis de texto dirigido a los alumnos de 6to de primaria. Es una investigación descriptiva cuya población es de 220 alumnos y una muestra de 13 alumnos entre 11 y 12 años.

Ness (2007), citado en Pallete y Pardo (2011), en su tesis de la Relación entre la comprensión oral y la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado de primaria de tres instituciones educativas estatales del Callao. Mencionan que se realizaron estudios en los Estados Unidos donde se encontró que los niños que

poseen un retraso en el desarrollo del lenguaje, mantienen un perfil bajo en vocabulario y un nivel bajo en memoria verbal, estarían en riesgo de presentar problemas en la comprensión lectora.

Quihui, Chilón y Espíritu (2011) en su tesis “Adaptación de la batería de evaluación de los procesos lectores revisada PROLEC-R en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana”, adaptaron y estandarizaron la batería de evaluación de los procesos lectores revisada (PROLEC-R) para alumnos de primaria. Es un estudio psicométrico y en tal razón es correlacionada, de diseño transversal, la población son los estudiantes de 1ro. A 6to. Grado de primaria de Colegios nacionales y particulares de Lima Metropolitana.

Llegaron a la conclusión de que la validez del PROLEC-R adaptado es corroborada por los índices de validez de contenido, criterio, concurrente y de constructo. Además de que la versión adaptada del PROLEC-R posee baremos para los alumnos de educación primaria de Lima Metropolitana, tanto a nivel de índices principales como secundarios, ello permitirá el diagnóstico con escalas adaptadas a la realidad de los niños de la I.E. de Lima Metropolitana.

2.2 Bases Científicas

2.2.1 Metodología activa

También llamada Enfoque activo, es un método derivado del constructivismo pedagógico que se basa en vigilar y apostar por el desarrollo

inherente y natural del proceso de aprendizaje en cada individuo, y no limitar o imponer la enseñanza en la forma o secuencia que el docente desee, llámese a esto metodología tradicional (Espinoza, 1996). El método está orientado para desarrollar las capacidades del pensamiento crítico y del pensamiento creativo. La actividad de aprendizaje está centrada en el educando (Germaria, 2008).

De acuerdo a Prince (2004), “no es una forma cognitivamente diferente de aprender, sino un enfoque metodológico de la enseñanza y aprendizaje que asigna responsabilidad a las y los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, a través del diseño, aplicación y evaluación de experiencias que permiten construir conocimientos y reflexionar sobre dichos procesos”

Se plantea en base a indicadores y objetivos como:

- Aprendizaje colaborativo.
- Organización.
- Trabajos en equipo.
- Debate continuo y crítica constructiva.
- Responsabilidad en las tareas y compromisos.
- Actividad lúdica como una base del aprendizaje.
- Potenciación de la confianza, autonomía, y experiencia directa.
- Representación activa y permanente del conocimiento.
- La representación activa y audiovisual del conocimiento a través de la elaboración e interpretación de mapas conceptuales, gráficos, actividades interactivas, diagramas y presentaciones digitales (en Flash o Power Point por ejemplo), etc.
- Capacitación para la extensión de los modelos actuales del aprendizaje hacia niveles superiores de interactividad cognitiva.
- Atención a la diversidad.

2.2.1.1 El perfil docente en el aprendizaje activo

El docente en la metodología activa es quien asume el papel de facilitador mediador en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y no sólo instructor de teoría o contenidos conceptuales, debiendo poseer un perfil de orientador de procesos en la formación integral del alumnado.

Dos aspectos indispensables en el perfil de un buen docente y profesional de la educación, que aspire a una formación íntegra y global de todo el alumnado, son:

- Mediador: atiende al concepto de diversidad.
- Orientador: el eje vertebrador de la acción educativa es el individuo y no los contenidos (Saber Educar, 2005).

2.2.2 Lenguaje

Es un sistema de símbolos muy complejo y de reglas necesarias para la utilización de esos símbolos.

Para la Asociación Americana de lenguaje hablado y Oído, el lenguaje es un sistema complejo y dinámico de símbolos convencionales que se utiliza de diferentes maneras para el pensamiento y la comunicación, y que evoluciona dentro de contextos específicos históricos, sociales y culturales. (Owens, 2003)

2.2.2.1 Propiedades del lenguaje

Owens (2003), menciona a las tres propiedades del lenguaje donde describe al lenguaje como una herramienta social que permite transformar la realidad y de ahí la trascendencia de la comunicación humana. A través de conocimientos de las reglas gramaticales que permite a los hablantes producir, crear, comprender y de construir una variedad de oraciones siendo esto un sistema generativo donde el lenguaje viene a hacer una herramienta productiva y creativa.

2.2.2.2 Componentes del lenguaje

Con respecto a los componentes del lenguaje citaremos a Martínez (1998) quien define y describe cada uno de ellos:

- **Sintaxis**

Nos dice que la sintaxis significa ordenación, por lo tanto, la nos se encarga de la organización de las oraciones de una lengua.

Las reglas de sintaxis especifican la organización de las palabras, frases, cláusula, orden y organización de las oraciones.

La sintaxis nos dice qué combinaciones de palabras son aceptables y cuáles no, es decir, nos especifica qué tipos de palabras pueden aparecer en los sintagmas nominales y los verbales, así como la relación entre los dos sintagmas.

- **Morfología**

Se encarga de la organización interna de las palabras. El morfema es la unidad gramatical más pequeña con significado una lengua. Existen dos tipos de morfemas: morfema base, llamado también raíz de la palabra, es el encargado del significado fundamental de la palabra y el morfema gramatical es el que da a la palabra cierta información. El morfema gramatical a su vez se divide en dos: morfema gramatical verbal que otorga las terminaciones verbales, y el morfema gramatical nominal, que es el que indica género y número.

Los prefijos, se usa antes del morfema base de la palabra que se quiere modificar. Los sufijos, se utilizan después del morfema base de la palabra que se quiere modificar. Los alomorfos, son variaciones de los morfemas que entregan un mismo significado.

- Fonología

Owens (2003) estudia las reglas de los sonidos del habla además de la estructura silábica, la acentuación, el ritmo y la entonación. Un fonema es la unidad lingüística sonora más pequeña y cada lengua utiliza sus propios fonemas, así el español recurre a 24 fonemas mientras que el inglés a 45, y el alófono es la pronunciación de un fonema en un contexto determinado.

Las reglas fonológicas dirigen la distribución y secuencia de los fonemas, así las reglas de secuencia permiten conocer las combinaciones de fonemas permitidos además de los cambios sonoros que se producen cuando dos fonemas determinados aparecen juntos.

- Semántica

La semántica estudia las relaciones de unos significados con otros y los cambios de significados que experimentan las palabras y de la forma del lenguaje y de la percepción de los objetos.

Para Acosta (2007) el componente semántico vendría a formar parte de la lingüística y se encarga de dar significado a los signos lingüísticos y a sus distintas combinaciones en los diferentes niveles de organización: palabras, frases, enunciados y discursos.

Además nos dice que el componente semántico está más ligado al desarrollo cognoscitivo.

- Pragmática

La pragmática vendría ser la manera como se utiliza el lenguaje para la comunicación, es saber utilizar el lenguaje dentro de un contexto social con la finalidad de conseguir distintas cosas en el mundo. Cuando una persona hace uso correcto del lenguaje, además de tener competencia lingüística, logra también tener competencia comunicativa. Berko (2010)

El componente pragmático, según Acosta (2007), estudia el lenguaje en contextos sociales, mostrando interés por las reglas que determinan su uso social en un contexto determinado.

2.2.3 Léxico

Belichón y Cols (1994), citado en Miura (2010), nos dice que el procesamiento léxico es un conjunto de procesos por lo cual el sujeto reconoce la forma de la palabras que percibe, comprende su significado y accede a otras propiedades de los elementos léxicos almacenados en su lexicón mental.

Martínez (1998) indica que el acceso al léxico es un proceso por el cual el hablante accede al lexicón.

Miura (2010) en su tesis nos dice que el nivel léxico hace referencia al lexicón o sistema de palabras que conforman una lengua. También lo define como el diccionario interno.

a) Organización del léxico

Dentro del cerebro de todo hablante existen palabras así como las reglas que la rigen, éstas palabras se encuentran almacenadas en el lexicón mental que se encuentra muy bien organizado internamente de manera que nos facilita información y nos da pistas para recuperar palabras (Martínez ,1998).

Según Martínez (2003) nos indica que existen dos grandes grupos de palabras dentro del lexicón mental:

- Palabras de inventario abierto.- llamado también palabras contenido, son las que contienen información semántica y el hablante las puede ir

modificando a lo largo de su vida. En este grupo de palabras están involucrados los niveles conceptual y semántico.

- Palabras de inventario cerrado.- llamados también palabras función, contiene información gramatical y son necesarias para poder hablar correctamente. En este grupo están: artículos, preposiciones, conjunciones, morfemas derivativos y flexivos, y la mayor parte de los adverbios. En este grupo de palabras están involucrados los niveles morfológico y semántico.

b) Almacenamiento, acceso, reconocimiento y recuperación léxico:

Martínez (1998) nos explica que durante la intervención logopedia, nos encontraremos con problemas relacionados al léxico, por lo que es necesario determinar en qué nivel se encuentra el problema para actuar de manera adecuada.

- Almacenamiento

La información almacenada en el lexicón debe presentar ciertos requisitos lingüísticos y cognitivos. Un mal proceso de almacenamiento producirá déficit.

- Acceso al léxico y recuperación

El acceso al léxico es un proceso donde el hablante accede al lexicón o almacén mental para buscar alguna unidad determinada y proceder a su decodificación / descodificación, y cuando la unidad léxica ha sido encontrada vendría a ser la recuperación.

- Reconocimiento

En el reconocimiento se realiza la tarea de manera inversa que la anterior, se tendrá que reconocer un determinado ítem entre varios.

2.2.3.1 Lexicología y semántica

La lexicología es una disciplina de la lingüística encargada del léxico de una lengua (procedencia, estructura, formación, etc.). La semántica estudia el significado de ese léxico (Martínez, 1998).

a) Competencia Léxica

Se puede decir que una persona tiene competencia léxica, cuando sabe reconocer si una palabra de su lengua es correcta o incorrecta, si sabe analizar su constitución morfológica y puede identificar los morfemas que constituyen dichas palabras, además de crear nuevas palabras aplicando las reglas léxicas propias de su idioma y sabe identificar paradigmas flexivos y derivacionales.

b) Competencia Semántica

Una persona es competente semánticamente si sabe distinguir los significados de las palabras, si identifica las restricciones impuestas en el nivel de la oración y del discurso, y es capaz de abstraer el significado de una palabra que desconoce en un texto dado, si reconoce anomalías propias de la actualización del significado y si detecta una posible ambigüedad a nivel de oración y discurso.

2.2.3.2 Significado, significante y referente

Martínez (1998) nos detalla la relación entre significado, significante y referente. El significante es la parte fónica de la palabra, el referente es un ente de la realidad externa de la cual el hablante elabora una representación mental y el significado vendría a ser el concepto de cada lengua elabora a partir de un referente.

2.2.3.3 Tipos de Significado

Martínez (1998) nos dice que el significado puede subdividirse en los siguientes tipos:

- a) Significado conceptual o denotativo, es el significado principal.
- b) Significado connotativo, es el significado básico que se le da al grupo social. Tiene un carácter impreciso.
- c) Significado estilístico, está relacionado con el entorno social (uso dialectal, social, etc.)
- d) Significado afectivo, donde el emisor transmite sus sentimientos y su actitud.
- e) Significado reflejo, son las palabras que pueden estar asociados a determinadas emociones.
- f) Significado conlocativo, cuando una palabra coaparece con otra con cierta frecuencia, cobra un significado especial.

g) Significado temático, es aquel que se comunica gracias a las variantes discursivas (orden, énfasis, etc.)

2.2.3.4 Niveles en la producción de palabra

En el habla espontánea es la que surge en tres niveles que intervienen en la producción de palabras (Cuetos, 2008)

-Semántico: Es la activación del significado que envía la información a la representación léxica según sus rasgos.

-Léxico: Es la representación léxica en la selección de las palabras relacionadas semánticamente.

-Fonológico: Es la preparación de los fonemas que se tienen que articular con un orden adecuado para su correcta pronunciación.

Algunos modelos (Levelt, Roelofs y Meyers, 1999, cit. en Cuetos 2008) Diferenciaron un proceso intermedio entre el conceptual y el léxico, al que denominaron “lemma”, en el que se encontraría la información sintáctica de las palabras, es decir, información acerca de la categoría gramatical a la que pertenece la palabra, así como el género si se trata de un nombre, el tiempo modo y persona si se trata de un verbo, etc.

El papel del “lemma” sería muy claro en aquellas palabras homónimas que tienen distinto papel sintáctico. No obstante, nadie niega la existencia del

“lemma” o estadio sintáctico. Lo que no todos los autores comparten es que el lemma sea paso previo y necesario para llegar a la representación léxica.

2.2.4 La lectura

La lectura es vista como un acto mecánico de decodificación de grafías en fonemas y su aprendizaje como el desarrollo de actividades motrices que consiste en el reconocimiento de las grafías que componen una palabra, oración o párrafo: pocas veces se enseña a utilizar el significado (Gómez, 1993).

Sin embargo, la lectura, implica actividades de: descifrar signos gráficos (letras, palabras, etc.), construir una representación mental de las palabras, acceder a los significados de esas palabras, asignar un valor lingüístico a cada palabra dentro de un contexto, construir el significado de una frase, integrar ese significado en un contexto según el texto, las experiencias y conocimientos previos sobre el tema (Romero y González, 2001).

Leer comprensivamente resulta una actividad sumamente compleja, y para que nuestra lectura resulte eficaz, realizamos un gran número de operaciones cognitivas en un periodo de tiempo muy breve, las cuales vamos automatizando con la práctica. Sobre todo automatizamos los procesos de bajo nivel como la identificación de letras y el reconocimiento de palabras (Cuetos, 2008).

La lectura es el mecanismo más importante de transmisión de conocimientos en las sociedades cultas actuales y fundamentales para todas las etapas del sistema educativo (González, 2004).

2.2.4.1 Niveles del sistema lector:

Autores como Cuetos (1996), Sánchez (1999), citados en (Canales, 2007) han planteado el modelo llamado “Arquitectura funcional”, hecho sobre los procesos que intervienen en la lectura. De acuerdo a este enfoque se puede decir que son tres los procesos que intervienen en la lectura: procesos de bajo, medio y alto nivel.

a) Procesos de bajo nivel.- son los llamados procesos perceptivos que consiste en observar los signos gráficos para luego identificarlos, a través de los movimientos oculares, entre otras tareas, que pueden ser movimientos saccádicos y movimientos de fijación. A través de estos movimientos es que nuestros ojos van descifrando los signos gráfico que son proyectados sobre nuestro cerebro.

b) Procesos de medio nivel.- o procesos léxicos, que es la etapa donde se desarrollar los procesos más importantes que permitirá leer a una persona adecuadamente. En este proceso se pueden utilizar dos estrategias: ruta léxica o visual y la ruta fonológica.

c) Procesos de alto nivel.- que es el sintáctico, encargado de relacionar las palabras para así determinar la estructura de las oraciones particulares que se va

encontrando cuando se lee. Y el proceso semántico, donde se extrae el mensaje de la oración para así relacionarlo con los conocimientos propios de la persona.

El término lectura puede tener dos referentes: primero descodificar para aprender a leer, y segundo, aprender a partir de textos, pudiendo la lectura alcanzar diferentes niveles entre los lectores.

2.2.4.2 Predictores de la lectura

Siempre se ha planteado la pregunta de cuándo es el momento idóneo para iniciar el aprendizaje de la lectura, para responder a esta pregunta existen dos posturas contrapuestas: por un lado se dice que es importante esperar que el niño, y la otra parte considera que el contacto con la lectura comience lo más temprano posible.

Sellés (2006) nos explica claramente lo importante que es no posponer el aprendizaje de la lectura como tampoco forzar la misma, dado que podría afectar tanto la autoestima como las expectativas del niño, trayendo actitudes de rechazo hacia esta actividad.

Sellés nos dice que es necesario que al iniciarse en la lectura, el niño haya adquirido las habilidades básicas que le va a asegurar un buen aprendizaje. Estas habilidades que se les considera como Predictores de la lectura son: el conocimiento fonológico, el conocimiento alfabético y la velocidad de denominación.

- Conocimiento fonológico

En las diferentes investigaciones sobre lectura se ha encontrado una estrecha relación entre las habilidades fonológicas y el aprendizaje de la lectura alfabética, debido a que la lectura requiere de una gran toma de conciencia de la estructura fonológica del lenguaje oral.

- Conocimiento alfabético

Se ha comprobado que el conocimiento de las letras ayuda al desarrollo de las habilidades fonológicas al hacerse una relación causal entre el conocimiento del nombre de las letras y el sonido de las mismas.

- Velocidad de denominación

Se ha determinado que esta habilidad es un predictor de un buen lector. Independientemente del coeficiente intelectual.

2.2.5 Comprensión lectora

Etimológicamente, la palabra “comprensión” proviene del latín *comprehension*. La Real Academia de la Lengua Española (2011), la define como acción de comprender, facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas. Existe una complejidad para conceptualizar la comprensión lectora.

Por ello, para iniciarnos en su entendimiento hay que enunciar una pregunta esencial y básica: ¿Qué es comprender un texto? Comprender un texto es

saber dialogar con los conocimientos que aporta el escritor, que de antemano debe considerar que dichos conocimientos son expuestos para determinados lectores.

Pero podemos preguntarnos ¿qué se comprende, cuándo se comprende un texto? Teniendo en cuenta que no todos los lectores tienen exactamente los mismos conocimientos, que la construcción del significado del texto que cada uno de ellos elabora no será idéntica, surgiendo así un problema importante: ¿cómo se puede llegar a saber si la construcción que se ha elaborado corresponde básicamente a lo que el escritor pretendía?

Por experiencia sabemos que llegar a ponernos de acuerdo sobre el significado de algunos textos, sobre lo que el autor nos ha querido decir, es, a menudo, motivo de largas discusiones y debates, tanto en el mundo científico como en el literario o en el informativo. La comprensión lectora no pertenece sólo al área de lenguaje sino a todas, porque empieza y termina en el propio niño abarcando el conocimiento inherente que tiene del mundo, la evolución que se opera en contacto con los demás y con las fuentes de experiencia y de información, y acaba con la explicación muestra que de todo ello hace, oralmente o por escrito.

Por lo tanto, trabajamos el lenguaje de una forma muy amplia, en muchos momentos del día y en materias muy diferentes, asimismo, los ejercicios de comprensión lectora pueden tener una amplísima diversidad de formulaciones

que, consciente o inconscientemente, estamos aplicando en ocasiones muy diversas (Smith, 1983).

2.2.5.1 Niveles de la comprensión lectora

Los niveles de comprensión deben entenderse como procesos de pensamiento que tienen lugar en el proceso de la lectura, los cuales se van creando progresivamente; en la medida que el lector pueda hacer uso de sus saberes previos. Para el transcurso de enseñanza y aprendizaje de la lectura es necesario mencionar los niveles existentes (Alonso, 1985).

a) Nivel literal o comprensivo

Este nivel es muy cotidiano en el ámbito escolar y se refiere al reconocimiento todo aquello que se encuentra de manera explícita dentro de un texto.

Este nivel supone enseñar a los estudiantes a:

- Diferenciar entre información importante y secundaria.
- Saber localizar la idea principal.
- Identificar relaciones de causa – efecto.
- Seguir instrucciones.
- Reconocer las secuencias de una acción.
- Identificar analogías.
- Identificar los elementos de una comparación.
- Hallar el sentido de palabras de múltiples significados.
- Reconocer y dar significados a los sufijos y prefijos habituales.

- Identificar sinónimos, antónimos y homófonos.
- Dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad.

Mediante este trabajo el docente comprueba si el alumno puede expresar lo que ha leído con un vocabulario diferente, es decir, con sus propias palabras, si fija y retiene la información durante el proceso lector y puede recordarlo para posteriormente explicarlo.

b) Nivel inferencial

Se activa el conocimiento previo del lector y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, estas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo. La lectura inferencial o interpretativa es en sí misma “comprensión lectora”, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones

En este nivel el docente estimulará a sus alumnos a:

- Pronosticar resultados.
- Deducir el significado de palabras desconocidas.
- Inferir efectos previsibles a determinadas causa.
- Entrever la causa de determinados efectos.
- Inferir secuenciar lógicas.
- Inferir el significado de frases hechas, según el contexto.
- Descifrar con corrección el lenguaje figurativo.
- Reconponer, un texto variando algún hecho, personaje, situación,

- Prever un final diferente.

Esto permite al maestro ayudar a formular hipótesis durante la lectura, a sacar conclusiones, a prever comportamientos de los personajes y a realizar una lectura vivencial.

c) Nivel criterial

Nivel más profundo e implica una formación de juicios propios de carácter subjetivo, identificación con los personajes y con el autor. En este nivel se enseña a los alumnos a:

- Juzgar el contenido de un texto desde un punto de vista personal.
- Distinguir un hecho, una opinión.
- Emitir un juicio frente a un comportamiento.
- Manifiestar las reacciones que les provoca un determinado texto.
- Comenzar a analizar la intención del autor.

Por otro lado, tenemos a González (2004), quien refiere la existencia de cuatro niveles de comprensión lectora, los que describiremos a continuación:

Descodificar vs extraer significado.- leer no es un proceso de decodificación donde convertimos los grafemas a fonemas y estas a palabras, sino que implica además comprender, es decir, extraer el significado de todo aquello que estamos leyendo.

Aprender a leer vs leer para aprender.- la primera se refiere a la adquisición de destrezas lectoras y la segunda a su utilización en situaciones complejas.

Comprensión completa vs. Incompleta.- la comprensión completa de un texto la realizamos cuando se cumplimos tres tareas interdependientes: activar el conocimiento previo, encontrar la organización subyacente y modificar las estructuras mentales donde se acomoda la nueva información. Cuando falta una o dos de estas tareas, decimos que la comprensión es incompleta.

Comprensión superficial vs. Profunda.- cuando leemos vamos adquiriendo de manera automática información mínima de un texto, a esto llamamos comprensión superficial, en la profunda se extrae la máxima información posible y requiere un proceso lento y controlado.

2.2.5.2 Procesos de la comprensión lectora

Dentro de los procesos superiores de comprensión de textos se distinguen dos grandes procesos: los sintácticos destinados a analizar las estructuras de las oraciones y los papeles que cada palabra juega en la oración y los semánticos o de extracción del significado y posterior integración en la memoria (Cuetos, 2008).

- Procesamiento sintáctico

En la relación de las palabras está el mensaje de un texto, es por ello la importancia del procesamiento sintáctico para establecer la relación de éstas

palabras de un texto al segmentar cada oración en sus constituyentes, clasificar éstos constituyentes según el papel gramatical y luego construir una estructura sintáctica que haga posible la extracción del significado. Para Vidal y Manjón (2000), el proceso sintáctico tiene tres operaciones principales:

- a) Asignación de las etiquetas correspondientes a los distintos grupos de palabras que componen la oración.
- b) Especificación de las relaciones existentes entre estos componentes.
- c) Construcción de la estructura correspondiente, mediante ordenamiento jerárquico de los componentes.

El lector tiene que establecer el rol del sujeto al sustantivo, el rol del objeto a la palabra y añadir un calificativo al sustantivo. Además, tiene que construir una estructura sintáctica del tipo sujeto-verbo-objeto, para poder comprender.

En este procesamiento sintáctico es necesario tener conocimientos necesarios tanto implícitos como explícitos, pero además las siguientes claves importantes presentes en la oración:

- a) Orden de las palabras: que proporciona información sobre el rol sintáctico.

b) Palabras funcionales: informan la función de los constituyentes más que su contenido. Entre ellos tenemos a las preposiciones, artículos, conjunciones, etc.

c) Significado de las palabras: permite conocer el rol sintáctico en las oraciones formadas por verbos animados.

d) Signos de puntuación: en el lenguaje escrito los signos de puntuación indican los límites a través de las comas de las frases y los puntos de las oraciones señalan el final de los constituyentes.

- Procesamiento semántico

En el procesamiento semántico extraemos el significado de la oración o texto y lo integramos con una representación mental para así realizar una verdadera comprensión. Esta representación mental constituye el punto de encuentro entre el lector y el texto, entre el mensaje expresado en el texto y los conocimientos aportados por el lector.

El lector participa activamente en el proceso, ya que al mismo tiempo que va extrayendo las principales ideas del texto, va activando conocimientos de su memoria relacionados con el texto que confluyen conjuntamente.

Para González (2004), los procesos de la comprensión lectora comprenden los:

- Movimientos oculares.- vendrían a ser por un lado los movimientos sacádicos, que son pequeños saltos visuales que permite al lector pararse en diferentes áreas de un texto, y por otro lado tenemos las fijaciones, que son breves

pausas entre movimientos, cuya función es situar una nueva porción del texto en la fovea, la parafovea y las zonas periféricas del ojo del lector (González, 2004).

En cada fijación obtenemos información que es registrada rápidamente a la memoria visual a través de dos formas: icónica, donde llega mucha información detallada y dura menos de medio segundo ya que es reemplazada por el nuevo estímulo; y la verbal, donde la información permanece varios segundos sin perder sus contenidos cuando llegan otros nuevos, sino que por el contrario son combinados con los materiales retenidos en las fijaciones previas. Esta información será utilizada en los procesos del acceso al léxico.

- Acceso al léxico.- toda la información visual la vamos colocando en nuestro léxico mental, que es un almacén mental con información sobre palabras, al que accedemos de diferentes maneras en el momento que necesitemos el significado de palabras.
- Análisis sintáctico.- después de reconocer las palabras de una frase y recobrar del léxico sus categorías, la comprensión del lenguaje debe fijarse en las relaciones estructurales entre estas palabras, a fin de determinar el mensaje que se pretende transmitir.
- Interpretación semántica.- aquí se conocen las relaciones conceptuales entre los componentes de una frase y se elabora una representación mental a partir del análisis de los papeles, acciones, estados y circunstancias de los participantes.

- Realización de inferencias.- es la generación de distintos tipos de información nueva a partir de la textual. Algunas de ellas se genera durante la lectura.

- Representación mental del texto.- es el objetivo final del proceso de comprensión, y se refiere a la construcción de un modelo de situación referido a situaciones al que se refiere el texto. Se va elaborando conforme se lee el texto.

2.2.5.3 Niveles de representación del texto

Según el modelo de Van Dijk y Kintsch (1983). Manifiestan que existen tres niveles de representación de texto desde el texto escrito hasta la representación mental que el lector construye:

a) El lector construye una representación de la forma superficial del texto que es la copia literal de un trozo de texto que contiene exactamente las mismas palabras o frases que aparecen escritas en el texto.

b) El lector genera el texto base con un formato proporcional donde se recogen las ideas principales del texto.

c).El lector construye a partir de las ideas procedentes del texto y de la información de sus propios conocimientos

2.3 Definición de términos básicos

Metodología activa

La metodología activa es aquel proceso que parte de la idea central que para tener un aprendizaje significativo, el alumno debe ser el protagonista de su propio aprendizaje y el profesor, un facilitador de este proceso. Para propiciar el desarrollo de las competencias (Información, Habilidades, Actitudes) propias de las ciencias, el profesor propone a sus alumnos actividades de clases, tareas personales o grupales, que desarrollan el pensamiento crítico, el pensamiento creativo así como la comunicación efectiva en cada una de las fases del proceso de aprendizaje. Se fomenta la experimentación tanto en clase como a través de laboratorios virtuales, el trabajo en equipo y la autoevaluación.

Vocabulario receptivo

El vocabulario receptivo (también llamado vocabulario pasivo o vocabulario de recepción) es el que un hablante es capaz de interpretar en diferentes situaciones de recepción de mensajes. Consecuentemente, el vocabulario receptivo forma parte del lexicón mental de un hablante.

Comprensión Lectora

La comprensión lectora es la capacidad para otorgar sentido a un texto a partir de las experiencias previas del lector y su relación con el contexto. Este proceso incluye estrategias para identificar la información relevante, hacer inferencias, obtener conclusiones, enjuiciar la posición de los demás y reflexionar

sobre el proceso mismo de comprensión, con la finalidad de autorregularlo.

Ministerio de Educación, (2004)

Programa PVC

El Programa PVC (Potenciación del Vocabulario y la Comprensión) es una programa basado en la metodología activa, que busca a través de la inmersión y actividades permanentemente participativas e interactivas adjuntas, potenciar el vocabulario receptivo de los alumnos de acuerdo al contexto y temáticas trabajadas en la clase, de tal manera que aumente su bagaje lingüístico en pro de una mejor comprensión lectora. (Arbaiza, 2011)

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis General:

La aplicación del programa PVC produce un efecto significativo en el desarrollo del vocabulario receptivo y en el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del primer año de secundaria del colegio Villa Alarife.

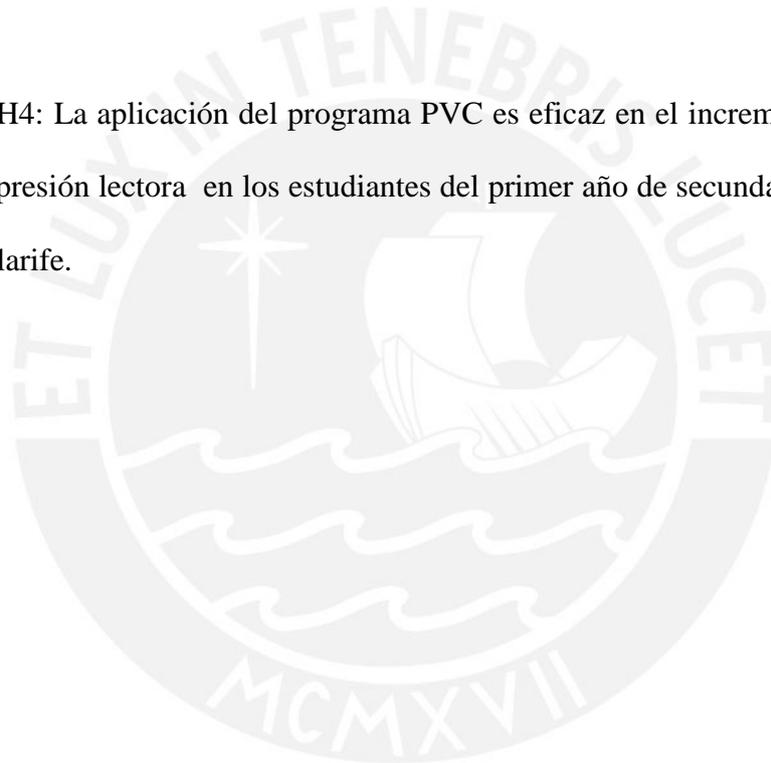
2.4.2 Hipótesis específicos

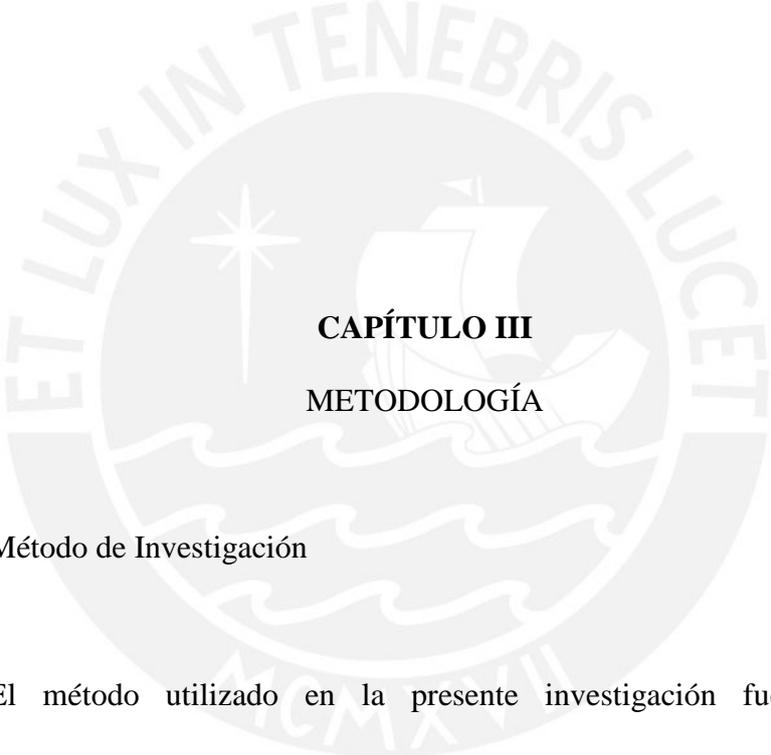
H1: El nivel de desarrollo del vocabulario receptivo que presentan los estudiantes del primer año de secundaria del colegio Villa Alarife antes de la aplicación del programa PVC es bajo.

H2: El nivel de comprensión lectora que presentan en los estudiantes del primer año de secundaria del colegio Villa Alarife antes de la aplicación del programa PVC es bajo.

H3: La aplicación del programa PVC es eficaz en el incremento del nivel de vocabulario receptivo en los estudiantes del primer año de secundaria del colegio Villa Alarife.

H4: La aplicación del programa PVC es eficaz en el incremento del nivel de comprensión lectora en los estudiantes del primer año de secundaria del colegio Villa Alarife.





CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Método de Investigación

El método utilizado en la presente investigación fue el método cuantitativo, que permite examinar los datos de manera científica, o más específicamente en forma numérica, generalmente con ayuda de herramientas del campo de la estadística. Se hizo uso de las técnicas de recojo y análisis de datos cuantitativos.

3.2 Tipo y diseño de investigación

El tipo de investigación utilizado fue el explicativo, experimental y prospectivo que consiste en la manipulación de una variable experimental no comprobada, en condiciones rigurosamente controladas, con el fin de describir de qué modo o por qué causa se produce una situación o acontecimiento en particular.

Se trata de un experimento porque precisamente el investigador provoca una situación para introducir determinadas variables de estudio manipuladas por él, para controlar el aumento o disminución de esa variable, y su efecto en las conductas observadas. El investigador maneja deliberadamente la variable experimental y luego observa lo que sucede en situaciones controladas (Van Dalen y Meyer, 1971).

Diseño cuasi-experimental

La investigación cuasi-experimental es aquella en la que existe una 'exposición', una 'respuesta' y una hipótesis para contrastar, pero no hay aleatorización de los sujetos a los grupos de tratamiento y control, o bien no existe grupo control propiamente dicho (Van Dalen y Meyer, 1971).

3.3 Sujetos de la investigación

Población - Muestra: La población estará conformada por los alumnos de primer año de media del colegio Villa Alarife. Por el número reducido de alumnos y por las características del diseño a utilizar, la muestra será igual a la población en estudio. De las 2 aulas que conforman la población-muestra, se elegirá de

manera intencional una de ellas para conformar el grupo experimental y otra para el grupo control.

Unidad de análisis: Alumnos del primer año de secundaria del colegio Villa Alarife.

Criterios de inclusión-exclusión

Cada alumno evaluado deberá cumplir con los siguientes requisitos:

- Coeficiente intelectual dentro de la norma.
- Cursar el 1er año de secundaria.
- Tener entre 11 y 12 años de edad.
- No tener limitaciones físicas (auditivas y/o visuales).
- No tener dificultades de aprendizaje diagnosticadas (Lectura y escritura).

Cuadro N°3 descriptivo de la población – muestra

	Grupo control	Grupo experimental	Total	
			N °	%
Niños	8	9	17	60%
Niñas	7	6	13	40%
TOTAL	15	15	30	100%

3.4 Instrumentos

3.4.1 PPVT-III Peabody. Test de vocabulario en imágenes.

Ficha Técnica

Cuadro N°4 Ppvt-Peabody

Nombre	PPVT-III Peabody. Test de vocabulario en imágenes.
Nombre original	Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-III)
Autores	Ll.M.Dunn, L.M Dunn y D. Arribas
Procedencia	AGS American Guidance Service (1997)
Adaptación española	D. Arribas dpto. de I+D de TEA Ediciones (2006)
Editorial	TEA ediciones.
Aplicación	Individual
Ámbito de aplicación	De 2 años y medio a 90 años
Duración	Variable, entre 10 y 20 minutos.
Finalidad	Evaluación del nivel de vocabulario receptivo y screening de aptitud verbal
Baremación	Puntuaciones CI, enatipos, percentiles y edades equivalentes para grupos de edad desde los dos años y medio a los 90 años (en intervalos de 1 mes entre 2 años y medio y 7 años, de 2 meses entre 7 y 19 años, de 2 años entre 19 y 25 años, de 5 años entre 26 y 41 años y de 10 años hasta los 90 años).
Material	Cuaderno de estímulos con atril, hoja de anotaciones y manual.

Descripción del instrumento

El instrumento que se utilizó es el “Test de vocabulario en imágenes Peabody (PPVT III)” Su aplicación es individual, representada por baremos. Consta de 192 elementos ordenados por dificultad. Las láminas de entrenamiento A y B fueron diseñadas para niños menores de 8 años y las láminas C y D para sujetos con 8 o más años y su aplicación es antes de comenzar con los elementos del test. Cada elemento consiste de una lámina con 4 ilustraciones en blanco y negro en que el examinado debe de responder correctamente y sin ningún tipo de ayuda seleccionando la imagen que representa mejor el significado de la palabra presentada verbalmente por el examinador.

El tiempo de aplicación es variable entre 10 a 20 minutos. En la mayoría de los casos, su corrección es rápida y objetiva y se realizó a la vez que se aplicó el test. La evaluación se realizó en un ambiente tranquilo, privado y con una iluminación adecuada.

Primero se recoge los datos bibliográficos del examinado y otras informaciones relevantes como su edad cronológica para seleccionar el punto de partida del elemento y convertir la puntuación directa en las diferentes puntuaciones transformadas. Luego se utilizará el test anotando las respuestas del examinado (1, 2,3 o 4) en los espacios en blanco de la hoja de anotación. Y en ocasiones dándole ánimos con frases en forma generosa como ¡Muy bien! lo estás haciendo muy bien etc.

Para establecer el conjunto base primero se selecciona el elemento de comienzo adecuado y si el examinado comete uno o ningún error en ese conjunto, entonces es el conjunto base.

Para establecer el conjunto techo es cuando el examinado comete 8 o más errores. El elemento techo es el último ítem del conjunto techo y es ahí donde se interrumpe la aplicación del test.

La validez del test determina qué punto mide y representa adecuadamente el dominio psicológico que pretende medir si es por contenido, constructo o referida a un criterio.

En la validez del contenido se pretende medir el vocabulario receptivo mediante la elección de ilustraciones a través del PPVT-III.

Sobre la validez del constructo establece el grado en el que realmente el test mide el rasgo p constructo subyacente que pretende medir como la aptitud verbal a través por grupos de edades.

Con la validez referida a un criterio se van a comparar las puntuaciones del PPVT-III con otros instrumentos de inteligencia y lenguaje.

El Test de vocabulario en imágenes Peabody (PPVT III) tiene dos finalidades:

- Evaluar el nivel de vocabulario receptivo. En este sentido se trata de un test de rendimiento que mide el nivel de adquisición de vocabulario de una persona.

- Detección rápida de dificultades o screening de la aptitud verbal. Así, el PPVT III puede ser incluido como un dato más dentro de una batería comprensiva de test para evaluar procesos cognitivos.

3.4.2 Batería de evaluación de los procesos lectores en alumnos del tercer ciclo de educación primaria y educación secundaria obligatoria.

Ficha Técnica

Cuadro N° 5 Batería Prolec-Se

Nombre	Batería de evaluación de los procesos lectores en alumnos del tercer ciclo de educación primaria y educación secundaria obligatoria
Nombre original	PROLEC-SE
Autores	José Luis Ramos Sánchez y Fernando Cuetos Vega
Procedencia	Pública en Madrid 1999
Editorial	Tea Ediciones
Aplicación	Colectiva (las 3 primeras pruebas) e Individual (las 3 últimas pruebas)
Ámbito de aplicación	5° y 6° de educación primaria 1°, 2°, 3° y 4° de E.S.O.
Duración	60 minutos aproximadamente (completa)
Finalidad	Evalúa los principales procesos implicados en la lectura: léxicos, sintácticos y semánticos

Baremación	Baremos en puntuaciones centiles para cada prueba y para el conjunto de la batería.
Material	Manual cuadernillo y hoja de anotación.

Descripción del Instrumento

El instrumento utilizado es el PROLEC-SE siendo una Batería de evaluación de los procesos lectores en alumnos del tercer ciclo de educación primaria y educación secundaria obligatoria. En este instrumento se aplican 6 sub test que son:

- 1 Lectura de palabras.
- 2 Lectura de Pseudopalabras.
- 3 Emparejamiento dibujo – oración
- 4 Signos de puntuación.
- 5 Comprensión de texto
- 6 Estructura del texto.

El objetivo de esta batería es poder disponer de una herramienta que permita explorar cada uno de los procesos que intervienen en la lectura con el fin de conocer las causas por las que algunos estudiantes no consiguen convertirse en buenos lectores.

Para poder evaluar los procesos semánticos de la lectura utilizaremos los sub test de Comprensión de texto y Estructura del texto a través de dos tareas.

La aplicación del PROLEC-SE fue colectiva la primera tarea es la lectura de dos textos expositivos: uno sobre los esquimales, de 341 palabras; y otro sobre los papúes australianos, de 377 palabras, seguidas de 10 preguntas cada texto, la mitad de esas preguntas son literales y la otra mitad inferenciales.

La actividad consiste en extraer y recordar la mayor cantidad de información posible para poder responder después unas preguntas sin el texto delante. La lectura es en silencio, y se le pide a los sujetos que respondan a 10 preguntas, cinco inferenciales y cinco textuales. Cada pregunta acertada se contabiliza con un punto.

La segunda tarea también es de lectura de un texto, aunque ahora, lo que tiene que hacer el alumno es completar un esquema sin el texto delante y completar las palabras que faltan en el esquema de la hoja de anotación. Se trata de un esquema ya iniciado pero en el existen 22 espacios por cubrir.

3.4.3 Ficha Técnica del Programa PVC

Cuadro N° 6 Ficha Técnica Del Programa PVC

Nombre:	Programa de Potenciación del Vocabulario y la Comprensión Lectora (PVC)
Nombre original	Programa PVC
Autores	Carlos Arbaiza Meza (2011)
Ámbito de aplicación	Primer grado de educación secundaria

Duración	Dos horas cronológicas por semana, por un periodo de doce semanas.
Aplicación	Colectiva

Área/Tema: Lenguaje. Desarrollo del vocabulario receptivo y la comprensión lectora usando técnicas de la enseñanza basadas en metodología activa.

Descripción

El objetivo del programa es favorecer la comprensión lectora mediante el incremento y desarrollo del vocabulario receptivo trazando actividades en el aula basadas en la metodología activa, en donde el alumno descubra, interactúe, produzca y desarrolle de manera natural un aprendizaje significativo.

El programa se plantea en doce fases de aprendizaje que, incrustadas en la currícula y desarrolladas a la par de los objetivos del grado, buscan semana a semana desarrollar en el alumno una mejor comprensión y un vocabulario receptivo enriquecido de un manera natural y fluida, a través de actividades y proyectos como la dramatización, la narración de historias, los talleres de análisis morfosintáctico, la gramática inferida, etc.

Capacidades que desarrolla:

- Comprensión lectora (a través del desarrollo del vocabulario receptivo)
- Vocabulario receptivo

3.5. Variables de Estudio

Cuadro N° 7 Variables De Estudio

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
Variables Independiente: Programa PVC	Vocabulario Receptivo	
Variables dependientes: Nivel de Vocabulario Receptivo Nivel de comprensión lectora	Comprensión de textos	Ítems de la prueba (Del ítem 1 al ítem 192 Textos narrativos, textos expositivos, estructuras de un texto.
Variables de control: Grado de Instrucción Género	Primero de media Varones Mujeres	

3.6 Procedimientos de recolección de los datos

El procedimiento para la recolección de datos se realizó de la siguiente manera: Se coordinó el permiso con la dirección del centro educativo particular Villa Alarife para la aplicación de los instrumentos a los jóvenes en edades comprendidas entre los once y doce años. El contacto con el colegio se realizó a través de uno de los responsables de la investigación docente del centro educativo con la directora formalizando el pedido mediante una carta de solicitud. Obtenido el consentimiento, las personas responsables establecieron días y horas para realizar la evaluación, considerando las actividades de los maestros de aula y no interferir con las sesiones de clases.

Las evaluaciones requirieron aproximadamente entre 10 a 20 minutos para su administración. Se administró en un ambiente tranquilo y libre de elementos

distractores, teniendo en cuenta que el niño no se halle fatigado o excitado por actividades previas. Se dio las indicaciones con voz clara y suave. Las evaluaciones fueron de entrada y de salida para que se pueda analizar los datos.

Primero se evaluó el test de vocabulario en imágenes Peabody PPVT III presentándole al inicio las láminas de entrenamiento y luego se aplica el test.

Luego se evaluó la batería de evaluación de los procesos lectores PROLEC – SE fue colectiva a través de dos tareas específicas que consista en comprender la información de los textos leídos.

3.7 Procedimientos de análisis de datos

Técnica Psicométrica

Se emplea la técnica psicométrica para medir la variable de estudio “nivel del vocabulario receptivo o auditivo” en estudiantes de primero de media haciendo uso de la prueba estandarizada: Test de Peabody y, para evaluar el nivel de comprensión lectora, se usará la Batería de evaluación de los procesos lectores en alumnos del tercer ciclo de educación primaria y educación secundaria obligatoria.

Técnica de análisis de documentos

Se utilizó esta técnica a lo largo del estudio para de revisar y analizar documentos y la bibliografía especializada para la elaboración del marco teórico.



CAPÍTULO IV RESULTADOS

4.1. Presentación y análisis de resultados

A continuación se presentaran las tablas en las que se muestran los resultados logrados después del tratamiento estadístico realizado en función de los niveles de medición de las variables involucradas en el estudio y de los objetivos e hipótesis del estudio.

4.2 Nivel de vocabulario receptivo antes y después de la aplicación del Programa PVC

En el proceso de determinar el nivel de Vocabulario Receptivo característico de la muestra investigada, se calculó la media aritmética por

separado del grupo control y del grupo experimental en el Cociente Intelectual Verbal, a continuación, tomando el puntaje promedio como del sujeto se le comparó con el baremo percentil de la prueba clasificándose los percentiles en tres niveles: Bajo (percentiles 1 al 24), Medio (Percentiles 25 al 74), Alto (Percentiles 75 al 100). El percentil correspondiente al puntaje promedio de cada grupo definió cuál era el nivel de vocabulario receptivo de ambos grupos antes y después de la aplicación del Programa PVC. Por otro lado, se aplicó la prueba T de student para precisar si las medias aritméticas de los dos grupos eran o no estadísticamente diferentes, comparación necesaria pues el diseño pretest - posttest con grupo de control exige que en el momento pretest (antes de la aplicación del programa PVC) ambos grupos deben ser similares en el Vocabulario receptivo. La misma prueba se aplicó en el momento posttest para contrastar la hipótesis.

Tabla 1 Niveles de Vocabulario receptivo en los grupos control y experimental antes de la aplicación del programa PVC.

	Grupo control	Grupo experimental
Media aritmética	91,33	88,01
Desviación estándar	11,17	10,10
Percentil	27	21
Prueba T de Student de comparación de medias	0,84 (valor estadísticamente no significativo; $p > 0.05$)	

Se observa en la tabla 1 que los promedios aritméticos en Vocabulario receptivo del grupo control y del grupo experimental son ligeramente diferentes (91,33 vs 88,01), siendo el más elevado el del primer grupo. Las desviaciones estándares indican que el grupo control es más heterogéneo alrededor de su media aritmética que el grupo experimental antes de la aplicación del programa PVC.

La puntuación media 91,33 fue redondeada 91 y el promedio 88,01 fue redondeado a 88, observándose por comparación en el baremo percentil que al grupo control le corresponde el percentil 27 (nivel medio) y al grupo experimental le corresponde el percentil 21 (nivel bajo); pero, la prueba t de student arroja un resultado ($t=0,840$) que no es estadísticamente significativo ($p>0,05$). Por tanto, ambos grupos no difieren estadísticamente en Vocabulario receptivo antes de la aplicación del programa PVC; resultado que hace posible cumplir con el requisito teórico del diseño pretest-posttest con grupo de control. Este resultado también lleva a tomar con cautela las diferencias en los percentiles correspondientes a cada grupo.

Tabla 2 Niveles de Vocabulario receptivo en los grupos control y experimental después de la aplicación del programa PVC.

	Grupo control	Grupo experimental
Media aritmética	95,20	98,40
Desviación	9,68	11,14

estándar		
Percentil	37	45
Prueba T de Student de comparación de medias	0,839 (valor estadísticamente no significativo; $p>0.05$)	

Se observa en la tabla 2 que las puntuaciones promedio en Vocabulario receptivo del grupo control y del grupo experimental son diferentes (95,20 vs 98,40), siendo el más elevado el del segundo grupo. Por otro lado, las desviaciones estándares indican que el grupo experimental es más heterogéneo en torno a su promedio aritmético que el grupo control después de la aplicación del programa PVC.

El puntaje medio 95,20 fue redondeado a 95 y el puntaje medio 98,40 fue redondeado a 98, observándose por comparación en el baremo percentil que al grupo control le corresponde el percentil 37 (nivel medio) y al grupo experimental le corresponde el percentil 45 (nivel medio). Ambos grupos incrementaron su puntuación media en Vocabulario receptivo y como se esperaba lo incrementó más el grupo experimental, sin embargo, la prueba t de student tiene un resultado ($t=0,839$) que no es estadísticamente significativo ($p>0,05$).

En consecuencia, los dos grupos no difieren estadísticamente en vocabulario receptivo después de la aplicación del programa PVC. Resultado que hace posible cumplir con el requisito teórico del diseño pretest - posttest con grupo

de control. Este resultado también aconseja cautela en referencia a los percentiles correspondientes a cada grupo.

El resultado de la prueba t de student hace posible decir que “Nada se opone en aceptar la hipótesis nula”, rechazándose la hipótesis alternativa que operacionaliza la hipótesis “La aplicación del programa PVC es eficaz en el incremento del nivel de Vocabulario receptivo en los estudiantes del primer año de secundaria del colegio Villa Alarife”.

4.2 Nivel de Comprensión lectora antes y después de la aplicación del Programa PVC

Para establecer el nivel de logro en Comprensión lectora que caracteriza a la muestra investigada, se calculó la media aritmética por separado del grupo control y del grupo experimental, luego, considerando el puntaje medio como el de un sujeto se le comparó con el baremo percentil de la prueba clasificándose los percentiles en tres niveles: Bajo (percentiles 1 al 24), Medio (Percentiles 25 al 74), Alto (Percentiles 75 al 100). El percentil correspondiente al puntaje promedio de cada grupo definió cuál era el nivel de comprensión lectora de ambos grupos antes y después de la aplicación del Programa PVC. Por otro lado, se aplicó la prueba T de student para precisar si las medias aritméticas de los dos grupos eran o no estadísticamente diferentes. Esta comparación era necesaria pues el diseño pretest - postest con grupo de control exige que en el momento pretest antes de la aplicación del programa PVC ambos grupos deben ser similares en comprensión

lectora. La misma prueba se aplicó en el momento postest para someter a contraste la hipótesis.

Tabla 3 Niveles de comprensión lectora en los grupos control y experimental antes de la aplicación del programa PVC.

	Grupo control	Grupo experimental
Media aritmética	12,67	12,07
Desviación estándar	3,155	2,154
Percentil	75	50
Prueba T de Student de comparación de medias	0,608 (valor estadísticamente no significativo; $p > 0.05$)	

En la tabla 3 se observa que las medias aritméticas en comprensión lectora del grupo control y del grupo experimental son ligeramente diferentes (12,67 vs 12,07), siendo más elevada del primer grupo; en tanto que el valor de las desviaciones estándares indica que el grupo control es más heterogéneo que el grupo experimental en comprensión lectora antes de la aplicación del programa PVC.

El valor medio 12,67 fue redondeado a 13 y el valor medio 12,07 fue redondeado a 12 observándose por comparación en el baremo percentil que al grupo control le corresponde el percentil 75 (nivel alto) y al grupo experimental le corresponde el percentil 50 (nivel medio). Sin embargo, la prueba t de student arroja un valor ($t=0,608$) que no es estadísticamente significativo ($p>0,05$). En consecuencia, ambos grupos no difieren estadísticamente en comprensión lectora antes de la aplicación del programa PVC cumpliéndose el requisito teórico del diseño pretest - postest con grupo de control. Este resultado también aconseja cautela en referencia a los percentiles correspondientes a cada grupo.

Tabla 4. Niveles de Comprensión lectora en los grupos control y experimental después de la aplicación del programa PVC

	Grupo control	Grupo experimental
Media aritmética	13,93	14,80
Desviación estándar	2,84	2,98
Percentil	75	90
Prueba T de Student de comparación de medias	0,815 (valor estadísticamente no significativo; $p>0.05$)	

En la tabla 4 se observa que las medias aritméticas en comprensión lectora del grupo control y del grupo experimental son diferentes (13,93 vs 14,80) siendo como se hipotetiza la del grupo experimental más elevada. Al comparar estos promedios con los promedios en el pretest (tabla 1) se encuentra que ambos grupos han incrementado sus valores promedios, pero más el grupo experimental; asimismo, se observa que ambos grupos se han vuelto más homogéneos en torno a su media aritmética.

Los valores medios 13,93 y 14,80 fueron redondeados a 14 y 15, respectivamente. Los percentiles correspondientes son 75 para el grupo control y 90 para el grupo experimental, situándose ambos grupos en el nivel alto de comprensión lectora. Por otro lado, la prueba t de student tiene un valor ($t=0,815$) que no es estadísticamente significativo ($p>0,05$).

Por tanto, los grupos control y experimental no difieren estadísticamente en comprensión lectora después de la aplicación del programa PVC. Resultado que, asimismo, aconseja cautela en referencia a las diferencias en los percentiles correspondientes a cada grupo.

El resultado de la prueba t de student también permite sostener que “Nada se opone en aceptar la hipótesis nula”, rechazándose la hipótesis alternativa que operacionaliza a la hipótesis “La aplicación del programa PVC es eficaz en el incremento del nivel de comprensión lectora en los estudiantes del primer año de secundaria del colegio Villa Alarife”.

4.4 Discusión de resultados

Los resultados obtenidos en la presente investigación en la que se describe el efecto de la aplicación del programa PVC en el nivel del vocabulario receptivo y comprensión lectora en estudiantes de primer grado de educación secundaria, enmarcados dentro del enfoque constructivista en primer lugar nos permite afirmar que, aunque el programa PVC produce efectos positivos en el vocabulario receptivo y en la comprensión lectora de los estudiantes, estos no son estadísticamente significativos, se encontró que dicha hipótesis se rechaza, ya que tras la aplicación del programa, los valores en los niveles de vocabulario y comprensión se incrementaron en ambos casos, pero las diferencias en sus medias aritméticas no eran suficientemente significativas como para decir que se había logrado un cambio sustancial.

Estos hallazgos pueden explicarnos a través de un análisis contextual en el que se desarrolla los grupos estudiados en la medida que encontramos el factor “metodología” imperante en la institución, y el factor natural del desarrollo de los jóvenes. Sin embargo, sí hemos encontrado cambios positivos en el grupo experimental, lo cual corrobora lo indicado por Cuetos (2008) cuando señala que en la comprensión lectora, los procesos semánticos o de extracción del significado y posterior integración en la memoria son fundamentales e inherentes a ella, basándose una buena parte de ellos en el tener un vocabulario adecuado para tales fines.

A la luz de lo hallado podemos afirmar que, aunque el programa PVC produce efectos positivos en el vocabulario receptivo y en la comprensión lectora de los jóvenes, estos no son estadísticamente significativos, quedando así rechazada nuestra hipótesis general.

A continuación haremos un análisis detallado en función a las hipótesis específicas.

Con respecto a esto, podemos confirmar que tras la evaluación inicial, efectivamente se cumplía la H1, en donde se indicaba que “el nivel de desarrollo del vocabulario receptivo que presentan los estudiantes del primer año de secundaria del colegio Villa Alarife antes de la aplicación del programa PVC es bajo”, permitiéndonos llevar a cabo el programa PVC para subir estos niveles.

Los datos obtenidos en nuestro estudio guardan coherencia con lo hallado por los investigadores Guevara y Urrichi (2011) quienes señalan en su estudio que, la variable nivel vocabulario receptivo puede presentar diferencias significativas entre muestras específicas, puesto que proporcionan evidencias que los niños de instituciones educativas privadas tienen mayor vocabulario receptivo mostrándose en un nivel de vocabulario receptivo medio alto.

Los resultados tras aplicación del programa dieron pie a muchos indicios, ya que tras la culminación de este, vimos que el grupo experimental había alcanzado ya un nivel MEDIO en el vocabulario, superándose a sí mismo en una

etapa previa y al grupo control como era de esperarse, sin embargo una incógnita aparecía al ver que la media del grupo control también se incrementó a pesar de que el programa PVC no había sido aplicado en este grupo.

La situación en lo que respecta a nuestra H2, en donde se indica que “El nivel de comprensión lectora que presentan en los estudiantes del primer año de secundaria del colegio Villa Alarife antes de la aplicación del programa PVC es bajo” fue algo diferente en cuanto a que, tras una evaluación inicial, se determinaba que el nivel de comprensión lectora en grupo control era ALTO y del grupo experimental era MEDIO, rechazándose lo propuesto en la H2. Sin embargo, una vez más se mostraba un incremento en los niveles de ambos grupos, en donde el grupo experimental pasaba, tras la aplicación de programa, de un nivel MEDIO a un nivel ALTO, y el grupo control incrementaba su media y se mantenía su nivel ALTO, con mejores puntajes en comparación a sus situación inicial. Cabe resaltar que las medias se incrementaron en ambos grupos tras la aplicación y además que el grupo experimental no solo alcanzó el nivel ALTO sino que superó los niveles del grupo control.

Estos resultados pueden explicarse a través del estudio que realizó Canales (2007) en el que diseñó un programa experimental de tratamiento para mejorar la comprensión lectora en niños y adolescentes con problemas de aprendizaje demostrando que aquellos, diferenciados por grados y agrupamientos según sus necesidades, mostraron avances importantes en sus niveles de comprensión lectora.

Los autores de esta investigación consideran importante señalar datos que surgieron durante el desarrollo de ésta. Posterior a la evaluación de salida, se hizo de conocimiento del ejecutor del programa que uno de los alumnos del grupo experimental había sido recientemente diagnosticado con un trastorno del aprendizaje en la lectura y escritura, hecho que nos da la pauta para sostener que los bajos resultados de este niño en las evaluaciones habrían disminuido la media del grupo experimental, habiendo posiblemente incidido en la comparación de medias y en su significancia estadística.

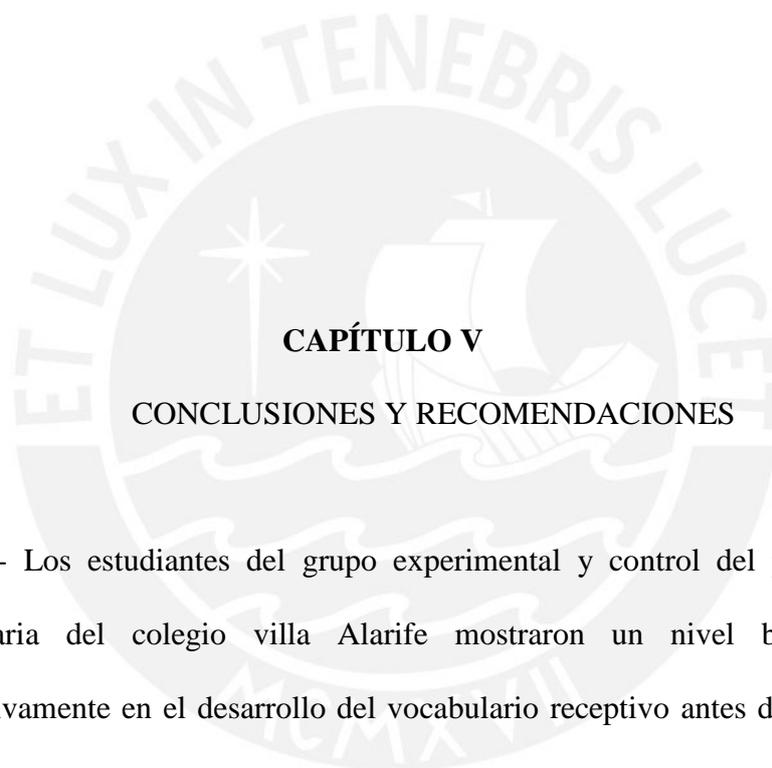
Por otro lado, viendo el incremento no esperado del grupo control tanto en vocabulario receptivo como en comprensión lectora, se hace posible pensar en el hecho de que el marco paradigmático de la institución educativa habría influido, ya que en ésta se aplica la metodología activa desde el nivel inicial hasta el nivel secundario, y aquello habría influido en el cambio positivo del grupo control, en donde a la par, se desarrollaban de manera regular los contenidos curriculares dentro de este enfoque.

A pesar de este hecho, consideramos que el programa PVC produce efectos positivos a tomar en cuenta, ya que, al ser focalizado en aspectos específicos, permitió que el grupo experimental superara en puntajes y medias al grupo control en todas las variables presentadas.

Finalmente, a modo de consideración, se abre la posibilidad y se incrementa la expectativa en cuanto a la posibilidad de aplicación del programa

PVC en colegios de metodología tradicional o de otro enfoque pedagógico en donde los resultados podrían ser bastante más significativos a la luz de la evidencia de los resultados obtenidos en el colegio Villa Alarife, que está basado en el enfoque activo.





CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- Los estudiantes del grupo experimental y control del primer año de secundaria del colegio villa Alarife mostraron un nivel bajo y medio respectivamente en el desarrollo del vocabulario receptivo antes de la aplicación del programa PVC.

- Los estudiantes del grupo experimental y control del primer año de secundaria del colegio villa Alarife mostraron un nivel medio y alto respectivamente en comprensión lectora antes de la aplicación del programa PVC.

- Los estudiantes del grupo experimental y control del primer año de secundaria del colegio villa Alarife mostraron un nivel medio, en el vocabulario receptivo tras la aplicación del programa PVC.

- Los estudiantes del grupo experimental y control del primer año de secundaria del colegio villa Alarife mostraron un nivel alto, en comprensión lectora tras la aplicación del programa PVC.

- La aplicación del programa PVC no es eficaz en el incremento estadísticamente significativo del nivel de vocabulario receptivo en los estudiantes del primer año de secundaria del colegio Villa Alarife

- La aplicación del programa PVC no es eficaz en el incremento estadísticamente significativo del nivel de comprensión lectora en los estudiantes del primer año de secundaria del colegio Villa Alarife

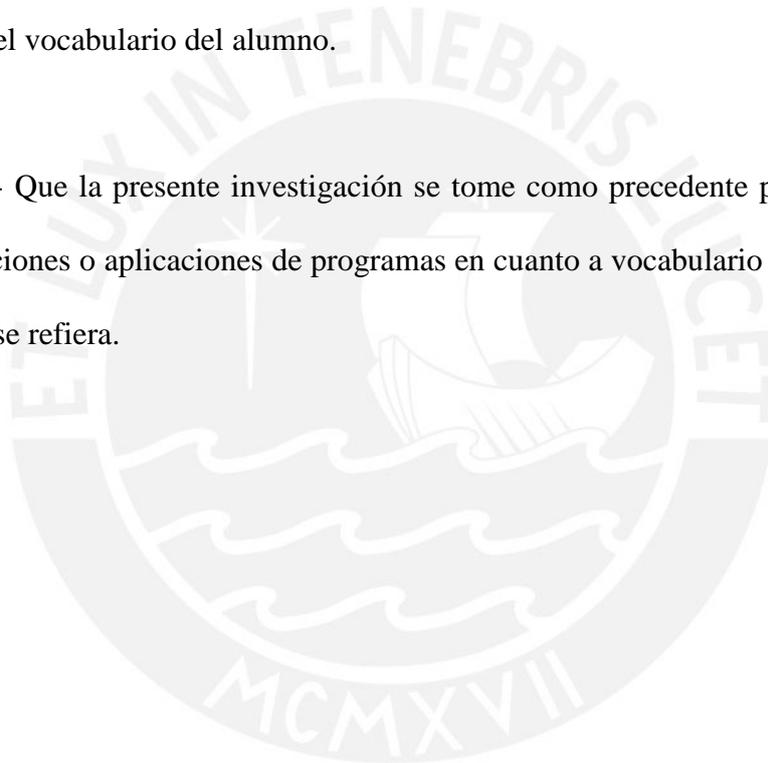
5.2 Recomendaciones

- Que se promuevan líneas de investigación sobre las estrategias y programas para favorecer la comprensión lectora a través del vocabulario receptivo en la educación básica regular.

- Que se incentive el desarrollo y validación de programas de esta índole en colegios en donde los resultados obtenidos en cuanto a estas variables sean bajo o por debajo de lo esperado.

- Que los docentes y autoridades de las Instituciones Educativas actualicen y apliquen sus conocimientos sobre desarrollo de la comprensión lectora a fin de facilitar la construcción de saberes estratégicos y significativos en base al desarrollo del vocabulario del alumno.

- Que la presente investigación se tome como precedente para futuras investigaciones o aplicaciones de programas en cuanto a vocabulario y comprensión lectora se refiera.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, V (2007). *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa. Manual para psicopedagogos y profesores*. Madrid: Ars médica.

ALONSO J., Mateos (1985). *Comprensión Lectora*. Barcelona: Editorial Grao.

AINCIBURU, C. (2008). *¿Basta repetir? Lógicas y vericuetos del proceso de aprendizaje de palabras en una lengua extranjera*. Universidad Libre e Instituto Cervantes de Berlín.

ARBAIZA, Carlos (2011). “*Programa de potenciación del vocabulario y la comprensión*”.

BAYRO, A. y OLIVERA, M. (2010). *La Comprensión lectora y la utilización de estrategias de organización en los alumnos con dificultades de aprendizaje del nivel secundario de Colegio Antares. Tesis para optar el grado de Magister en Educación con mención en Dificultades de aprendizaje*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

BELINCHÓN, M; IGOA, J.M Y RIVIERE, A. (1994). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. España: Ed. Trotta SA 2da edición.

BERKO, Jean (2010). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson educación S.A.

CAMARGO De A., Irma (1993). *Comprensión Lectora en Educación Primaria*. Lima

CANALES, Ricardo (2007). *Comprensión Lectora y problemas de aprendizaje: un enfoque cognitivo – Diseño y ejecución de un Programa de Intervención*. Lima: Universitaria de la UNE

CANALES, Ricardo y VELARDE, Esther (2008). “*La lectura en el Perú: drama y esperanza*” Lima: Universitaria de la UNE.

CUETOS, Fernando (2008). *Psicología de la lectura. Séptima edición*. España: Editorial WK.

DALE, P. (1997). *Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico. Séptima reimpresión*. México: Editorial Trillas.

DALEN Y MAYER (1971). “*Modelos de intervención en orientación*”
Consultado el 14 de septiembre del 2011.
<http://eduso.files.wordpress.com/2008/06/modelos-de-intervencion-en-ol1familiar.pdf>

DUNN, LL, DUNN, L y ARRIBAS, D. (2006). *PPVT – III PEABODY Test de vocabulario en imágenes*. España: TEA Ediciones S.A.

ESPINOZA, S. (1996). *Una metodología activa en la enseñanza de la lectura en educación primaria*. Lima

FRANCO NOA, M (2008). *Alternativa metodológica para la preparación de los docentes en el tratamiento al vocabulario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Lengua Española en el 6.º grado de la Enseñanza Primaria*. Tesis para optar el grado de maestría. Santiago de Chile

GUEVARA, M., URRUCHI, Y. (2011). *Nivel del vocabulario receptivo de los niños de 3, 4 y 5 años de Centros Educativos Estatales y no Estatales del distrito de San Borja*. Tesis para optar el grado de Magíster en Fonoaudiología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

GALICIA; SÁNCHEZ; PAVÓN; Y PEÑA T. (2006). *El papel de las educadoras en el desarrollo del vocabulario receptivo de preescolares a través de actividades musicales*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, (7) 1-10 consultado el 10 de diciembre del 2011.

http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/papel-educadoras-desarrollo-vocabulario-receptivo-preescolares-traves-actividades-musicales/id/5660159.html

GARCÍA, García (2008). *“Evolución cuantitativa del vocabulario en escolares de 9 a 18 años”*

GERMARÍA, Y. (2008). *Estudio descriptivo sobre la relación entre pensamiento crítico y metodología activa en alumnos de sexto grado de primaria del colegio La Casa de Cartón*. Lima: PUCP.

GÓMEZ- PALACIOS, M (1993). *Indicadores de la comprensión lectora*. Lima:

GONZÁLES, Fernando (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.

LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2011). www.rae.es/ *La Real Academia de la Lengua Española (2011)*,

La Unidad de Medición de la Calidad Educativa

<http://www2.minedu.gob.pe/umc/>

MENDIZÁBAL, M (2008). *Cada vez es más reducido el vocabulario de los adolescentes*. (Consultado el 28 de mayo del 2012)
http://www.lanueva.com/edicion_impresa/nota/nc/30/03/2008/83u136.html

MARTÍNEZ, Eugenio (2003). *“El sonido en la comunicación humana: Introducción a la fonética”*. Barcelona: Octaedro, 2003

MARTÍNEZ, Eugenio (1998). *Lingüística, teoría y aplicaciones*. España: Masson, S.A

MIURA, Elena (2010). “*Nivel de vocabulario receptivo de los niños de 4 años de centros educativos estatales y no estatales del distrito de San Borja. Tesis para optar el título de magister Lima: PUCP*”

MINISTERIO DE EDUCACION DEL PERU (2009). *Resolución Ministerial No.0440-2008-ED.Diseño Curricular Nacional. 15 de diciembre del 2008. [http:// www.minedu.gob.pe](http://www.minedu.gob.pe)*

MONTANE, Angélica y otros (2003). “*¿Cómo rinden los estudiantes peruanos en comunicación y matemática?. Resultados de la Evaluación Nacional 2001.*” Ministerio de Educación: Unidad de medición de la calidad educativa.

PALLETE, L. y PARDO, L. (2011). *Relación entre la comprensión oral y la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado de primaria de tres instituciones educativas estatales del Callao. Tesis para optar el grado de Magister en Educación con mención en Dificultades de aprendizaje*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

READ, J. (2000). *Assesing vocabulario*. Cambridge: Cambridge University Press.

SODERBERG Y HOWARS (1969). “*El papel de las educadoras en el desarrollo del vocabulario receptivo de preescolares a través de actividades musicales*”. Revista Iberoamericana de Educación. México

SELLÉS N, Pilar (2006). “*Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura*” España: Escuela abierta.

OWENS, Robert (2003). *Desarrollo del Lenguaje*, quinta edición. Madrid: Pearson educación.

PRINCE, M (2004). *Journal of Engineering Education. Does Active Learning Works? A Review of the Research. July 2004*

QUIHUI, CHILON Y ESPÍRITU (2011). *Adaptación de la batería de evaluación de los procesos lectores revisada PROLEC-R en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana*. Tesis para optar el grado de magíster en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

ROMERO, F., GONZÁLES, M (2001). *Prácticas de comprensión lectora: estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial

SMITH, Frank (1983). *Comprensión lectora*. México: Editorial Trillas.

TERRAZAS, A (2009). *La Revista Atlantis en España*. www.atlantisjournal.org.

VAN DIJK, TA, Y KINTSCH, W. (1983). “Estrategias de comprensión del discurso”, Nueva York: Academic Press.





Programa para la Potenciación del Vocabulario y la Comprensión (PVC)

I) Fundamentación

La pobreza de vocabulario de los escolares en la actualidad impide muchas veces el éxito deseado en el trabajo con la lectura, ya que la comprensión se dificulta. Por otro lado, se hace evidente que la enseñanza tradicional desarrolla el vocabulario solo desde la memoria, en donde alumnos con dificultades relativas a este factor, sufren para adquirir, entender y utilizar palabras nuevas. Se hace evidente la necesidad del desarrollo de un programa que con técnicas elocuentes e innovadoras, potencien el vocabulario sin descuidar los temas u otras capacidades propias de la asignatura impartida en un colegio.

II) Justificación

Teniendo como propósito el desarrollo del vocabulario receptivo para una mejor comprensión de textos, la metodología activa (también llamada enfoque activo) se presenta como una forma atractiva de abordar el desarrollo del lenguaje desde su perspectiva participativa, involucrada, holística e integradora, en donde el alumno sea el protagonista del desarrollo de su vocabulario.

III) Objetivos

a) Objetivo general

- Desarrollar el vocabulario receptivo del alumno de una manera natural e inherente a la aplicación del program basado en metodología activa, a la par que se desarrollan los contenidos curriculares propios del grado de estudio.

b) Objetivos específicos

- Trabajar el vocabulario dentro de las capacidades propias de la asignatura (Comprensión y Producción Oral, Comprensión de textos, Producción Escrita).
- Introducir en cada fase de aprendizaje al menos cinco (05) palabras nuevas, de tal manera que la usen e incorporen a su bagaje linguístico.
- Hacer uso de las técnicas propias del enfoque activo, llámese una participación permanente y activa por parte del educando, buscando que se involucre con su experiencia de aprendizaje.

FASE DE APRENDIZAJE N° 1CURSO: ComunicaciónGRADO: 7moNÚMERO DE HORAS SEMANALES DEL PROGRAMA: 3PROFESOR: Carlos ArbaizaSEMANA: 1

VOCABULARIO INTRODUCIDO	CONOCIMIENTOS	INDICADORES	ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Remembranza • Redundante • Furtivo • Tenue • Inocuo 	La palabra, su estructura y sus clases: Sustantivos, determinantes, adjetivos, pronombres y adverbios.	<p>Reconoce las clases de palabras por sus rasgos distintivos y funciones.</p> <p>Diferencia los usos y funciones de cada categoría de palabras.</p> <p>Clasifica las palabras según su estructura.</p>	<p>INICIO</p> <p>Se proponen temas específicos y con ayuda de dos alumnos, elaboramos mapas de ideas con cada uno de ellos.</p> <p>Una vez escritos, vemos la función de cada palabra propuesta al momento de comunicar ideas.</p> <p>Se solicita a los alumnos que hagan oraciones con las palabras de los mapas. Se aprecia que cada palabra tiene características especiales que las dotan de un rol.</p> <p>PROCESO</p> <p>Se elabora un mapa conceptual junto con los alumnos y alumnas con la información general acerca de los</p>	<p>Fichas de lectura</p> <p>Fichas de trabajo</p> <p>Audio/Video</p> <p>Plumones</p>

			<p>tipos de palabras.</p> <p>Se dirigen las actividades sugeridas.</p> <p>Se distribuye a los alumnos y alumnas en grupos según la cantidad de categorías vistas y se pide a cada grupo que elabore un afiche donde se explique cada tipo y se propongan ejemplos de cada uno.</p> <p>Se organiza una puesta en común y luego se elaboran textos con requisitos previamente identificados para consolidar el tema.</p> <p>SALIDA</p> <p>¿Qué aprendiste? ¿Cómo? ¿Para qué te sirve? Ejercicios de refuerzo</p>	
--	--	---	---	--

FASE DE APRENDIZAJE N° 2

CURSO: Comunicación

GRADO: 7mo

NÚMERO DE HORAS SEMANALES DEL PROGRAMA: 3 (6)

PROFESOR: Carlos Arbaiza

Semana : 2 y 3

VOCABULARIO INTRODUCIDO	CONOCIMIENTOS	INDICADORES	ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Audiovisual • Veredicto • Célebre • Controversia • Obstinado 	Programa periodístico: Sketch Radial/televisivo	Elabora creativamente textos informativos, con el fin de difundirlos a su grupo. Identifica la funcionalidad de los medios de comunicación. Se expresa con entonación, fluidez y propiedad.	<p>INICIO El profesor muestra en una presentación ppt imágenes y videos relacionados a la labor periodística en el mundo actual.</p> <p>Se conversa y discute con los alumnos las diferencias y similitudes entre cada tipo de información brindada, valorando la importancia de cada una.</p> <p>PROCESO: Se invita a alumnos a realizar un programa periodístico que recoja no solamente la información, sino también la técnica y los medios necesarios para llevarlo a cabo con éxito.</p> <p>Se divide a la clase en equipos de trabajo. Se les brindan las pautas necesarias para el proyecto. Se pide en una primera instancia que elaboren un guión/boceto de la secuencia</p>	Imágenes Lectura Audiovisuales Fichas

<ul style="list-style-type: none"> • Abominable • Divino • Eventual • Funesto • Obsoleto 			<p>del programa, indicando sus partes y los roles de cada integrante.</p> <p>Posteriormente, se pide que cada miembro sistematice la información que le corresponde dar a conocer a través del noticiero y que perfeccione su rol interpretativo (dígase conductor del programa, reportero, cronista deportivo, etc.)</p> <p>Se presentan los proyectos en clase, ya sea a través de videos o audios (programas radiales). Se hace la retroalimentación correspondiente, estableciendo en el aula un clima de crítica constructiva, rescatando fortalezas de cada grupo en su desenvolvimiento.</p> <p>SALIDA (cierre) Autoevaluación Reflexiona con las preguntas: ¿Qué sabías? ¿Qué aprendiste? ¿Cómo aprendiste? ¿Para qué te sirve?</p>	
---	--	--	--	--

FASE DE APRENDIZAJE N° 3CURSO: Comunicación IntegralGRADO: 7moNÚMERO DE HORAS SEMANALES DEL PROGRAMA: 6PROFESOR: Carlos ArbaizaSEMANA: 4

VOCABULARIO INTRODUCIDO	CONOCIMIENTOS	INDICADORES	ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Indicio • Efímero • Ensalzar • Altruismo • Consecuente 	<p>La autobiografía.</p> <p>Uso de las mayúsculas.</p>	<p>Elabora una autobiografía teniendo en cuenta coherencia, y cohesión en las ideas.</p>	<p>INICIO</p> <p>Se presenta un relato (autobiografía)</p> <p>Responden respetando su turno:</p> <p>*¿Qué han escuchado?</p> <p>*¿Qué he utilizado para poder contar esta historia?¿Cómo he contado la historia?</p> <p>*¿Para qué crees que contamos una anécdota?</p> <p>PROCESO</p> <p>Distribuir entre los grupos de alumnos diversas autobiografías sin título, buscando que infieran de quién se trata.</p> <p>Leer la autobiografía de un personaje conocido del interés de los alumnos, presentada en clase a manera</p>	<p>Guía de evaluación</p>

			<p>de ejemplo.</p> <p>Comparar y contrastar ambos textos.</p> <p>Entregar información sobre las reglas en el uso de mayúsculas.</p> <p>SALIDA</p> <p>Escuchan las indicaciones para redactar su autobiografías (se organiza a los niños diciéndoles los requisitos).</p> <p>Realizan la dinámica “Compartiendo vivencias”, donde, por grupos, reciben plumones y un papelote, cada integrante dibujará algo que represente su vida.</p> <p>Socializan por grupos sus producciones.</p> <p><u>Metacognición:</u></p> <p>Responden:</p> <p>¿Qué es una autobiografía?</p> <p>¿Para qué sirve?</p> <p>¿Cómo la puedo utilizar?</p>	
--	--	--	---	--

FASE DE APRENDIZAJE N° 4

CURSO: Comunicación Integral

GRADO: 7mo

NÚMERO DE HORAS SEMANALES DEL PROGRAMA: 3

PROFESOR: Carlos Arbaiza

SEMANA: 5

VOCABULARIO INTRODUCIDO	CONOCIMIENTOS	INDICADORES	ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Grácil • Incisión • Enaltecer • Verosímil • Corroborar 	<p>Sinonimia</p> <p>La imagen narrativa</p>	<p>Reconoce la importancia la importancia del uso de sinónimos en una conversación fluida.</p> <p>Produce textos literarios básicos a partir de un plan de investigación previo.</p> <p>Reconoce los elementos y funciones de una imagen narrativa</p>	<p>INICIO</p> <p>Dinámica “Rueda de casino” Cada alumno dice una palabra, y el siguiente dice el sinónimo de aquella. El tercero en el turno lanza una nueva palabra utilizando la última letra de la palabra utilizada.</p> <p>Se lee el texto literario de un afiche. Se lanza el desafío de reescribir el texto con el mayor número de palabras variadas por sus sinónimos.</p> <p>Se presenta una figura de un personaje en acción, o realizando un gesto. Se analiza en detalle</p> <p>PROCESO</p> <p>Observan, leen, dan hipótesis o características que se van anotando en la pizarra. Se sintetiza la información.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texto • Papelote. • Plumones. • Texto breve. • Ficha de trabajo • Hojas. • Stickers. • Ficha. • Ficha de trabajo. • Diccionario. • Ficha de trabajo.

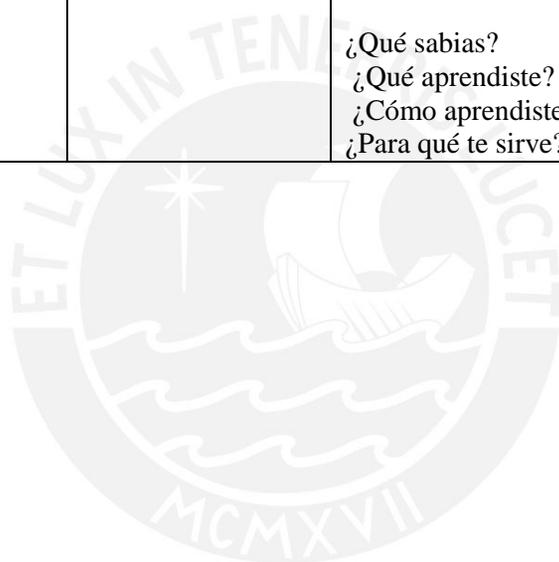
		<p>Revisa sus producciones, teniendo en cuenta las normas gramaticales y ortográficas,</p>	<p>-Usan los sinónimos, con la ayuda del diccionario. - Dan sentido lógico a las imágenes. - Denotan figuras literarias básicas en el lenguaje: metáfora, símil. -Respetan la puntuación general</p> <p>SALIDA Exponen sus productos. Lo evalúan</p> <p>¿Qué les parece lo que han hecho? ¿Qué han aprendido? ¿Cómo aprendieron?</p> <p>Copian en el cuaderno el texto corregido.</p> <p>Escriben la conclusión.</p> <p>Metacognición.</p>	
--	--	--	--	--

FASE DE APRENDIZAJE N° 5CURSO: Comunicación IntegralGRADO: 7moÚMERO DE HORAS SEMANALES DEL PROGRAMA: 3PROFESOR: Carlos ArbaizaSEMANA: 6

VOCABULARIO INTRODUCIDO	CONOCIMIENTOS	INDICADORES	ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Vividor • Desatinado • Auténtico • Contingente • Aniquilar 	Lenguaje formal e informal.	<p>Diferencia entre lenguaje formal e informal.</p> <p>Adecúa sus participaciones según el contexto.</p>	<p>INICIO</p> <p>Se entrega a algunos estudiantes tarjetas que contengan: ¿qué tal? ¿Cómo te va?, Buenos días, Ese Juan, ¡Ajá!, Respetuoso público, ¡Habla!</p> <p>Los estudiantes dan ejemplos de situaciones en las que se emitirían esos enunciados. Anotamos en la pizarra y luego establecen las diferencias.</p> <p>Se solicita un voluntario para que lea en voz alta la situación de aprendizaje y trabaje de manera oral las preguntas de interiorización.</p> <p>Leemos el contenido conceptual del tema y ejemplificamos con situaciones cercanas a ellos.</p> <p>PROCESO:</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Objetos. •Láminas •Videos o grabaciones •Tiza para dibujar •Papelotes. •Plumones •Fichas de lectura y de trabajo <p>Guía de</p>

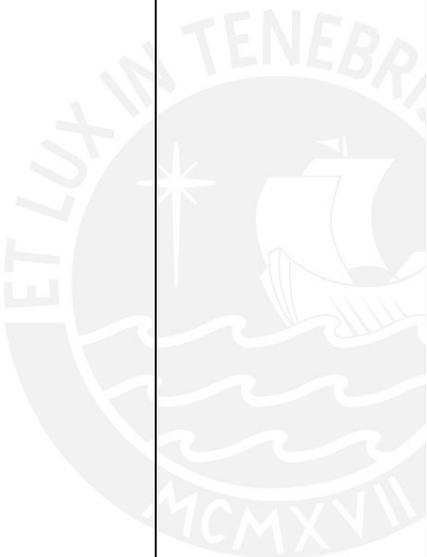
			<p>El profesor cuenta una anécdota personal para que los estudiantes tengan un ejemplo a seguir y puedan elaborar su propia anécdota.</p> <p>Se da la información teórica correspondiente.</p> <p>Los alumnos se agrupan en parejas para intercambiar ideas y puedan organizar su participación oral.</p> <p>Se pregunta al término de cada participación qué tipo de lenguaje fue utilizado en cada tipo de lenguaje fue utilizado por el compañero o compañera.</p> <p>Se dirige oralmente el desarrollo de las actividades de interiorización, fomentando la participación voluntaria y ordenada. Aprovechamos el momento para reforzar la importancia de prestar atención al interlocutor.</p> <p>Actividad complementaria:</p> <p>Reflexionan: ¿Cómo debemos participar y qué lenguaje utilizamos en un contexto académico como es el colegio?</p> <p>Elaboran un decálogo de un exponente con ayuda del profesor, que se utilizará para</p>	<p>evaluación</p>
--	--	--	---	-------------------

			<p>evaluarlos posteriormente.</p> <p>SALIDA (cierre) Autoevaluación</p> <p>Reflexiona con las preguntas:</p> <p>¿Qué sabías? ¿Qué aprendiste? ¿Cómo aprendiste? ¿Para qué te sirve?</p>	
--	--	--	--	--



FASE DE APRENDIZAJE N° 6CURSO: Comunicación IntegralGRADO: 7moNÚMERO DE HORAS SEMANALES DEL PROGRAMA: 3PROFESOR: Carlos ArbaizaSEMANA: 7

VOCABULARIO INTRODUCIDO	CONOCIMIENTOS	INDICADORES	ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Trivial • Falaz • Legendario • Fidedigno • Incesante 	<p>La ficcionalidad en la literatura</p> <p>Uso del diccionario</p>	<p>Elabora textos ficcionales en base a conocimientos previos y nuevos.</p> <p>Utiliza el diccionario de manera eficiente.</p>	<p>INICIO</p> <p>- Escriben en grupos (en un papelote) la mayor cantidad de palabras que caractericen a una persona común y corriente</p> <p>- Luego, observan la imagen de un superhéroe o un clip en donde se vean características irreales del personaje.</p> <p>- Revisan junto con el maestro cuáles son las características de su listado que pueden coincidir con la del superhéroe y cuáles no.</p> <p>- Responden:</p> <p>*¿Por qué no coinciden las características?</p> <p>*¿Personajes como los superhéroes tienen base en la realidad?</p> <p>PROCESO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Papelotes. ➤ Plumones. ➤ Cartelitos. ➤ Guías de ejercitación. ➤ Guías de evaluación. ➤ Papelote

			<ul style="list-style-type: none"> - La ficción: Teoría básica. Ejemplos. - Ficcionalidad en la literatura: Guía de información básica. Guía de ejercitación en clase. - Proceso creativo: Elaboración de personajes ficticiales, y de historias con estos personajes <p>☺ SALIDA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observan en la pizarra un texto corto. De manera voluntaria, salen a realizar modificaciones de tal manera que el texto se vuelva ficcional - Desarrollan una guía de evaluación. <p><u>Metacognición:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Responden: ¿Qué es ficción? ¿Para qué sirve? *¿Qué observan? *¿Todo en la literatura es totalmente irreal? ¿Por qué? 	
--	--	---	--	--

FASE DE APRENDIZAJE N° 7

CURSO: Comunicación Integral

GRADO: 7mo

NÚMERO DE HORAS SEMANALES DEL PROGRAMA: 3

PROFESOR: Carlos Arbaiza

SEMANA: 8

VOCABULARIO INTRODUCIDO	CONOCIMIENTOS	INDICADORES	ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Flemático • Aletargado • Vulnerable • Cándido • Efusivo 	Representación teatral espontánea (impro temática)	<p>Identifica las características del método Impro, desarrollándose creativa, espontánea y oportunamente.</p> <p>Expresa con libertad y pertinencia sus ideas, siguiendo una línea argumental propuesta por él mismo.</p> <p>Interioriza y conceptualiza palabras y sus</p>	<p>INICIO</p> <p><i>Se plantea el método a abordar:</i></p> <p>El método IMPRO profundiza en la PERCEPCIÓN y la ACTUACIÓN en su sentido más amplio. A su vez, y para nuestros fines, <i>haremos que sirva para que los alumnos interioricen significados de palabras y nuevos conceptos a través de ellas.</i></p> <p>La improvisación teatral, como todo proceso de relación interpersonal, se basa en un mecanismo de acción-reacción (o percepción-actuación).</p> <p>Un alumno percibe el entorno en que se encuentra y las acciones que tienen lugar en él, actúa en consecuencia generando una respuesta, una reacción. Esta reacción, provoca un nuevo cambio en el entorno y el proceso se repite de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Objetos. • Láminas • Videos o grabaciones • Tiza para dibujar • Papelotes. • Plumones • Fichas de lectura y de trabajo

		<p>significados.</p>	<p>nuevo.</p> <p>El estímulo escogido es de bandas sonoras instrumentales de películas y palabras clave .</p> <p>PROCESO: Dividimos a los salones en grupos de 3 personas. Por turnos, los alumnos pasan al frente. Se ponen en marcha tanto una proyección de una imagen (a manera de contexto espacial), como la melodía instrumental. Los alumnos representan espontáneamente primero una escena sin diálogo, únicamente con comunicación no verbal, y luego una con un diálogo.</p> <p>Se propicia la participación de los alumnos en la rueda de comentarios posterior a la actuación de cada grupo.</p> <p>SALIDA (cierre) Autoevaluación Reflexiona con las preguntas: ¿Qué sabías? ¿Qué aprendiste? ¿Cómo aprendiste? ¿Para qué te sirve?</p>	<p>Guía de evaluación</p>
--	--	----------------------	---	---------------------------

FASE DE APRENDIZAJE N° 8

CURSO: Comunicación Integral

GRADO: 7mo

NÚMERO DE HORAS SEMANALES DEL PROGRAMA: 3

PROFESOR: Carlos Arbaiza

SEMANA: 9

VOCABULARIO INTRODUCIDO	CONOCIMIENTOS	INDICADORES	ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Musa • Inspiración • Melancolía • Ramplón • Crédulo 	<p>Poesía: Verso libre</p> <p>Ortografía reglada y arbitraria</p>	<p>Identifica las características del estilo “verso libre” aplicándolas a su creación literaria.</p> <p>Valora el origen, influencia y uso del texto lírico como medio de expresión artístico-literario.</p> <p>Utiliza nuevas palabras</p>	<p>INICIO</p> <p>El objetivo para esta estrategia es la de estimular en los educandos el proceso creativo de la poesía, utilizando palabras del vocabulario que ya ha aprendido y aprende contantemente,</p> <p>Se presentan pequeños clips de video motivadores. Los alumnos tomarán nota de los datos relevantes y del modo en el que la información es transmitida.</p> <p>Se solicita a los alumnos que intervengan opinando al respecto</p> <p>PROCESO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de lectura - Fichas de trabajo - Audio/Video - Plumones

		<p>aprendidas en su labor creativa.</p>	<p>Se proponen imágenes a través de una presentación en Power Point, en la cual se apreciarán algunas pinturas abstractas. Adicionalmente, se colocará música de fondo, que permita motivar en ellos su afán escritor creativo.</p> <p>Se elaboran poemas, escritos en verso libre, de veinte versos cada uno, los cuales sugieran temas reflexivos de una manera coherente y elocuente.</p> <p>Se complementa el tema con un organizador gráfico adicional acerca del texto lírico y sus representantes máximos.</p> <p>Se organiza una puesta en común.</p> <p>SALIDA (cierre)</p> <p>Autoevaluación</p> <p>Reflexiona con las preguntas: ¿Qué sabías? ¿Qué aprendiste?</p>	
--	--	---	--	--

			¿Cómo aprendiste? ¿Para qué te sirve?	
--	--	--	--	--

FASE DE APRENDIZAJE N° 9

CURSO: Comunicación Integral

GRADO: 7mo

NÚMERO DE HORAS SEMANALES DEL PROGRAMA: 3

PROFESOR: Carlos Arbaiza

SEMANA: 10

VOCABULARIO INTRODUCIDO	CONOCIMIENTOS	INDICADORES	ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Estoico • Escéptico • Heroico • Sigilo • Aplacar 	<p>El mito y la leyenda:</p> <p>Seres mitológicos.</p>	<p>Elabora creativamente mitos y leyendas en base a criaturas creadas por ellos.</p> <p>Identifica los elementos y características propias</p>	<p>INICIO</p> <p>Se lee con música alusiva el mito del minotauro Se les pregunta qué saben acerca de las criaturas mitológicas, oponiendo posteriormente la explicación científica a la mitológica.</p> <p>Se conversa y discute con los alumnos las ideas o información que transmiten en los mitos, inmiscuyéndose en la temática.</p> <p>PROCESO:</p> <p>Se hace la presentación teórica.</p>	<p>Imágenes</p> <p>Lectura</p> <p>Audiovisuales</p> <p>Fichas</p>

		<p>del estos subgéneros literarios.</p>	<p>Se destacan aquellos elementos del mito en que determinan sus peculiaridades en comparación con otro tipo de narraciones (el factor real-maravilloso).</p> <p>Se elabora junto con los alumnos una red semántica, con ayuda de imágenes, en la cual incluyamos y relacionemos los mitos y las novelas, buscando elementos en común</p> <p>Se divide a la clase en equipos de trabajo. Se les brindan las pautas necesarias para describir a su propia criatura mitológica.</p> <p>Se investiga sobre otras criaturas y cada grupo, sistematiza su información de manera novedosa a través de su propio bestiario, donde se incluyan imágenes y texto explicando el origen y mito de cada criatura.</p> <p>Se hace la retroalimentación correspondiente, estableciendo en el aula un clima de crítica</p>	
--	--	---	---	--

			<p>constructiva, rescatando fortalezas de cada grupo en su desenvolvimiento.</p> <p>SALIDA (cierre)</p> <p>Autoevaluación Reflexiona con las preguntas:</p> <p>¿Qué sabías?</p> <p>¿Qué aprendiste?</p> <p>¿Cómo aprendiste?</p> <p>¿Para qué te sirve?</p>	
--	--	--	--	--

FASE DE APRENDIZAJE N° 10CURSO: Comunicación IntegralGRADO: 7moNÚMERO DE HORAS SEMANALES DEL PROGRAMA: 3PROFESOR: Carlos ArbaizaSEMANA: 11

VOCABULARIO INTRODUCIDO	CONOCIMIENTOS	INDICADORES	ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Holgado • Contrastante • Propalar • Lerdo • Abolir 	Las figuras literarias	<p>Elabora textos que incluyan figuras literarias.</p> <p>Identifica la funcionalidad y aplicación de las figuras literarias.</p>	<p>INICIO</p> <p>Se proponen cinco textos líricos, los cuales sean ricos en figuras que estarán debidamente sombreadas.</p> <p>Una vez leídos, vemos la función de cada sector sombreado al momento de comunicar ideas.</p> <p>Se solicita a los alumnos que intenten usar una técnica similar para reproducir las intenciones del autor en diferentes situaciones.</p> <p>Se ponen los resultados en común.</p> <p>PROCESO</p> <p>Se elabora un mapa conceptual junto con los alumnos y alumnas con la información general acerca de las figuras literarias.</p> <p>Se proponen ejemplos en la pizarra.</p> <p>Se dirigen las actividades sugeridas.</p>	<p>Objetos.</p> <p>Láminas</p> <p>Videos o grabaciones</p> <p>Tiza para dibujar</p> <p>Papelotes.</p> <p>Plumones</p> <p>Fichas de lectura y de trabajo</p> <p>Guía de evaluación</p>

			<p>Se distribuye a los alumnos y alumnas en grupos según la cantidad de categorías vistas y se pide a cada grupo que elabore un afiche donde se explique cada figura y se propongan ejemplos de cada una.</p> <p>Se organiza una puesta en común y luego se elaboran textos con figuras previamente identificados para consolidar el tema.</p> <p>Dinámica en rueda, en la cual se elabora un texto oral espontáneo en donde cada participante añadirá una parte, caracterizando creativamente a sus compañeros.</p> <p>SALIDA (cierre)</p> <p>Autoevaluación Reflexiona con las preguntas:</p> <p>¿Qué sabías?</p> <p>¿Qué aprendiste?</p> <p>¿Cómo aprendiste?</p> <p>¿Para qué te sirve?</p>	
--	--	--	--	--

FASE DE APRENDIZAJE N° 11CURSO: Comunicación IntegralGRADO: 7moNÚMERO DE HORAS SEMANALES DEL PROGRAMA: 3PROFESOR: Carlos ArbaizaSEMANA: 12

VOCABULARIO INTRODUCIDO	CONOCIMIENTOS	INDICADORES	ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Tregua • Flemático • Genuino • Intermitente • Refractario 	Razonamiento Verbal: Campo semántico	<p>Identifica elementos del mismo campo semántico.</p> <p>Categoriza palabras en hiperónimos e hipónimos.</p>	<p>INICIO</p> <p>El profesor muestra imágenes con elementos diversos: Lugares, instrumentos, objetos, personajes, etc.</p> <p>Se divide a los alumnos en grupos y se les da a cada grupo un sobre con imágenes. Se hará una competencia en donde busquen agrupar todas las imágenes que tengan algo en común, separando las que no, en el menor tiempo posible.</p> <p>Se reconoce el campo semántico por inferencia.</p> <p>PROCESO: Se hace la presentación teórica.</p> <p>Se divide a la clase en equipos de trabajo. Se les brindan las pautas necesarias para realizar la batería de ejercicios propuestas.</p>	<p>Objetos.</p> <p>Láminas</p> <p>Videos o grabaciones</p> <p>Tiza para dibujar</p> <p>Papelotes.</p> <p>Plumones</p> <p>Fichas de lectura y de trabajo</p> <p>Guía de evaluación</p>

			<p>Los alumnos trabajan en los ejercicios propuestos.</p> <p>Se pide en segundo lugar que elaboren un papelógrafo con ejercicios sin resolver para clasificar elementos en campos semánticos.</p> <p>Posteriormente, se pide que los alumnos cambien de papelógrafos entre grupos para resolver los ejercicios por ellos propuestos.</p> <p>Se hace la retroalimentación correspondiente, estableciendo en el aula un clima de crítica constructiva, rescatando fortalezas de cada grupo en su desenvolvimiento.</p> <p>SALIDA (cierre) Autoevaluación Reflexiona con las preguntas:</p> <p>¿Qué sabías?</p> <p>¿Qué aprendiste?</p> <p>¿Cómo aprendiste?</p> <p>¿Para qué te sirve?</p>	
--	--	--	---	--

LOS ESQUIMALES

El medio natural en que vive el pueblo esquimal es uno de los duros de la tierra. No conocen la estación cálida, el sol no luce durante los nueve o diez largos meses de invierno y la fría noche ártica solo se ilumina de vez en cuando por las áureas boreales.

El mar esta cubierto de un gran banco de hielo durante las tres cuartas partes del año. Cuando se produce el deshielo parcial, en los meses que van de julio a septiembre, se puede navegar por los canales formados entre bloques de hielo que se desprenden, sorteando los icebergs desprendidos de los glaciares continentales. Pero el esquimal se ha mostrado lo bastante rico en recursos no solo para vivir en las regiones más septentrionales de la tierra, sino incluso para disfrutar de una vida hasta cierto punto confortable.

La fauna le proporciona prácticamente todo lo que necesita para su alimentación, vestido y vivienda: aceites animales para el alumbrado y para cocinar los alimentos, carne de pescado, de foca, de oso blanco, piel y cueros. Los materiales de construcción para su casa de invierno, el iglú, proceden del mismo hielo. Pero la fauna tiene sus límites y cuando sus migraciones periódicas la alejan de la zona en que viven los hombres, el hambre puede hacer desaparecer colectividades enteras de esquimales.

Los habitantes del Ártico van cubiertos de pieles de los pies a la cabeza. Sus medios de locomoción son el trineo, para deslizarse sobre la superficie del hielo, y el kayak, canoa cubierta y con una pequeña abertura redonda en la superficie, en la que se sienta el esquimal prácticamente hundido entre pieles.

La historia de los esquimales, tal como puede reconstruirse a través de los relatos de los exploradores de finales del siglo XIX y comienzos del XIX, es una historia de lucha con la Naturaleza, en la que los periodos de prosperidad y crecimiento iban seguidos de periodos de hambre que reducían las comunidades y llegaban a poner en peligro la vida de determinadas poblaciones.

COMPRESIÓN DE TEXTOS

LOS ESQUIMALES

1	L	0	1	¿QUÉ ESTACIÓN DEL AÑO DESCONOCEN LOS ESQUIMALES?
2	L	0	1	¿DURANTE QUÉ MESES PUEDEN NAVEGAR ENTRE LOS BLOQUES DE HIELO?
3	I	0	1	¿POR QUÉ LOS ESQUIMALES NECESITAN, MÁS QUE OTRO PUEBLO, MATERIALES DE ALUMBRADO
4	L	0	1	¿DE QUÉ DEPENDE LA SUPERVIVENCIA?
5	I	0	1	¿POR QUÉ CUANDO SE PRODUCEN MIGRACIONES DE LA FAUNA PUEDEN DESAPARECER COLECTIVIDADES ENTERAS?
6	L	0	1	¿QUÉ HACEN LAS AURORAS BOREALES EN LA NOCHE ÁRTICA?
7	I	0	1	¿POR QUÉ NO PUEDEN UTILIZAR EL KAYAK DURANTE TRES CUARTAS PARTES DEL AÑO?
8	I	0	1	¿POR QUÉ DICE QUE LA FAUNA LES PROPORCIONA LO NECESARIO PARA VIVIR?
9	L	0	1	¿QUIÉNES FUERON LOS PRIMEROS EN DAR A CONOCER LA FORMA DE VIDA DE LOS ESQUIMALES?
10	I	0	1	¿POR QUÉ SE DICE QUE LA HISTORIA DE LOS ESQUIMALES ES UNA HISTORIA DE LUCHA CON LA NATURALEZA

LOS PAPÚES AUSTRALIANOS

Cuando los europeos llegaron a Australia en el siglo XVIII, encontraron una población indígena que vivía en la ciudad en la edad de piedra y cuyos caracteres raciales los emparentaban con los negros africanos, aunque prestaban rasgos muy típicos: poderosa mandíbula, espesísimas cejas, nariz muy hundida a la altura de los ojos, etc.

Los papúes del norte de Australia van completamente desnudos; los del sur donde la temperatura es menos elevada, se cubren con pieles de canguro. Construyen unas chozas con troncos y barro, desconocen todo tipo de herramientas metálicas y utilizan la piedra pulimentada. Solo han logrado domesticar le digno, animal indígena muy parecido al perro.

Viven de la pesca y de la caza, para las que poseen una gran habilidad. Son capaces de seguir una huella, incluso en la oscuridad de la noche, guiados exclusivamente por el tacto, muy sensible en las planta de sus pies desnudos. Frecuentemente se acercan a las presas revestidos con pieles de la misma especie que intentan cazar, por lo que los animales no advierten el peligro que les acecha. Resisten, sin comer, una marcha de varios días para perseguir a un canguro que corre a más de 40 Km por hora, hasta que la fiera se siente cansada y amedrentada y se entrega. Pero no siempre el final es tan feliz, pues algunos canguros gigantes, al verse perdidos, adosan su espalda a un árbol, se alzan sobre sus patas traseras y propinan golpes capaces de causar la muerte de sus perseguidores.

Conocen el fuego, pero desconocen el arco y las flechas. La presencia del hombre blanco constituyó un drama para los papúes, ya que no aceptaron los beneficios de su cultura y, en cambio, contrajeron las diversas enfermedades de que los europeos eran portadores: tuberculosis, viruela, tifus, etc. De unos 300.000 individuos en 1786, sólo quedan en la actualidad unos 55.000, que viven aislados en las montañas protegidos por el Gobierno de de Canadá en extensas reservas. Además de los australianos existen papúes en otras islas de Oceanía (Nueva Guinea), pero su número es escaso y su demografía es de signo decreciente. A diferencia de lo que sucede en Australia, los papúes de Nueva Guinea se han integrado en la vida social y forman parte de las instituciones políticas.

LOS PAPUES AUSTRALIANOS

11	L	0	1	¿QUÉ RASGOS TÍPICOS PRESENTA LOS PAPÚES?
12	I	0	1	¿POR QUÉ NO UTILIZAN CUCHILLOS O ESPADAS?
13	L	0	1	¿PARA QUE UTILIZAN LA SENSIBILIDAD DE LAS PLANTAS DE SUS PIES?
14	I	0	1	¿CUÁL CREES QUE PUEDE SER EL CLIMA DEL NORTE DE AUSTRALIA?
15	L	0	1	¿QUÉ HACEN PARA ACERCARSE A LOS ANIMALES QUE VAN A CAZAR SIN SER VISTOS?
16	L	0	1	¿QUÉ PROBLEMAS LES TRAJERON LOS EUROPEOS CUANDO LLEGARON?
17	I	0	1	¿POR QUÉ NECESITAN PERSEGUIR, INCLUSO DURANTE VARIOS DÍAS A UN CANGURO PARA CAZARLO?
18	I	0	1	¿A QUÉ SE DEBE ALGUNOS CANGUROS PUEDEN ATACAR AL HOMBRE Y CAUSARLE LA MUERTE?
19	L	0	1	¿CON QUÉ SE VISTEN LOS PAPÚES DEL SUR DE AUSTRALIA?
20	I	0	1	¿EN QUÉ SE BASAN PARA DECIR QUE LA DEMOGRAFÍA DE LOS PAPÚES ES DE SIGNO DECRECIENTE?

PRUEBA DE VOCABULARIO DE PEABODY

(Julio 2011)

GRUPO A CONTROL

Nº	CODIGO DE EVALUADOS	SEXO	EDAD	MESES	EDAD (años)	F. DE NAC	GRUPO	P.BRUTO	C.I	P. P	DIAGNÓSTICO
1	001	F	12	8	12.7	07/11/1998	A	136	93	32	Puntuación media baja
2	002	F	12	4	12.3	23/03/1999	A	134	96	39	Puntuación media baja
3	003	M	13	1	13.1	30/06/1998	A	136	91	27	Puntuación media baja
4	004	M	13	3	13.3	03/04/1998	A	126	81	10	Puntuación moderadamente baja
5	005	F	13	2	13.2	08/05/1998	A	152	111	77	Puntuación media alta
6	006	M	13	3	13.3	23/04/1998	A	144	100	50	Puntuación media
7	007	F	12	8	12.7	04/11/1998	A	125	85	16	Puntuación moderadamente baja
8	008	F	12	8	12.7	17/11/1998	A	156	116	86	Puntuación moderadamente alta
9	009	M	12	10	12.8	07/09/1998	A	142	99	47	Puntuación media baja
10	010	F	13	5	13.4	21/02/1998	A	126	80	9	Puntuación moderadamente baja
11	011	M	13	8	13.7	13/11/1997	A	128	81	10	Puntuación moderadamente baja
12	012	M	13	5	13.4	07/02/1998	A	130	84	14	Puntuación moderadamente baja
13	013	M	12	4	12.3	12/03/1999	A	119	83	13	Puntuación moderadamente baja
14	014	M	13	5	13.4	28/02/1998	A	119	83	13	Puntuación moderadamente baja
15	015	F	13	3	13.3	05/04/1998	A	132	87	19	Puntuación moderadamente baja

GRUPO B EXPERIMENTAL

1	016	F	12	10	12.8	16/09/1998	B	107	67	1	Puntuación muy baja
2	017	M	12	4	12.3	20/03/1999	B	126	89	23	Puntuación media baja
3	018	M	12	9	12.8	19/10/1998	B	130	87	19	Puntuación media baja
4	019	M	12	6	12.5	22/01/1999	B	112	71	3	Puntuación moderadamente baja
5	020	M	12	10	12.8	08/09/1998	B	145	102	55	Puntuación media
6	021	M	13	1	13.1	16/06/1998	B	149	107	68	Puntuación media alta
7	022	M	13	5	13.4	28/02/1998	B	137	91	27	Puntuación media baja
8	023	F	12	6	12.5	25/01/1999	B	135	93	32	Puntuación media baja
9	024	M	12	10	12.8	06/05/1999	B	131	88	21	Puntuación media baja
10	025	M	13	7	13.6	17/12/1998	B	131	84	14	Puntuación moderadamente baja
11	026	M	12	8	12.7	24/11/1998	B	121	81	10	Puntuación moderadamente baja
12	027	M	13	2	13.2	25/05/1998	B	139	94	34	Puntuación media baja
13	028	F	13	0	13.0	27/07/1998	B	134	89	23	Puntuación media baja
14	028	F	12	5	12.4	19/12/1999	B	124	88	21	Puntuación media baja
15	030	F	12	4	12.3	22/03/1999	B	128	90	25	Puntuación media baja

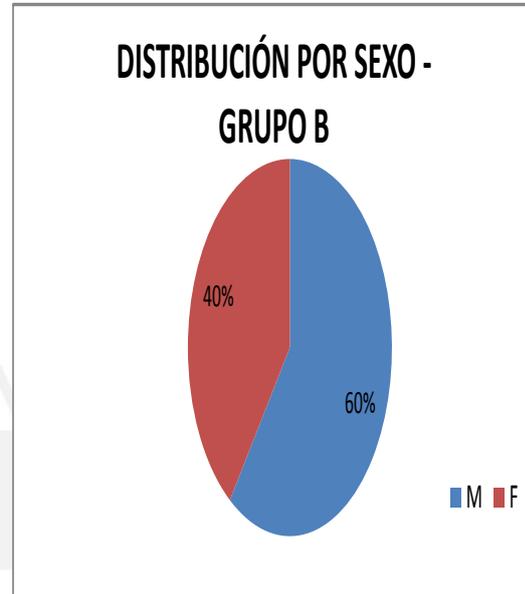


GRÁFICOS DE LA BASE DE DATOS DE ENTRADA DEL GRUPO EXPERIMENTAL

GRUPO B

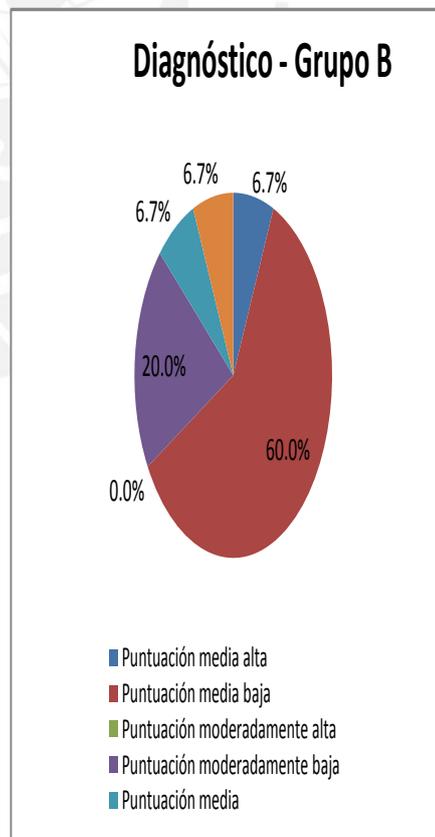
1.- Distribución por sexo

M	9	60%
F	6	40%
Total	15	



2.- EDADES DE LA MUESTRA

Edad máxima	13.58
Edad mínimo	12.33
Edad promedio	12.82



3.- DIAGNÓSTICO

Puntuación media alta	1	6.7%
Puntuación media baja	9	60.0%
Puntuación moderadamente alta	0	0.0%
Puntuación moderadamente baja	3	20.0%
Puntuación media	1	6.7%
Puntuación muy baja	1	6.7%
Evaluados	15	100%

PRUEBA DE VOCABULARIO DE PEABODY

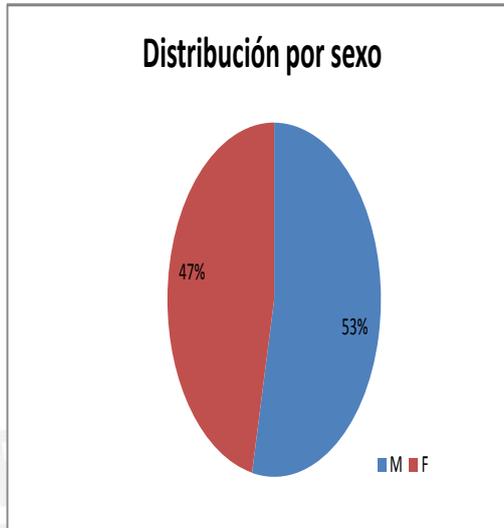
GRUPO A Control											
Nº	CODIGO DEL EVALUADO	SEXO	EDAD	MESES	EDAD (años)	F. DE NAC	GRUPO	P.BRUTO	C.INTELECTUAL	P. PERCENTIL	DIAGNÓSTICO
1	001	F	13	0	13.0	07/11/1998	A	137	93	32	Puntuación media baja
2	002	F	12	8	12.7	23/03/1999	A	134	92	30	Puntuación media baja
3	003	M	13	5	13.4	30/06/1998	A	146	103	58	Puntuación media alta
4	004	M	13	7	13.6	03/04/1998	A	130	82	12	Puntuación moderadamente baja
5	005	F	13	6	13.5	08/05/1998	A	161	117	87	Puntuación moderadamente alta
6	006	M	13	7	13.6	23/04/1998	A	148	104	61	Puntuación media alta
7	007	F	13	0	13.0	04/11/1998	A	142	99	47	Puntuación media baja
8	008	F	13	0	13.0	17/11/1998	A	138	94	34	Puntuación media baja
9	009	M	13	2	13.2	07/09/1998	A	141	98	45	Puntuación media baja
10	010	F	13	9	13.8	21/02/1998	A	130	82	12	Puntuación moderadamente baja
11	011	M	14	0	14.0	13/11/1997	A	125	78	7	Puntuación moderadamente baja
12	012	M	13	9	13.8	07/02/1998	A	141	95	37	Puntuación media baja
13	013	M	13	9	13.8	28/02/1998	A	142	99	47	Puntuación media baja
14	014	M	12	8	12.7	12/03/1999	A	138	95	37	Puntuación media baja
15	015	F	13	7	13.6	05/04/1998	A	142	97	42	Puntuación media baja
GRUPO B Experimental EDAD (años)											
Nº	CODIGO DEL EVALUADO	SEXO	EDAD	MESES	EDAD (años)	F. DE NAC	GRUPO	P.BRUTO	C.INTELECTUAL	P. PERCENTIL	DIAGNÓSTICO
1	016	M	13	11	13.9	17/12/1998	B	145	100	50	Puntuación media
2	017	F	13	2	13.2	16/09/1998	B	128	84	14	Puntuación moderadamente baja
3	018	M	12	8	12.7	20/03/1999	B	139	96	39	Puntuación media
4	019	M	13	0	13.0	24/11/1998	B	129	85	16	Puntuación moderadamente baja
5	020	F	12	10	12.8	25/01/1999	B	141	99	47	Puntuación media
6	021	F	13	4	13.3	23/07/1998	B	131	86	18	Puntuación moderadamente baja
7	022	M	13	0	13.0	19/10/1998	B	146	104	61	Puntuación media alta
8	023	M	13	2	13.2	08/09/1998	B	151	109	73	Puntuación media alta
9	024	M	13	9	13.8	28/02/1998	B	142	96	39	Puntuación media alta
10	025	M	13	6	13.5	25/05/1998	B	151	107	68	Puntuación media alta
11	026	F	12	8	12.7	22/03/1999	B	149	110	75	Puntuación media alta
12	027	M	12	10	12.8	22/01/1999	B	132	89	23	Puntuación media baja
13	028	M	12	6	12.5	06/05/1999	B	134	92	30	Puntuación media baja
14	029	F	12	9	12.8	19/12/1999	B	140	98	45	Puntuación media baja
15	030	M	13	5	13.4	16/06/1998	B	170	124	95	Puntuación moderadamente alta

GRÁFICOS DE LA BASE DE DATOS FINALES DEL GRUPO CONTROL (A)

GRUPO A

1.- Distribución por sexo

M	8	53%
F	7	47%
Total	15	

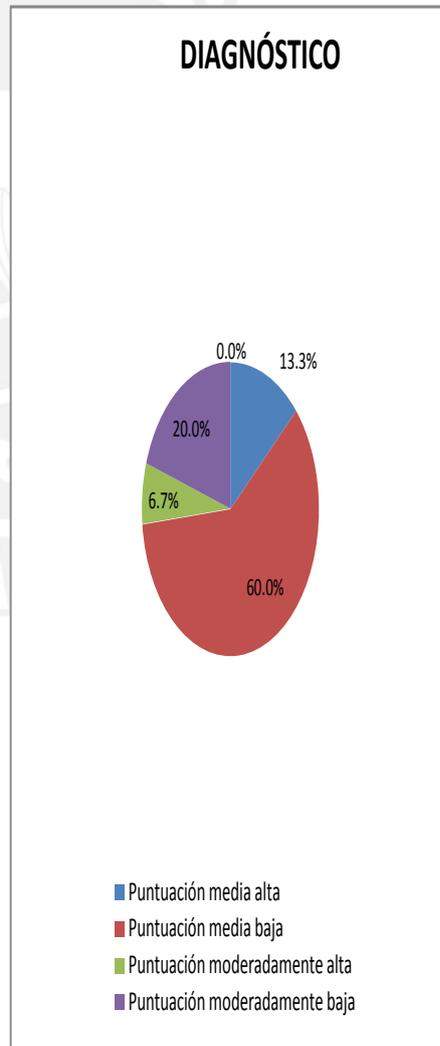


2.- EDADES DE LA MUESTRA

Edad máxima	14.00
Edad mínimo	12.67
Edad promedio	13.36

3.- DIAGNÓSTICO

Puntuación media alta	2.00	13.3%
Puntuación media baja	9.00	60.0%
Puntuación moderadamente alta	1.00	6.7%
Puntuación moderadamente baja	3.00	20.0%
Puntuación media	-	0.0%
Total	15.00	

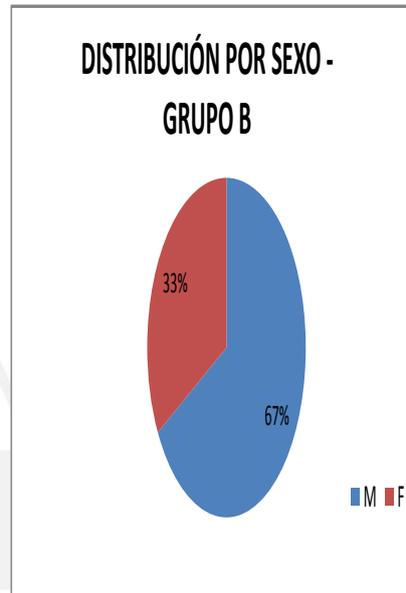


GRÁFICOS DE LA BASE DE DATOS FINALES DEL GRUPO EXPERIMENTAL (B)

GRUPO B

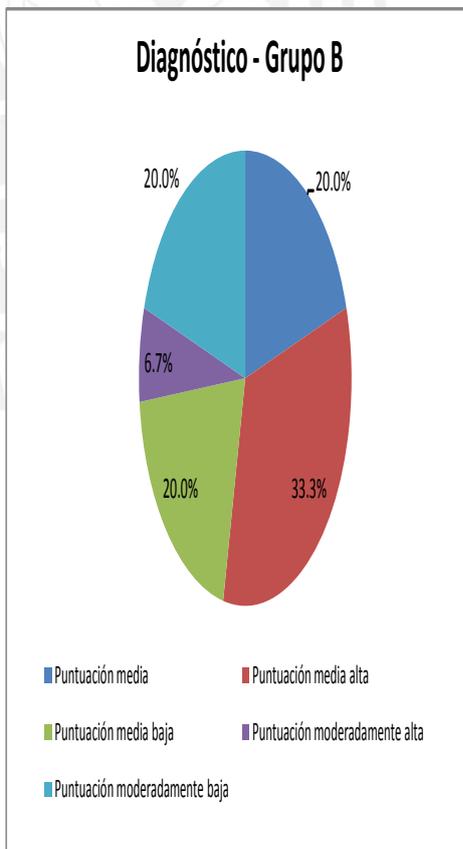
1.- Distribución por sexo

M	10	67%
F	5	33%
Total	15	



2.- EDADES DE LA MUESTRA

Edad máxima	13.92
Edad mínimo	12.50
Edad promedio	13.10



3.- DIAGNÓSTICO

Puntuación media	3	20.0%
Puntuación media alta	5	33.3%
Puntuación media baja	3	20.0%
Puntuación moderadamente alta	1	6.7%
Puntuación moderadamente baja	3	20.0%
Evaluados	15	100%



BASE DE DATOS DE LA PRUEBA DE ENTRADA DEL PROLEC-SE

Grupo "A" control

N°	Código de los evaluados	Comprensión de textos	Centiles	Estructura del texto	Centiles
1	001	8	25	15	50
2	002	15	50	17	75
3	003	14	75	12	25
4	004	5	10	12	25
5	005	17	95	19	95
6	006	15	90	21	95
7	007	14	75	16	75
8	008	10	50	18	90
9	009	15	90	19	95
10	010	15	90	16	75
11	011	10	50	14	50
12	012	12	50	20	95
13	013	16	95	21	95
14	014	12	50	17	75
15	015	14	75	16	75

Grupo "B" experimental

N°	Código de los evaluados	Comprensión de textos	Centiles	Estructura del texto	Centiles
1	016	12	50	16	75
2	017	13	75	19	95
3	018	15	90	19	95
4	019	6	25	18	90
5	020	16	95	19	95
6	021	16	95	18	90
7	022	14	75	19	95
8	023	14	75	20	95
9	024	12	50	17	75
10	025	13	75	19	95
11	026	12	50	18	90
12	027	13	75	19	95
13	028	16	95	20	95
14	029	11	50	8	25
15	030	10	50	14	50

BASE DE DATOS DE LA PRUEBA FINAL DEL PROLEC-SE

Grupo "A" control

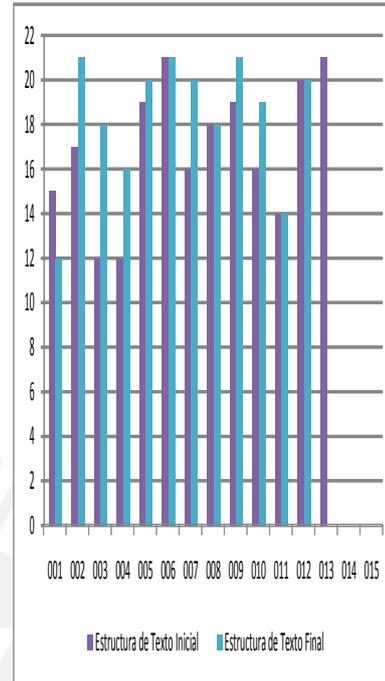
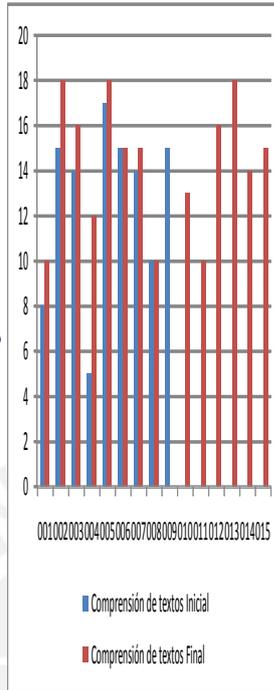
N°	Código de los evaluados	Comprensión de textos	Centiles	Estructura del texto	Centiles
1	001	10	50	12	25
2	002	18	90	21	95
3	003	16	95	18	90
4	004	12	50	16	75
5	005	18	95	20	95
6	006	15	90	21	95
7	007	15	90	20	95
8	008	10	50	18	90
9	009	20	95	21	95
10	010	13	75	19	95
11	011	10	50	14	50
12	012	16	95	20	95
13	013	18	95	19	95
14	014	14	75	19	95
15	015	15	90	20	95

Grupo "B" experimental

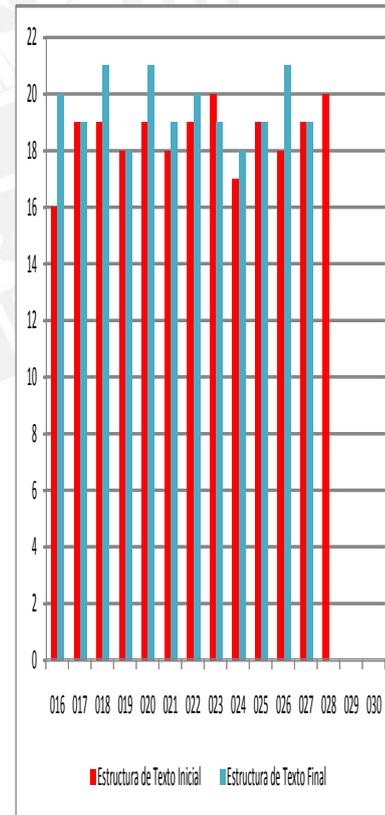
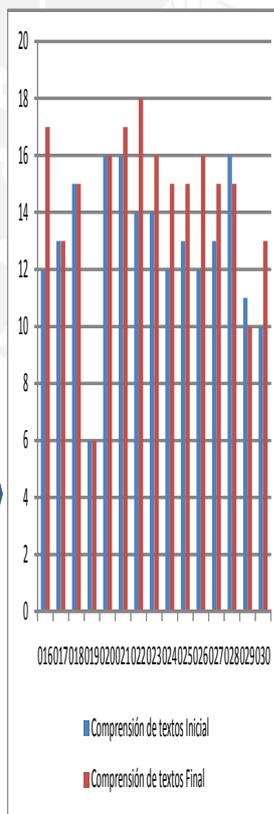
N°	Código de los evaluados	Comprensión de textos	Centiles	Estructura del texto	Centiles
1	016	17	95	20	95
2	017	13	75	19	95
3	018	15	90	21	95
4	019	6	25	18	90
5	020	16	95	21	95
6	021	17	95	19	95
7	022	18	95	20	95
8	023	16	95	19	95
9	024	15	90	18	90
10	025	15	90	19	95
11	026	16	95	21	95
12	027	15	90	19	95
13	028	15	90	21	95
14	029	10	50	12	25
15	030	13	75	15	50

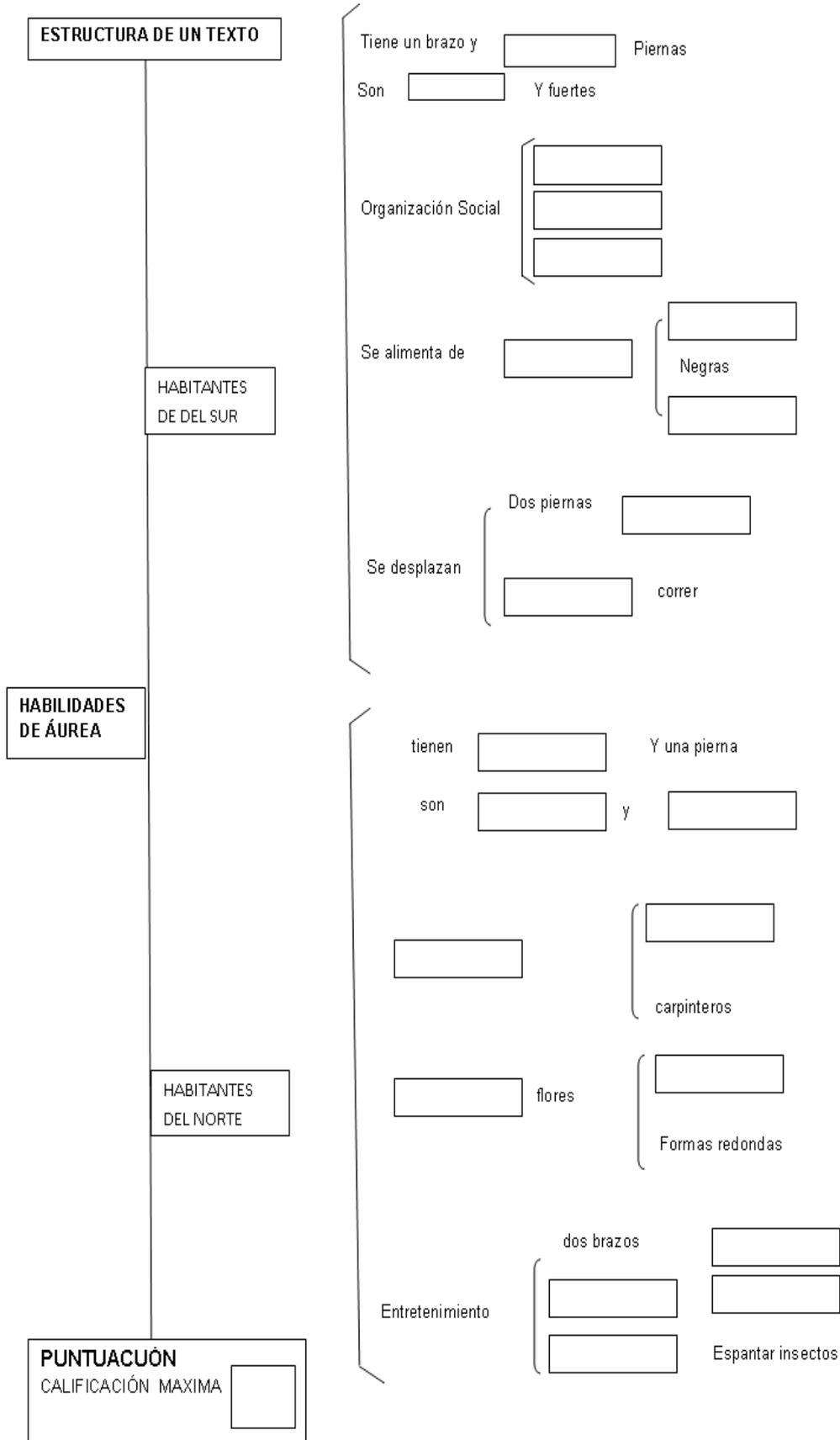
RESULTADOS FINALES DEL PROLEC_SE

Grupo "A" control	Comprensión de textos		Estructura de Texto	
	Código del evaluado	Inicial	Final	Inicial
001	8	10	17	12
002	15	18	17	21
003	14	16	12	18
004	5	12	12	16
005	17	18	19	20
006	15	15	21	21
007	14	15	16	20
008	10	10	18	18
009	15	20	19	21
010	15	13	16	19
011	10	10	14	14
012	12	16	20	20
013	16	18	21	19
014	12	14	17	19
015	14	15	16	20



Grupo "B" control	Comprensión de textos		Estructura de Texto	
	Código del evaluado	Inicial	Final	Inicial
016	12	17	16	20
017	13	13	19	19
018	15	15	19	21
019	6	6	18	18
020	16	16	19	21
021	16	17	18	19
022	14	18	19	20
023	14	16	20	19
024	12	15	17	18
025	13	15	19	19
026	12	16	18	21
027	13	15	19	19
028	16	15	20	21
029	11	10	8	12
030	10	13	14	15





HOJA DE ANOTACIÓN

PPVT - III P E A B O D Y	Nombre y apellidos:		
	Sexo:	M	F
	Ciudad		
	Provincia		
	Centro		
	Curso		
	Idioma habitual		
	Profesor		
	Examinador		

PUNTUACIONES	Puntuación Directa		CÁLCULO DE LA EDAD CRONOLÓGICA			
	Puntuaciones transformadas					
	CI		Año	Mes	Día	
	Percentil		F .de evaluación:			
	Eneatipo		F .de nacimiento:			
	Desarrollo		Edad Cronológica:			
	Edad equivalente					

CÁLCULO DE PUNTUACIÓN DIRECTA			NÚMERO DE ERRORES			
			Conjunto 1	Conjunto 5	Conjunto 9	Conjunto 13
			Conjunto 2	Conjunto 6	Conjunto 10	Conjunto 14
Elemento	Total de	Puntuación	Conjunto 3	Conjunto 7	Conjunto 11	Conjunto 15
Techo	Errores	Directa	Conjunto 4	Conjunto 8	Conjunto 12	Conjunto 16
			TOTAL DE ERRORES :			

1 2 AÑOS Y MEDIO - 3 AÑOS			4 6 - 7 AÑOS			7 10 - 11 AÑOS								
1	Escoba	2	<input type="checkbox"/>	E	37	Tronco	2	<input type="checkbox"/>	E	73	Palmera	1	<input type="checkbox"/>	E
2	Avión	1	<input type="checkbox"/>	E	38	Enorme	3	<input type="checkbox"/>	E	74	Depredador	3	<input type="checkbox"/>	E
3	Beber	3	<input type="checkbox"/>	E	39	Paracaídas	3	<input type="checkbox"/>	E	75	Embudo	2	<input type="checkbox"/>	E
4	Pala	4	<input type="checkbox"/>	E	40	Entregar	1	<input type="checkbox"/>	E	76	Repostar	2	<input type="checkbox"/>	E
5	Columpiarse	4	<input type="checkbox"/>	E	41	Globo	2	<input type="checkbox"/>	E	77	Ajustable	2	<input type="checkbox"/>	E
6	Lampara	4	<input type="checkbox"/>	E	42	Calculadora	2	<input type="checkbox"/>	E	78	Roedor	3	<input type="checkbox"/>	E
7	Dinero	3	<input type="checkbox"/>	E	43	Gotear	4	<input type="checkbox"/>	E	79	Colisionar	1	<input type="checkbox"/>	E
8	Helicóptero	2	<input type="checkbox"/>	E	44	Colmena	1	<input type="checkbox"/>	E	80	Termo	1	<input type="checkbox"/>	E
9	Valla	3	<input type="checkbox"/>	E	45	Lijar	2	<input type="checkbox"/>	E	81	Ártico	2	<input type="checkbox"/>	E
10	Llave	4	<input type="checkbox"/>	E	46	Estatua	4	<input type="checkbox"/>	E	82	Calcular	1	<input type="checkbox"/>	E
11	Tambor	3	<input type="checkbox"/>	E	47	Aterrorizada	1	<input type="checkbox"/>	E	83	Trillizos	4	<input type="checkbox"/>	E
12	Subir	1	<input type="checkbox"/>	E	48	Rectángulo	1	<input type="checkbox"/>	E	84	Contaminar	3	<input type="checkbox"/>	E
		Total errores	<input type="checkbox"/>				Total errores	<input type="checkbox"/>				Total errores	<input type="checkbox"/>	
2 4 AÑOS			5			6								
13	Vaca	1	<input type="checkbox"/>	E	49	Marco	1	<input type="checkbox"/>	E	85	Ramo	4	<input type="checkbox"/>	E
14	Nadar	1	<input type="checkbox"/>	E	50	Equipaje	2	<input type="checkbox"/>	E	86	Oleaje	2	<input type="checkbox"/>	E
15	Vacío	1	<input type="checkbox"/>	E	51	Escritura	1	<input type="checkbox"/>	E	87	Salir	4	<input type="checkbox"/>	E
16	Excavar	2	<input type="checkbox"/>	E	52	Animar	1	<input type="checkbox"/>	E	88	Vaina	3	<input type="checkbox"/>	E
17	Grangero	3	<input type="checkbox"/>	E	53	Vehículo	4	<input type="checkbox"/>	E	89	Clasificar	1	<input type="checkbox"/>	E
18	Accidente	2	<input type="checkbox"/>	E	54	Abrillantar	1	<input type="checkbox"/>	E	90	Parra	1	<input type="checkbox"/>	E
19	Nido	3	<input type="checkbox"/>	E	55	Apio	1	<input type="checkbox"/>	E	91	Diseccionar	2	<input type="checkbox"/>	E
20	Lanzar	4	<input type="checkbox"/>	E	56	Óvalo	1	<input type="checkbox"/>	E	92	Planeador	3	<input type="checkbox"/>	E
21	Sobre	2	<input type="checkbox"/>	E	57	Hortaliza	3	<input type="checkbox"/>	E	93	Suculento	1	<input type="checkbox"/>	E
22	Castillo	2	<input type="checkbox"/>	E	58	Peludo	4	<input type="checkbox"/>	E	94	Pelícano	1	<input type="checkbox"/>	E
23	Medir	4	<input type="checkbox"/>	E	59	Premiar	3	<input type="checkbox"/>	E	95	Yate	4	<input type="checkbox"/>	E
24	Canguro	2	<input type="checkbox"/>	E	60	Cerebro	2	<input type="checkbox"/>	E	96	Acoger	3	<input type="checkbox"/>	E
		Total errores	<input type="checkbox"/>				Total errores	<input type="checkbox"/>				Total errores	<input type="checkbox"/>	
3 5 AÑOS			6 8 - 9 AÑOS			9 12 - 16 AÑOS								
25	Fruta	1	<input type="checkbox"/>	E	61	Molestar	1	<input type="checkbox"/>	E	97	Arquero	2	<input type="checkbox"/>	E
26	Cadena	2	<input type="checkbox"/>	E	62	Lima	2	<input type="checkbox"/>	E	98	Mamífero	2	<input type="checkbox"/>	E
27	Cactus	3	<input type="checkbox"/>	E	63	Isla	2	<input type="checkbox"/>	E	99	Compositor	2	<input type="checkbox"/>	E
28	Puercoespín	1	<input type="checkbox"/>	E	64	Seleccionar	1	<input type="checkbox"/>	E	100	Oasis	1	<input type="checkbox"/>	E
29	Bostezar	2	<input type="checkbox"/>	E	65	Par	3	<input type="checkbox"/>	E	101	Cítrico	2	<input type="checkbox"/>	E
30	Cabra	4	<input type="checkbox"/>	E	66	Angulo	1	<input type="checkbox"/>	E	102	Lubricar	1	<input type="checkbox"/>	E
31	Decorado	4	<input type="checkbox"/>	E	67	Reptil	2	<input type="checkbox"/>	E	103	Velocímetro	3	<input type="checkbox"/>	E
32	Zorro	3	<input type="checkbox"/>	E	68	Mandíbula	4	<input type="checkbox"/>	E	104	Brebaje	1	<input type="checkbox"/>	E
33	Garras	1	<input type="checkbox"/>	E	69	Acantilado	1	<input type="checkbox"/>	E	105	Izar	1	<input type="checkbox"/>	E
34	Discutir	1	<input type="checkbox"/>	E	70	Terror	3	<input type="checkbox"/>	E	106	Reprimenda	1	<input type="checkbox"/>	E
35	Astronauta	3	<input type="checkbox"/>	E	71	Dirigir	2	<input type="checkbox"/>	E	107	Porcelana	2	<input type="checkbox"/>	E
36	Serrar	4	<input type="checkbox"/>	E	72	Morsa	3	<input type="checkbox"/>	E	108	Cuantioso	2	<input type="checkbox"/>	E
		Total errores	<input type="checkbox"/>				Total errores	<input type="checkbox"/>				Total errores	<input type="checkbox"/>	

10				13				16						
109	Barandilla	2	<input type="checkbox"/>	E	145	Hurtar	2	<input type="checkbox"/>	E	181	Friso	1	<input type="checkbox"/>	E
110	Brújula	3	<input type="checkbox"/>	E	146	Dromedario	2	<input type="checkbox"/>	E	182	Calibrador	4	<input type="checkbox"/>	E
111	Instruir	3	<input type="checkbox"/>	E	147	Encarcelar	1	<input type="checkbox"/>	E	183	Selénico	3	<input type="checkbox"/>	E
112	Carente	4	<input type="checkbox"/>	E	148	Bovino	2	<input type="checkbox"/>	E	184	Amarrida	2	<input type="checkbox"/>	E
113	Infinito	4	<input type="checkbox"/>	E	149	Estambre	3	<input type="checkbox"/>	E	185	Mielgo	1	<input type="checkbox"/>	E
114	Coreográfico	1	<input type="checkbox"/>	E	150	Vestigio	2	<input type="checkbox"/>	E	186	Rotular	1	<input type="checkbox"/>	E
115	Confidencia	1	<input type="checkbox"/>	E	151	Preceptor	1	<input type="checkbox"/>	E	187	Conflagración	3	<input type="checkbox"/>	E
116	Cuña	3	<input type="checkbox"/>	E	152	Friccionar	2	<input type="checkbox"/>	E	188	Gravar	3	<input type="checkbox"/>	E
117	Équido	4	<input type="checkbox"/>	E	153	Mercantil	3	<input type="checkbox"/>	E	189	Nopal	2	<input type="checkbox"/>	E
118	Válvula	3	<input type="checkbox"/>	E	154	Ñu	1	<input type="checkbox"/>	E	190	Motilar	4	<input type="checkbox"/>	E
119	Cosechar	4	<input type="checkbox"/>	E	155	Zarpa	1	<input type="checkbox"/>	E	191	Bancal	3	<input type="checkbox"/>	E
120	Gemir	1	<input type="checkbox"/>	E	156	Amazona	3	<input type="checkbox"/>	E	192	Ósculo	2	<input type="checkbox"/>	E
Total errores <input type="checkbox"/>				Total errores <input type="checkbox"/>				Total errores <input type="checkbox"/>						
11				14										
121	Bobina	4	<input type="checkbox"/>	E	157	Filtrar	1	<input type="checkbox"/>	E	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">ELEMENTOS DE COMIENZO</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">1 2 AÑOS Y MEDIO - 3 AÑOS</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">13 4 AÑOS</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">25 5 AÑOS</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">37 6 - 7 AÑOS</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">61 8 - 9 AÑOS</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">73 10-11 AÑOS</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">97 12 - 16 AÑOS</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">133 17 AÑOS A MÁS</div>				
122	Aislamiento	1	<input type="checkbox"/>	E	158	Pentágono	1	<input type="checkbox"/>	E					
123	Caballote	4	<input type="checkbox"/>	E	159	Avizorar	3	<input type="checkbox"/>	E					
124	Reflexión	2	<input type="checkbox"/>	E	160	Dársena	4	<input type="checkbox"/>	E					
125	Tapicería	4	<input type="checkbox"/>	E	161	Converger	1	<input type="checkbox"/>	E					
126	Artefacto	1	<input type="checkbox"/>	E	162	Receptáculo	1	<input type="checkbox"/>	E					
127	Acicalarse	2	<input type="checkbox"/>	E	163	Perforación	4	<input type="checkbox"/>	E					
128	Erudito	4	<input type="checkbox"/>	E	164	Vitreo	3	<input type="checkbox"/>	E					
129	Berlina	4	<input type="checkbox"/>	E	165	Remontar	3	<input type="checkbox"/>	E					
130	Fachada	1	<input type="checkbox"/>	E	166	Caducifolio	4	<input type="checkbox"/>	E					
131	Eslabones	4	<input type="checkbox"/>	E	167	Anegar	3	<input type="checkbox"/>	E					
132	Ficticio	1	<input type="checkbox"/>	E	168	Abrasivo	1	<input type="checkbox"/>	E					
Total errores <input type="checkbox"/>				Total errores <input type="checkbox"/>										
12 17 AÑOS O MÁS				15										
133	Esférico	2	<input type="checkbox"/>	E	169	Palmípedo	4	<input type="checkbox"/>	E					
134	Primate	4	<input type="checkbox"/>	E	170	Cizalla	3	<input type="checkbox"/>	E					
135	Sosegado	3	<input type="checkbox"/>	E	171	Marsupial	4	<input type="checkbox"/>	E					
136	Reponer	3	<input type="checkbox"/>	E	172	Conífera	4	<input type="checkbox"/>	E					
137	Península	4	<input type="checkbox"/>	E	173	Temeraria	2	<input type="checkbox"/>	E					
138	Perpendicular	3	<input type="checkbox"/>	E	174	Entomólogo	2	<input type="checkbox"/>	E					
139	Diario	2	<input type="checkbox"/>	E	175	Balaustre	4	<input type="checkbox"/>	E					
140	Obelisco	4	<input type="checkbox"/>	E	176	Pecuniario	3	<input type="checkbox"/>	E					
141	Cavilar	2	<input type="checkbox"/>	E	177	Inocular	1	<input type="checkbox"/>	E					
142	Incandescente	4	<input type="checkbox"/>	E	178	Repujado	4	<input type="checkbox"/>	E					
143	Incisivo	2	<input type="checkbox"/>	E	179	Yantar	3	<input type="checkbox"/>	E					
144	Culinario	3	<input type="checkbox"/>	E	180	Paquidermo	2	<input type="checkbox"/>	E					
Total errores <input type="checkbox"/>				Total errores <input type="checkbox"/>										

Villa Alarife



AUTORIZACIÓN

El Centro Educativo Particular **Villa Alarife**, autoriza la aplicación del Programa PVC (Potenciación del Vocabulario y la Comprensión), en los alumnos de 1er año de secundaria "A" y "B", con fines de investigación y sustentación de tesis, a solicitud del **Lic. Carlos Mariano Arbaiza Meza**, identificado con el DNI 43668468.

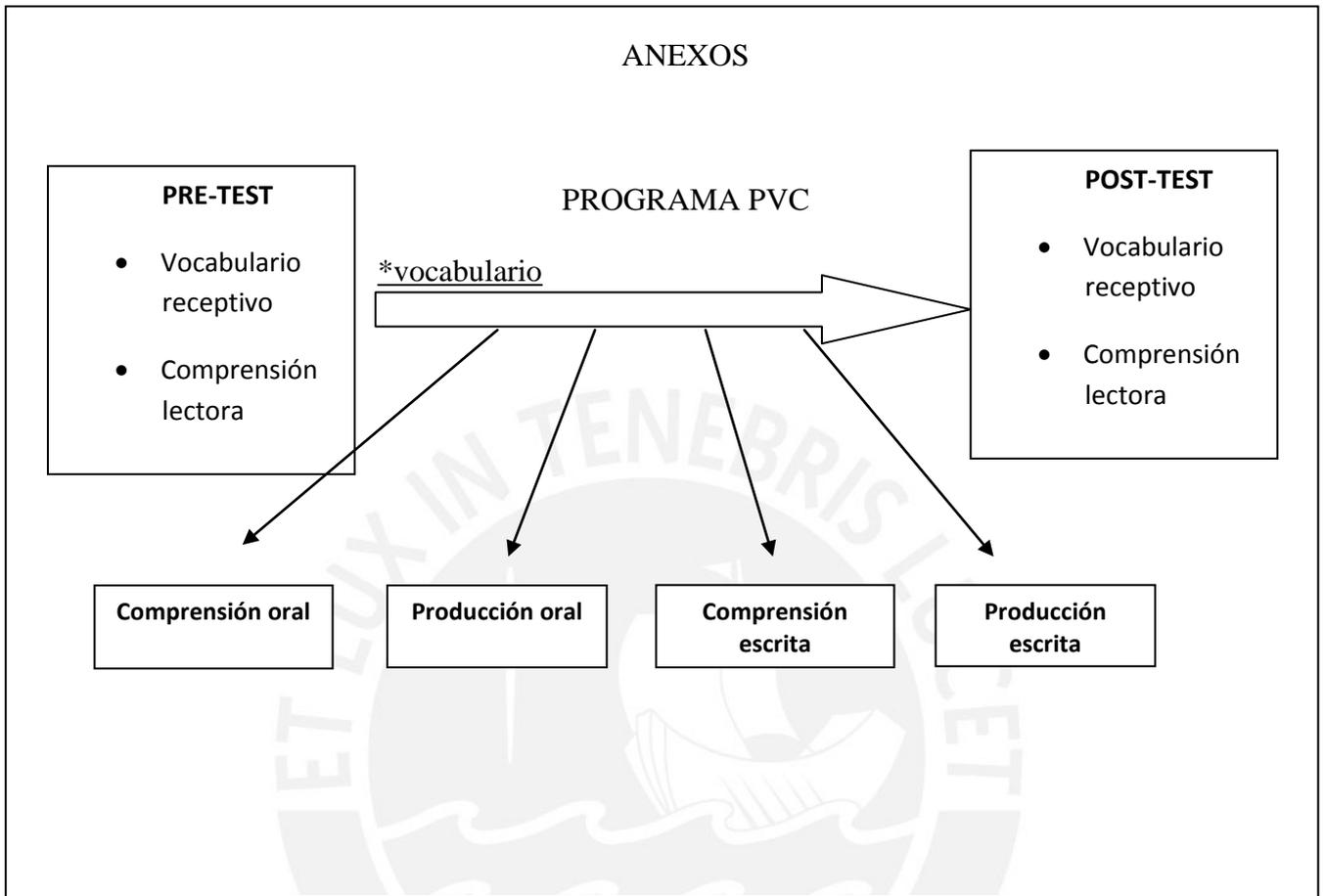
Chorrillos, mayo de 2011.



Dalmau

DAISY DALMAU GARCÍA-BEDOYA

DIRECTORA



FE DE ERRATAS

En la páginas 68-69, omítase el cuadro que indica:

3.5. Variables de Estudio

Cuadro N° 7 Variables De Estudio

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
Variables Independiente: Programa PVC	Vocabulario Receptivo	
Variables dependientes: Nivel de Vocabulario Receptivo Nivel de comprensión lectora	Comprensión de textos	Ítems de la prueba (Del ítem 1 al ítem 192) Textos narrativos, textos expositivos, estructuras de un texto.
Variables de control: Grado de Instrucción Género	Primero de media Varones Mujeres	

En su lugar, debe decir:

3.5. Variables de Estudio

Cuadro N° 7 Variables De Estudio

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
Variable Independiente: Programa PVC	Vocabulario Receptivo	
Variables dependientes: Nivel de Vocabulario Receptivo Nivel de comprensión lectora	Comprensión de textos	Ítems de la prueba (Del ítem 1 al ítem 192) 1er texto expositivo (Del ítem 1 al ítem 10) 2do texto expositivo (Del ítem 1 al ítem 10) Estructura de un texto (esquema con 22 espacios por completar)
Variables de control: Grado de Instrucción Género	Primer año de educación secundaria Varones Mujeres	

