



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN  
SECCIÓN DE POSGRADO

**EFFECTOS DE UN PROGRAMA EXPERIMENTAL EN EL  
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE  
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

PRESENTADA POR  
**ROSA VICTORIA MESIAS RATTO**

TESIS  
PARA OPTAR EL GRADO ACADEMICO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN

LIMA – PERÚ

2015



**Reconocimiento - No comercial - Compartir igual  
CC BY-NC-SA**

El autor permite transformar (traducir, adaptar o compilar) a partir de esta obra con fines no comerciales, siempre y cuando se reconozca la autoría y las nuevas creaciones estén bajo una licencia con los mismos términos.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



**USMP**  
UNIVERSIDAD DE  
SAN MARTÍN DE PORRES

**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

**DIRECCIÓN DE POSTGRADO**

**EFECTOS DE UN PROGRAMA EXPERIMENTAL EN EL  
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE  
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN

PRESENTADA POR:

Ma. ROSA VICTORIA MESIAS RATTO

LIMA, PERÚ

2015



**EFFECTOS DE UN PROGRAMA EXPERIMENTAL EN EL  
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE  
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

## **ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO**

### **ASESOR:**

Dr. Óscar Rubén Silva Neyra

### **PRESIDENTE DEL JURADO:**

Dr. Florentino Norberto Mayurí Molina

### **MIEMBROS DEL JURADO:**

Dr. Víctor Raúl Díaz Chávez

Dr. Carlos Augusto Echaíz Rodas

Dr. Raúl Reátegui Ramírez

Dr. Víctor Zenón Cumpa Gonzales



### **DEDICATORIA**

A mis maestros y a mis estudiantes, permanente germen de inspiración.

A mis colegas, amigas y amigos, fuente inagotable de experiencia y valiosa compañía.

A mi querida familia, cimiento de estímulo, tenacidad, soporte y confianza inquebrantable; en especial, a Erick Joseph.



### **AGRADECIMIENTO**

A la Universidad de San Martín de Porres, institución de la que he recibido sabias enseñanzas, orientación, amistad y constante estímulo.

A la Universidad Nacional del Callao, por la entusiasta participación de los estudiantes y el permanente apoyo del personal administrativo y docente.

## ÍNDICE

	Páginas
<b>Portada</b>	<b>i</b>
<b>Título</b>	<b>ii</b>
<b>Asesor y miembros del jurado</b>	<b>iii</b>
<b>Dedicatoria</b>	<b>iv</b>
<b>Agradecimiento</b>	<b>v</b>
<b>ÍNDICE</b>	<b>vi</b>
<b>RESUMEN</b>	<b>xii</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>xiii</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>xiv</b>
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>1</b>
1.1. Descripción de la realidad problemática	1
1.2. Formulación del problema	4
1.2.1. Problema general	4
1.2.2. Problemas específicos	4
1.3. Objetivos de la investigación	5



1.3.1	Objetivo general	5
1.3.2	Objetivos específicos	5
1.4.	Justificación de la investigación	6
1.5.	Limitaciones de la investigación	7
1.6.	Viabilidad de la investigación	8
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</b>		9
2.1.	Antecedentes de la investigación	9
2.2.	Bases teóricas	12
2.3.	Definiciones conceptuales	54
2.4.	Formulación de hipótesis	55
2.4.1.	Hipótesis general	55
2.4.2.	Hipótesis específicas	56
2.4.3.	Variables	56
<b>CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO</b>		57
3.1	Diseño de la investigación	57
3.2	Población y muestra	59
3.3	Operacionalización de variables	62
3.4	Técnicas para la recolección de datos	63
3.5	Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos	70
3.6	Aspectos éticos	71
<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS</b>		72
<b>CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>		91
5.1	Discusión	91

5.2	Conclusiones	93
5.3	Recomendaciones	94
	<b>FUENTES DE INFORMACIÓN</b>	96
•	Referencias bibliográficas	96
•	Referencias hemerográficas	101
•	Referencias electrónicas	102
	<b>ANEXOS</b>	106
	<b>Anexo 1.</b> Matriz de consistencia	107
	<b>Anexo 2.</b> Instrumentos para la recolección de datos	108
	<b>Anexo 3.</b> Constancia emitida por la institución donde se realizó la Investigación	152

## LISTA DE TABLAS

	Páginas
Tabla 1 Teoría cognitiva: reseña de aportes	17
Tabla 2 Preprueba: condiciones homogéneas entre grupos	61
Tabla 3 Distribución de estudiantes según nivel de coeficiente intelectual	61
Tabla 4 Prueba de producción de textos: V. de Aiken de la valoración de jueces expertos	68
Tabla 5 Prueba de léxico contable: V. de Aiken de la valoración de jueces expertos	68
Tabla 6 Programa experimental: V. de Aiken de la valoración de jueces expertos	70
Tabla 7 Resultados en prueba de bondad de ajuste Kolgomorov Smirnov	71
Tabla 8 Resultados en comprensión de textos escritos del grupo experimental	72
Tabla 9 Resultados en comprensión de textos escritos del grupo	73

control		
Tabla 10	Correlación 1	74
Tabla 11	Resultados en producción de textos escritos del grupo experimental	76
Tabla 12	Resultados en producción de textos escritos del grupo control	76
Tabla 13	Correlación 2	78
Tabla 14	Resultado en léxico contable del grupo experimental	80
Tabla 15	Resultado en léxico contable del grupo control	80
Tabla 16	Correlación 3	82
Tabla 17	Estadísticos de muestras-estudiantes comprensión de textos escritos	83
Tabla 18	Resultados de prueba T en comprensión de textos escritos	84
Tabla 19	Estadísticos de muestras-estudiantes producción de textos escritos	85
Tabla 20	Resultado de prueba T en producción de textos escritos	86
Tabla 21	Estadísticos de muestras-estudiantes léxico contable	87
Tabla 22	Resultado de prueba T en léxico contable	88
Tabla 23	Resultado consolidado de prueba T en competencia comunicativa	89

## LISTA DE FIGURAS

	Páginas
Figura 1 La metacognición	27
Figura 2 Metacognición: cesión gradual de control	32
Figura 3 Fundamento teórico del programa experimental	35
Figura 4 Esquema de investigación	58
Figura 5 Diseño de investigación	59
Figura 6 Preprueba: condiciones homogéneas entre grupos	61
Figura 7 Operacionalización de variables	62
Figura 8 Clasificación de fragmentos	64
Figura 9 Media aritmética en comprensión de textos escritos	73
Figura 10 Algoritmo de la hipótesis específica 1	75
Figura 11 Media aritmética en producción de textos escritos	77
Figura 12 Algoritmo de la hipótesis específica 2	79
Figura 13 Media aritmética en léxico contable	81
Figura 14 Algoritmo de la hipótesis específica 3	82

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue analizar los efectos de un programa experimental en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B. Se empleó el diseño experimental con preprueba – postprueba y grupo de control. Los instrumentos utilizados fueron el Test de Matrices Progresivas J. C. Raven (como instrumento filtro); el Test de Comprensión Lectora de Violeta Tapia y Maritza Silva (forma abreviada), una Prueba de Producción de Textos, una Prueba de Léxico Contable, y un programa experimental.

Entre los resultados destaca la diferencia significativa entre ambos grupos a favor del grupo experimental y se concluye que el desarrollo del programa experimental potencia la competencia comunicativa, incrementando significativamente la comprensión, producción de textos escritos y el léxico contable de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao.

## **ABSTRACT**

The objective of this research was to analyze the effects of an experimental program in the development of communicative competence of students of the first cycle of Accounting Sciences Faculty of the National University of Callao in the semester 2013-B. The experimental design was used with pretest – posttest and control group. The instruments used were the Test JC Raven Progressive Matrices (as a filter instrument); Reading Comprehension Test by Violet and Maritza Tapia Silva (abbreviated form), a text of production Texts, a test of Accounting lexicon, and an experimental program.

Among the results is highlights the significant difference between both groups in favor of experimental group and conclude that the development of the experimental program enhances communication competence, increasing significantly the understanding, written texts production and the accounting lexicon of students of the first cycle of Accounting Sciences Faculty of the National University of Callao.

## INTRODUCCIÓN

En el campo del lenguaje y de la comunicación, se realizan numerosos estudios en los que se indaga por el proceso de la competencia comunicativa respecto a la comprensión y producción de textos escritos; sin embargo, persiste la dificultad en su empleo eficiente, lo que se evidencia cuando los estudiantes inician su formación profesional, así también se constata que muchos tienen un incipiente dominio del repertorio léxico del área profesional, lo cual interfiere en el desempeño académico que conlleva al posterior rezago.

Aunque se evidencia esta situación, no se dispone de datos actualizados sobre la influencia que ejercen métodos y programas en la competencia comunicativa de los ingresantes, por lo que era necesario conocer en qué medida un programa experimental potencia la competencia comunicativa de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao.

Esta investigación es resultado de la indagación en fuentes de información del país y del extranjero. También, se dispuso de materiales necesarios y recursos humanos, incluso, para el trabajo en equipo interdisciplinario debido al empleo de



textos con léxico contable; además, se contó con el apoyo e interés de la comunidad universitaria de esta casa de estudios, en particular, de la Facultad de Ciencias Contables.

La hipótesis plantea que la aplicación sistemática de un programa experimental incrementa significativamente la competencia comunicativa de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B; efectivamente, la aplicación del programa experimental incrementó significativamente la competencia comunicativa en comprensión y producción de textos escritos y en el léxico contable.

Respecto a su estructura, esta tesis se ha desarrollado en cinco capítulos. El Capítulo I, Planteamiento del problema, aborda los aspectos relacionados con la formulación del problema; mientras que el Capítulo II trata el marco teórico, se estudia las variables y se formula las hipótesis del estudio. El Capítulo III presenta el diseño metodológico, la población y muestra de estudio, operacionalización de variables, técnicas para la tratamiento de datos, así como los aspectos éticos.

El Capítulo IV muestra los principales resultados de la investigación en relación a las hipótesis planteadas, mientras que en el Capítulo V se discute los principales resultados de la investigación sustentados por el marco teórico; se desarrolla las conclusiones y recomendaciones.

Al final de esta tesis, se dispone de las fuentes de información y en anexos se ubica los instrumentos empleados para alcanzar los objetivos de este estudio.

## **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1 Descripción de la realidad problemática**

Aun cuando se ha realizado investigaciones y perdura el interés por indagar sobre el proceso de la competencia comunicativa respecto a la comprensión y producción de textos escritos, persiste la dificultad en su empleo eficiente, lo que se evidencia cuando los estudiantes llegan al primer ciclo de estudios del nivel superior, universitario; es decir, de quienes empiezan su formación profesional pese a evidenciar dificultades.

Efectivamente, al leer se aplica inconscientemente técnicas mecánicas y se emplea estrategias en razón a aquellas aprendidas durante la escolaridad.

Por otro lado, son múltiples los factores que influyen en los procesos de la competencia comunicativa relacionada a la comprensión y producción de textos escritos. En general, las situaciones deficientes relacionadas con libros, bibliotecas y centros de información, impiden tener a la mano las fuentes bibliográficas o libros necesarios para leer cotidianamente y de

acuerdo con las motivaciones de cada quien; por lo tanto, el acceso a fuentes escritas es un factor importante.

Otra deficiencia a tener en cuenta es que no todos los alumnos aplican adecuadas estrategias para comprender y producir textos escritos, bien sea por el desconocimiento, por el poco entrenamiento en estas, o por tener diversos estilos para activar procesos.

También, es notoria la dificultad a la que se enfrentan en la producción de textos escritos:

Se evidencia inadecuada secuencia lógica de ideas, deficiente construcción y desarrollo de textos, falta de concordancia, pobreza léxica -más aún- en el léxico del área de formación profesional; en general, incapacidad para transmitir por escrito aquello que se desea y ante ello, acuden a la transcripción antes que a la elaboración y creación de textos.

Concretamente, al haber falta de cohesión en la formación entre los niveles educativos y dificultades en las políticas educativas que planteaban objetivos, actividades y contenidos que estaban orientados a la teoría más que a la práctica, se propiciaba el memorismo y la repetición antes que el análisis, en consecuencia, algunos estudiantes evidencian rezago en la competencia comunicativa y solo se limitan a repetir o transcribir en lugar de analizar, comprender o crear.

Además, en los exámenes de admisión no se considera la evaluación de la producción de textos escritos, solo se plantea una serie de interrogantes entre las que se indaga por la comprensión de textos escritos; sin embargo,

si un estudiante responde satisfactoriamente algunas preguntas y aunque fracase en aquellas de comprensión de textos escritos, podrá lograr el puntaje para alcanzar una vacante, brindándosele la oportunidad de iniciar sus estudios universitarios.

Luego, algunos estudiantes ingresan con deficiencias en la competencia comunicativa para la comprensión y producción de textos escritos. Esto hace que su desempeño académico no sea el idóneo, lo que conlleva a su posterior rezago académico.

En general, los estudiantes aprenden y ejercitan la competencia comunicativa para la comprensión y producción de textos escritos de diversas maneras y son las instituciones educativas las que tienen la responsabilidad de formar a los alumnos en este aspecto.

Pero, si los estudiantes ingresan a las universidades para alcanzar su formación profesional y evidencian dificultades en la competencia comunicativa para la comprensión y producción de textos escritos, es necesario propiciar programas que favorezcan actividades para que superen sus deficiencias. Incluso, a través de estas, se puede incrementar el léxico del área específica de formación de los estudiantes, como en el caso del léxico que se emplea en contabilidad, economía y administración.

Es evidente que esta situación no es ajena a la Universidad Nacional del Callao donde algunos estudiantes poseen una buena competencia comunicativa para la comprensión y producción de textos escritos, mientras que otros evidencian deficiencia en esta competencia.

## **1.2 Formulación del problema**

### **1.2.1 Problema general**

¿Qué efectos tiene un programa experimental en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B?

### **1.2.2 Problemas específicos**

- ¿Cuáles son los efectos de un programa experimental en el desarrollo de la competencia comunicativa de comprensión de textos escritos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B?
- ¿Cuáles son los efectos de un programa experimental en el desarrollo de la competencia comunicativa de producción de textos escritos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B?
- ¿Cuáles son los efectos de un programa experimental en el desarrollo de la competencia comunicativa del léxico contable en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B?

### **1.3 Objetivos de la Investigación**

#### **1.3.1 Objetivo general:**

Analizar los efectos de un programa experimental en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.

#### **1.3.2 Objetivos específicos:**

- Evaluar si el desarrollo de un programa experimental potencia la competencia comunicativa de comprensión de textos escritos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.
- Evaluar si el desarrollo de un programa experimental potencia la competencia comunicativa de producción de textos escritos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.
- Evaluar si el desarrollo de un programa experimental potencia la competencia comunicativa del léxico contable en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.

#### **1.4 Justificación de la investigación**

Muchos estudiantes ingresan con deficiencias en la competencia comunicativa para la comprensión y producción de textos escritos, que impide el éxito académico; en consecuencia, esta investigación es significativa en los aspectos:

Teórico, se evidencia la eficacia de las bases teóricas expuestas que fundamentan el programa experimental para el desarrollo de la competencia comunicativa en comprensión y producción de textos escritos de los estudiantes. Aun cuando existen algunos programas de intervención, en el programa propuesto, las estrategias se sustentan en sólidas bases teóricas y los contenidos se orientan hacia el área de formación profesional.

Social, es fundamental propiciar espacios educativos y sociales que mediante el empleo de programas, impulsen la mejora de los estudiantes. Estos programas deben estar sustentados por fundamentos teóricos que orienten la metodología y que respondan a la necesidad educativa de la institución forjando una sociedad en mejores condiciones para el aprendizaje e investigación.

Además, se debe tener en cuenta que en relación a la competencia comunicativa para la comprensión y producción de textos escritos, existe un acuerdo prácticamente universal (Klingler y Vadillo, 2000) en que tanto la comprensión como la producción de textos escritos son dos herramientas esenciales del aprendizaje.

Metodológico, el programa tiene una secuencia didáctica de fácil ejecución, dispone de materiales e instrumentos válidos y confiables y, en general, los resultados de esta investigación permiten conocer la influencia que ejercen tanto métodos como programas en la mejora de la competencia comunicativa de los estudiantes universitarios. Así también es posible conocer el impacto que el programa tiene en el incremento del léxico profesional, en particular, en el léxico de contabilidad.

Se considera a la comprensión y a la producción de textos escritos como actividades del lenguaje y cognición, que adquieren forma mediante el uso, por ello se propuso la aplicación de este método.

### **1.5 Limitaciones de la investigación**

Solo se aplicó a estudiantes de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, debido a la disponibilidad limitada de recursos destinados a la experiencia y al limitado tiempo para aplicar el programa y registrar los avances; sin embargo, esta condición evitó la mortalidad o pérdida sistemática de los sujetos de la investigación.

Es necesario precisar que no se aplicó el programa en áreas o carreras profesionales distintas de la contabilidad, puesto que se hizo uso de textos y materiales con léxico contable.



## 1.6 Viabilidad de la investigación

Esta investigación pudo ser realizada, debido a que las autoridades de esta casa de estudios evidencian permanente interés por las innovaciones educativas y por aquellas que contribuyen al éxito de sus estudiantes, en particular, las autoridades y personal administrativo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao quienes han evidenciado buena disposición para la aplicación del programa experimental.

Los estudiantes que fueron parte de esta experiencia, aceptaron participar en las acciones previstas, lo cual se constata en los documentos de consentimiento informado que suscribieron.

Los recursos económicos y de materiales fueron asumidos por la investigadora.

Se dispuso de salones de clase con equipos multimedia que propició espacios de análisis, reflexión y comunicación efectiva.

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

### 2.1 Antecedentes de la investigación

Se presenta a continuación, algunas investigaciones relacionadas al tema estudiado y realizadas en diversas instituciones.

Zanotto (2007), en su tesis doctoral titulada *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos*, tesis defendida en la Universidad Autónoma de Barcelona, empleó el diseño de estudio de caso y la muestra estuvo constituida por cinco investigadores del área de Ciencias Sociales y Humanidades, quienes utilizaron procesos de lectura y escritura destinada a la realización de tareas académicas. Entre sus conclusiones indica que las estrategias de lectura de textos académicos están estrechamente relacionadas a su contexto, se orientan para gestionar contenidos de textos distintos y que se enfocan a la composición de textos a partir de fuentes distintas.

González (2008), desarrolla una investigación titulada *Propuesta de un programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios*, utilizó el método Delphi para evaluar el programa. Considera que el lector comprende un texto cuando puede construir una representación mental de él en su memoria y que es el resultado de la aplicación de un conjunto de estrategias: Progresión temática de los textos, estrategia estructural, aplicación de las macrorreglas y las estrategias metacognitivas; en consecuencia, concluye que el programa enseña modos de operar con los textos, para lo cual propone tareas que deben desarrollarse en el contexto educativo normal.

Campos (2010), realizó un estudio titulado *Nivel de habilidades de comprensión mediante la aplicación del método interactivo en los estudiantes de la Escuela Profesional de Arquitectura de la Universidad Nacional Federico Villarreal*, tesis para optar el grado de Maestro en Educación. En esta investigación, se verificó la eficacia del método interactivo en la comprensión lectora de los estudiantes en el 2010 en los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítica. Entre sus conclusiones, reveló que los estudiantes no comprenden el mensaje del texto y no están habituados a leer; no asocian las ideas principales con las secundarias, porque desconocen el uso de conectores y que se inhiben de emitir un juicio valorativo sobre el mensaje del texto.

Bazán (2012), desarrolló la tesis titulada *El método argumentativo y competencias comunicativas en los estudiantes de Jurisprudencia en obligaciones y negocio jurídico*, empleó el diseño no experimental de tipo

descriptivo, correlacional, transversal y entre sus conclusiones sostuvo que la educación debe preparar a los estudiantes para desenvolverse en su futura vida social y profesional, pero que no los capacita para argumentar, para defender sus puntos de vista, por lo que requieren de estrategias correctivas eficaces mediante el desarrollo de cursos que en la universidad puedan darles la formación que no han tenido, capacitándolos para obtener un desarrollo exitoso en su profesión.

Gómez (2013), en la tesis titulada *El aprendizaje significativo y el desarrollo de capacidades comunicativas de textos narrativos*, empleó el diseño correlacional y concluyó que existe relación significativa entre las capacidades comunicativas de textos narrativos y el aprendizaje significativo de los alumnos, además, propuso que su estudio sirva a otras investigaciones relacionadas al tema, por ser de vital importancia para la formación integral y para el desarrollo de las capacidades y destrezas de alumnos. Finalmente, sugirió que se realicen investigaciones experimentales en las cuales se pueda comparar el logro de las capacidades y destrezas.

Moreano y Roca (2014), realizaron la tesis titulada *Estrategias cognitivas y metacognitivas de composición escrita que se promueven en un curso de redacción en una universidad privada de Lima*. Este estudio fue de carácter descriptivo-transversal. Emplearon una matriz de estrategias cognitivas y metacognitivas de la composición textual, elaborada en el marco de la teoría cognitiva y sociocultural de la composición, herramienta que les permitió identificar el predominio de las estrategias. Entre sus conclusiones, indican que se hace uso de estrategias cognitivas, principalmente las de

planificación, enfocadas a la generación y organización de contenido y se observó que en el nivel metacognitivo, las actividades de clase orientaron la reflexión metacognitiva de manera predominantemente oral.

## **2.2 Bases teóricas**

### **2.2.1 Programa experimental**

En educación, un programa es un documento que organiza y presenta un proceso educativo de manera detallada: se fundamenta en un marco teórico que orienta las estrategias didácticas que se escogerán, actividades a realizar, organización en general, objetivos, meta, recursos y límites con el fin de reforzar o promover conocimientos que luego se pondrán en práctica.

En este estudio, se empleó un programa experimental que estuvo fundamentado en un marco teórico que orientó la selección de estrategias didácticas, la estructura y secuencia didáctica con el fin de lograr los objetivos trazados, lo cual se desarrolla a continuación:

- **Fundamento teórico del programa experimental**

- **Cognitivismo**

Jean Piaget inicia el estudio del desarrollo de la inteligencia desde el análisis del proceso evolutivo de la cognición del niño, con un método de análisis clínico. Piaget parte de la observación y formula hipótesis explicativas que son corroboradas por medio de leves introducciones del entorno.

Enfocado, principalmente, a procesos del pensamiento, solución de problemas y el procesamiento de la información (Hernández, 2010), su interés se centra en el desarrollo integral del cerebro que promueve las distintas formas de participación del aprendiz, con el fin de lograr que cada ser acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones biosociales de cada cual (Camelo, García y Merchán, 2008), hay interés por describir y explicar la naturaleza de las representaciones mentales, y la influencia que tiene en el desarrollo intelectual del ser humano.

Según De Zubiría (2006), “lo que cambia a lo largo del desarrollo son las estructuras, pero se mantienen los mecanismos del aprendizaje o proceso de equilibración que utiliza la asimilación y la acomodación”. (p. 45); según esta teoría, ambos conceptos deben interpretarse desde el concepto piagetiano de esquema: La tendencia de equilibrio busca explicar cómo se conoce el mundo y cómo cambia el conocimiento, cómo se asimila la integración de experiencias externas a esquemas o estructuras que se han ido formando y, a través de la acomodación, estos esquemas se van complementando o modificando, proceso que conduce a una representación.

Entonces, en el desarrollo de la inteligencia se parte de un estado inicial en una marcha hacia el equilibrio, cuya última forma es el estado adulto. Teniendo como base el desarrollo de estructuras, se pasa de un sistema que presenta leyes o propiedades de totalidad; es decir, de un estadio de menor equilibrio, se pasa a otros cada vez más complejos y equilibrados.

Con las nociones de estructura, génesis o estado inicial y equilibrio, Piaget dio inicio a una teoría de la inteligencia vinculada al desarrollo del lenguaje, de la afectividad, la sociabilidad, el juego y los valores morales.

### **Procesos cognitivos en el desarrollo de la competencia comunicativa**

Las personas desarrollan estructuras que conforman esquemas; “un esquema se convierte en un patrón o guía para entender un suceso. El esquema indica la información específica que ha de buscarse o qué esperar de una situación particular”. (Woolfolk, 1990. p. 258). Efectivamente, los esquemas permiten dividir la información en unidades significativas, luego, cada esquema se actualiza, en función del contexto, pues son conocimientos prototípicos que constan de componentes o variables, las cuales son genéricas (Mesias, 2004).

Hay interacción entre los esquemas cognitivos que serán parte de procesos constructivos, afirmación que es sostenida por De Vega (2006) cuando alude al proceso que se activa mientras se lee relatos, al respecto indica: “La comprensión de narraciones es en realidad un proceso constructivo, fruto de la interacción de tres factores: el texto, el contexto y los esquemas cognitivos”. (p. 403).

Desde la perspectiva cognoscitiva, se analiza las orientaciones pedagógicas y lo relacionado con la lectura, al respecto Golder y Gaonac’h (2002) otorga importancia a cómo se guía el proceso lector en las escuelas, al respecto sostiene:

En la escuela, se puede decir que, más o menos en general, las actividades dirigidas a la automatización de ciertas competencias llamadas de bajo nivel (como la capacidad de establecer correspondencias entre los grafemas y los fonemas) están un poco abandonadas en favor de otras dirigidas a la adquisición de competencias de alto nivel (la comprensión, por ejemplo). Las primeras se basan en un aprendizaje repetitivo (...) y a priori aburrido, aun cuando el aprendizaje de esas correspondencias no se haga a partir de sílabas sin significación. En lo que respecta a las actividades de alto nivel, éstas recurren a capacidades intelectuales que se pueden considerar más nobles: utilizar nuestros conocimientos para construir hipótesis sobre el texto, establecer inferencias para comprender las relaciones entre las diferentes oraciones, etc. Sin embargo, aquí defenderemos la idea de que leer es, ante todo, decodificar, o de manera más exacta, que la interpretación debe hacerse de un modo relativamente automatizado para permitir el funcionamiento de alto nivel. (p. 10),

Cada vez se va otorgando más importancia a la naturaleza del lenguaje, las características del funcionamiento del cerebro con el fin de dar significado al texto a través de los procesos cognitivos durante la lectura.

Se requiere tener en cuenta que los mecanismos cognitivos van activando procesos que siguen la secuencia de lo simple a lo complejo; efectivamente, en el proceso lector se activan procesos inferenciales, entendido por Parodi (2005) como “el conjunto de procesos mentales que –a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental



coherente elaborada por quien lee- un sujeto realiza para obtener conocimiento nuevo no explicitado”. (p. 51), además, se vincula el proceso lector al de la escritura desde las teorías y modelos que caracterizan la comprensión y producción del lenguaje escrito, como parte de un proceso de lenguaje global y de la cognición.

Estos aportes orientan las propuestas metodológicas en el área del lenguaje, tanto a nivel básico, medio, como universitario; incluso, se dispone de información actualizada referida a los principales modelos teóricos de la comprensión textual.

Se debe considerar que la perspectiva cognoscitiva no es un modelo teórico unificado; por ello, los métodos vinculados a la enseñanza que se deriven de ella son variados. Así, las diversas acciones pedagógicas en el terreno de la comprensión y producción textual, tienen correspondencia con el marco teórico; a su vez, se aborda los problemas que dificultan el desarrollo de competencias comunicativas, tanto en lectura como en escritura.

En ese sentido, también la teoría Gestalt toma en cuenta que en el aprendizaje debe desarrollarse las capacidades intelectuales o cognitivas, considerando que “nuestras percepciones son activas, vivas y organizadas. No somos simplemente receptores pasivos de estímulos” (Hothersall, 1997, p. 220). Percibimos y le damos sentido a la información que procesamos.

En realidad, vamos conformando patrones o relaciones, con la información sensorial que recibimos; así, nuestro entorno adquiere significado, se reorganiza, simplifica, regula y adopta significado y cuadros, esquemas, datos diversos que serán percibidos e integrados para organizar la comprensión o al efectuar la producción de textos escritos, haciendo uso del léxico idóneo.

En la perspectiva cognoscitiva, también, encontramos las propuestas de Jerome Bruner, David Ausubel y Lev Vygotsky cuyos principales aportes se han reseñado en la Tabla 1 que a continuación se presenta. Es preciso tener en cuenta que algunos de estos aportes se reiteran o se complementan y, en general, han orientado el diseño del programa experimental.

Tabla 1

*Teoría cognitiva: reseña de aportes*

REPRESENTANTES	PRINCIPALES APORTES
Jean Piaget	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio del proceso evolutivo de la cognición.</li> <li>• De un estadio de menor equilibrio, se pasa a otro cada vez más complejo y equilibrado.</li> <li>• En el proceso se activa la organización y se van formando las estructuras y los esquemas.</li> <li>• Se da la adaptación, el proceso de equilibrio, la asimilación y acomodación.</li> </ul>
Jerome Bruner	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descubrimiento por sí mismos de estructuras, relaciones o patrones; información esencial.</li> <li>• A favor de incitar el empleo del pensamiento inductivo, la especulación basada en evidencias incompletas a ser confirmadas o desechadas sistemáticamente.</li> <li>• Sugiere activar tanto el procesamiento como la representación en un descubrimiento guiado.</li> </ul>
David Ausubel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alude a la red de vínculos: relación entre esquemas, entre los conocimientos previos y la nueva información para lograr el aprendizaje significativo.</li> <li>• Refiere el concepto integrador.</li> <li>• Asimilación: la nueva información puede relacionarse de manera sustancial con lo que el estudiante conoce.</li> <li>• Activar las habilidades básicas del pensamiento.</li> <li>• Activar las habilidades metacognitivas.</li> </ul>
Lev Vygotsky	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el proceso se da el andamiaje.</li> <li>• Primero es el aprendizaje social, luego, individual.</li> <li>• Se activa la zona de desarrollo próximo.</li> <li>• El proceso llega al nivel evolutivo real.</li> <li>• Se da la maduración.</li> </ul>

Al respecto, Piaget alude al desarrollo de la inteligencia en un proceso evolutivo, se van alcanzando etapas en la que cada una es un pre requisito para lograr el dominio de la siguiente.

Efectivamente, luego de discriminar información, se forma conceptos que establecen ciertas relaciones con otros y se generan reglas que al ser combinadas, dan origen a las reglas de orden superior más complejo cuya última categoría la constituyen las estrategias cognoscitivas, habilidades implicadas en la activación del procesamiento de la información verbal.

Además, en este proceso se activa la motivación que deviene de la existencia de un desequilibrio conceptual. Son las acciones que se desarrollan en la sesión las que promueven oportunidades para que cada estudiante perciba, asocie, sintetice, categorice y confronte ideas hasta lograr inferencias lógicas, el desarrollo de esquemas y nuevas estructuras mentales, vinculando o modificando sus conocimientos.

Bruner (1990), en cambio, propone que se estimule en los estudiantes el descubrimiento por sí solos de la estructura, de las ideas fundamentales, de las relaciones o de los patrones de las materias; es decir, que lleguen a la información esencial (p. 9).

Y, según Jerome Bruner, se debe alentar el empleo del pensamiento inductivo, la especulación, basado en evidencias incompletas que deberán ser confirmadas o desechadas sistemáticamente, además sugiere que se active tanto el procesamiento como la representación en un descubrimiento guiado.

Luego, es el docente quien guía el proceso, proporciona materiales adecuados a los estudiantes, quienes hacen sus observaciones, confrontan

sus conocimientos con aquellos que aporta el material, elaboran sus hipótesis de lectura y comprueban resultados.

En este contexto, se aprendería a leer según el siguiente esquema (Mesias, 2004):

Información Visual + Conocimiento + Experiencia

Al respecto, debemos referirnos a los procesos que se llevan a cabo en el aprendizaje de la lectura. Cobos (2005) precisa:

el aprendizaje de la lectura se puede plantear como el establecimiento de las conexiones adecuadas entre un conjunto de representaciones ortográficas y otro de representaciones fonológicas. Parte de los fenómenos que se conocen se pueden explicar a partir de las conexiones que se establecen entre estas representaciones. Sin embargo, la pronunciación de la palabra no solo depende del input ortográfico, sino del significado de la palabra escrita, el cual depende, a su vez, del contexto en el que aparece. Así que una descripción más completa de los procesos que intervienen durante la lectura requiere la inclusión de componentes especializados en el acceso al significado a partir de la representación ortográfica, así como un componente dedicado al procesamiento del contexto... (p. 94)

Este proceso se da en un contexto sociocultural que otorga oportunidades para activar la competencia comunicativa, en procesos en los que se activan operaciones mentales en interacción comunicativa de los estudiantes con sus pares, en un momento determinado y en un contexto cultural en la zona de

desarrollo próximo; incluso, las experiencias de interacción entre una persona de mayor experiencia y otra de menor experiencia permite transformar al novato en experto, cuando, según Vygotsky, el andamiaje brinda la oportunidad de alcanzar el nivel potencial, puesto que por la mediación del docente, se pasa de la zona de desarrollo real, a la zona de desarrollo potencial.

Se activa, entonces, la red de vínculos a la que alude Ausubel, en la cual aquellos conocimientos que ya se poseen, sirven para impulsar el proceso cognitivo, cuando se aborda la nueva información, activando la asimilación y desplegando las habilidades cognitivas que precipitan el conflicto cognitivo.

Respecto a las habilidades cognitivas, Chadwick y Rivera (1997), citado en Gallego (2004), indican que son un conjunto de operaciones mentales que permiten al estudiante integrar la información adquirida a través de los sentidos.

Así también, Beltrán (1993), citado en Gallego (2004) señala que las habilidades cognitivas pretenden “saber lo que hay que hacer para aprender a saberlo, hacerlo y controlarlo mientras se hace”.

Entonces, el estudiante integra la información en una estructura de conocimiento que tenga sentido para él, a través de la cual recibe los contenidos y se ejercita en el reconocimiento de cómo se da el proceso que empleó para hacerlo, activando su percepción, memoria, análisis, síntesis, imaginación, capacidad crítica y reflexiva que incluso los asiste para superar sus limitaciones y deficiencias que pudieran evidenciar.

En tanto que el proceso cognitivo (Lucero-Sánchez, 2014) son los cambios y la reorganización de las estructuras mentales que ocurren en la enseñanza-aprendizaje y que tienen como resultado el conocimiento producto del ejercicio de la capacidad cognitiva del individuo interactuando con su entorno.

Indiscutiblemente, la competencia comunicativa en comprensión de textos escritos mejora con la práctica. Pero se requiere desarrollar estrategias cognitivas: activar procesos de observación, comparación, relación para organizar y generar nuevos datos, ordenamiento, clasificación jerárquica, análisis, síntesis y evaluación.

Mediante el empleo de estrategias cognitivas, se mejora la comprensión (Hernández y Quintero, 2001; Cázares, 2007), la estructuración y la evaluación del contenido de cualquier tipo de texto, lo que permite a las personas ser más críticas al realizar una lectura.

Respecto al proceso de producción de textos escritos, Klingler y Vadillo (2000) consideran que es un proceso de expresión, como una transformación del habla interna al discurso escrito (o texto). Además, Ojeda y Reyes (2006), señalan que la composición escrita es un proceso cognitivo complejo en el cual se traduce el lenguaje representado: ideas, pensamientos, sentimientos e impresiones que posee un sujeto, incluso, cuando un estudiante o un equipo componen un texto, se obtiene un producto comunicativo en el que se constata tanto la creatividad, como la organización de la información que se presenta.

En lo que se refiere al léxico, existen algunas teorías sobre la estructura y funcionamiento del léxico. Al respecto, Luque (2004) indica que tanto lingüistas como psicólogos han investigado mucho y le otorgan especial

importancia a la mente que organiza las palabras de muchas maneras, de tal forma que la visión de una realidad evoca o suscita una palabra, pero también otras, asociadas a ella, “la palabra por sí sola (...) es capaz de establecer numerosas conexiones internas en el cerebro”. (p. 223)

Entonces, en un texto se establece un tejido de términos que se conoce como red semántica, lo que activa la organización cognitiva o teoría de los esquemas. En este sentido, Huckin y Haynes (1995); Luque (2004) y Webb (2007) brindan su aporte sobre la configuración de una red semántica y sobre cómo esta se establece y desarrolla: se distingue entre el conocimiento lingüístico y el conocimiento del mundo, se privilegia la asociación que se instituye con un término y otros que pertenecen al mismo campo semántico.

La referida asociación suele darse por igualdad funcional cuando cumple las mismas funciones en el discurso, mientras que las conexiones se establecen entre palabras mediante hábitos cognitivos, por la asociación de elementos léxicos en la estructura del texto.

En la mente, se dan las asociaciones entre palabras; es decir, se suscita la asociación semántica de un elemento léxico con otro en función del contexto, proceso que también resulta efectivo para aprender el léxico.

Así, un contexto comprensible hace que los estudiantes entiendan a profundidad el léxico porque el texto proporciona indicios necesarios para llegar al significado de los términos, lo que permite que se interiorice mejor el léxico. De esta forma, se activa los procesos cognitivos y se contribuye a que se evoque mejor el significado por haberse establecido conexiones entre los conocimientos de que se dispone y el nuevo léxico.

La intervención del docente también es requerida. Los profesores son los auténticos dinamizadores (Quintal, 2005). Si se busca desarrollar la competencia comunicativa en comprensión y producción de textos escritos, solo se logrará si se lleva a cabo algún tipo de intervención docente que sea efectiva y que asegure una actuación directa, mediadora y que dé solución a la problemática.

Más aun, el docente debe tener en cuenta que tanto lectura como escritura, son procesos creativos e interactivos de construcción. Ambos procesos permiten llegar a ser competentes en toda actividad académica y profesional.

En general, para desarrollar la competencia comunicativa se exige la práctica constante, según lo indica Peñaloza (2003):

La competencia comunicacional es arribar a una expresión lúcida, que consiste en usar las palabras (por escrito u oralmente, con claridad, con orden, con coherencia, con énfasis debida, con vivacidad y poder de persuasión...) quien despliega competencia comunicacional lo hace de manera fluida, transparente, convincente (...) las competencias comunicacionales, al igual que las competencias factuales, requieren del ejercicio y experiencia continua hasta lograr la experticia necesaria (...) el uso persistente de la lengua bajo la guía de un maestro es lo que le otorga la competencia comunicacional y permite una expresión mínima aceptable (...) el uso de la lengua consiste en lograr facilidad en su manejo, alcanzar la comprensión de lo que se lee, hablar y escribir con limpieza, coherencia, orden y poder de convicción... (pp. 63-64).



Según Hernández (2010), el paradigma cognitivo está enfocado principalmente a cuestiones del pensamiento, solución de problemas y el procesamiento de la información, muy importante en el quehacer educativo donde se debe proveer actividades enriquecedoras: “experiencias de acceso a estructuras superiores a través del pensamiento creativo, pensamiento crítico, toma de decisiones y solución de problemas” (Mesias, 2006, p.15), en estas se debe promover que intervengan procesos cognitivos y experiencias que permitan acceder a estructuras intelectuales superiores, más aun, teniendo en cuenta que tanto comprensión como producción de textos son procesos complejos y ambos están estrechamente relacionados con el léxico.

- **Constructivismo**

Según Coll (1996), citado en Martínez y Zea (2004), la postura constructivista en educación se nutre de los aportes de las distintas corrientes psicológicas, como el enfoque psicogenético de Piaget, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural de Vigotsky, así como de algunas teorías instruccionales.

En realidad, desde la perspectiva cognoscitiva, la mente sería una herramienta de referencia para el mundo real, mientras que en el constructivismo, la mente es el medio a través del cual se capta lo que es percibido del entorno, desde la experiencia, a partir de lo que se conoce y desde la interacciones con los demás, el estudiante va construyendo su propia interpretación individual.

Según Ryder (2003), es un proceso activo en el que se da el aprendizaje, en el cual los estudiantes construyen ideas o conceptos nuevos a partir de su propio conocimiento, pues de acuerdo con Payer (2005) un conocimiento viene siempre de un conocimiento previo, donde el conocimiento nuevo se incorpora a experiencias anteriores y a las propias estructuras mentales y el estudiante construye su propia comprensión en su mente.

Desde la perspectiva constructivista, reconstructiva o elaborativa (Rivas, 2008), “en la búsqueda del significado, el relato se interpreta o reinterpreta a la luz de propios esquemas cognitivos, introduciéndose una nueva forma de organización (...) como un proceso de racionalización. Por tanto, lo adquirido no se aprende de modo literal, ni se reproduce de ese modo”. (p. 250). El proceso de codificación o adquisición la nueva información se combina e integra en el conocimiento previo y los esquemas mentales desempeñan una función sustancial.

Así, el estudiante aprende, selecciona y transforma la información que recibe; construye hipótesis y toma decisiones; tiene como base la estructura cognitiva o los esquemas mentales que posee, le proveen significado y organización a sus experiencias, que le permiten construir significados.

En consecuencia, las representaciones internas están abiertas al cambio, el conocimiento emerge en contextos que le son significativos, cuyos resultados son producto de la experiencia en su totalidad (Díaz, 2004, citado en Fuentes, Villegas y Mendoza, 2005).

Similar punto de vista tiene Díaz Barriga (2005) cuando afirma que “el conocimiento no está en el contenido, sino en la actividad constructiva (o co-

constructiva) de la persona sobre el dominio de contenido, tal como ocurre en un contexto socioeducativo determinado.” (p. 5)

Incluso Coll (2004), afirma que el conocimiento se va construyendo con la mediación de los demás y en un entorno sociocultural determinado donde es importante la asistencia de la naturaleza semiótica de la comunicación, a través de estrategias que facilitan este proceso de construcción y comprensión de significados. Incluso Hernández (2010) atribuye importancia a los agentes y a la pertinente planificación.

Desde esta perspectiva, se organizan los procesos didácticos para que recreen las condiciones necesarias que favorezcan un aprendizaje significativo en un contexto propicio para promover que el estudiante participe motivado desde su dimensión cognitiva.

- **Metacognición**

Jhon Flavell, psicólogo americano especializado en el aspecto cognitivo de los niños, fue quien empezó a utilizar el término metacognición, aplicándolo inicialmente a la metamemoria, luego lo relacionó con dominios específicos, como la lectura, la comprensión, la atención y la interacción social.

**Procesos metacognitivos en el desarrollo de la competencia comunicativa**

Mateos (2001), sostiene una concepción distinta del término metacognición, en relación a las otras ideas que por mucho tiempo se difundía. Así, lo concibe como “... la tematización o conceptualización explícita y consciente del conocimiento que tiene un sujeto sobre cualquier dominio específico de fenómenos, no sólo sobre los fenómenos de naturaleza cognitiva”. (p. 48)

La capacidad metacognitiva la posee todo sujeto que es capaz de autorregular su propio aprendizaje, es decir, de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar y evaluar el proceso para detectar posibles fallos, y como consecuencia, transferir todo ello a una nueva actuación.

La evaluación implica ir constatando lo cerca que se está del objetivo trazado. Cuando el estudiante evalúa permanentemente su proceso para conocer el estado en el que se encuentra respecto del logro de la meta, se vuelve estratégico (Jimenez, 2006).

Respecto a los componentes de la metacognición, se puede tener conocimiento de la propia actividad cognitiva: identificamos tres grandes rasgos que nos remiten al conocimiento sobre las personas, tareas y estrategias. Así también se tiene control de la propia actividad cognitiva: planificación, supervisión (control o monitoreo) y evaluación. Lo que se grafica en la Figura 1.

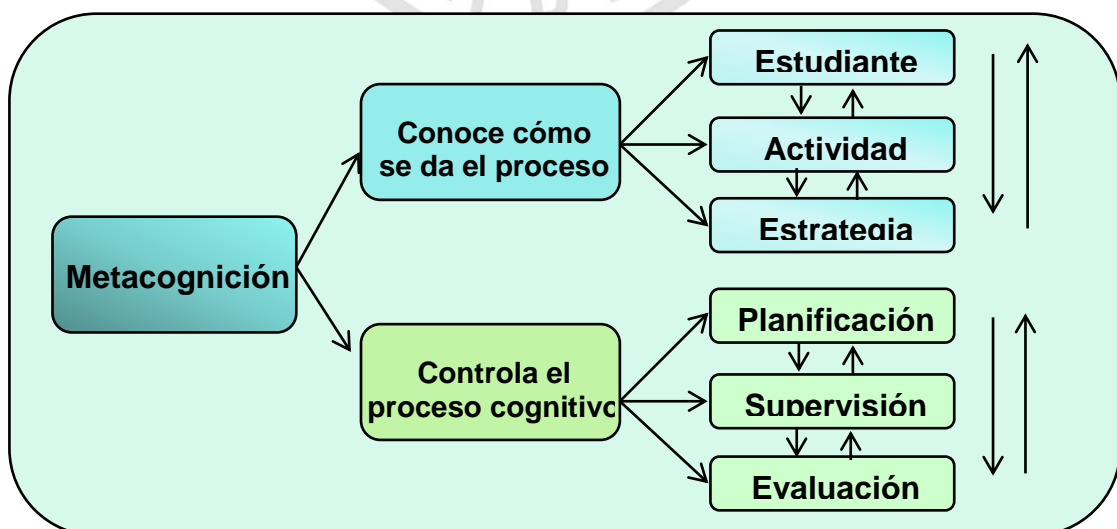


Figura 1. La metacognición

Además, la metacognición involucra procedimientos, conceptos y actitudes tendientes a mejorar los procesos de producción y comprensión de textos escritos, así como la capacidad para mejorar el léxico, puesto que estimula la organización y el desarrollo del pensamiento a través de la reflexión de cómo se da efectivamente cada proceso, cuáles son las potencialidades y los fallos, cómo se pueden controlar, de qué manera se regulan; es decir, de qué manera pueden ser empleados nuevamente.

Cuando se comprende un texto, se logra una meta del proceso lector, pero para que esta actividad resulte siempre exitosa, es necesario que el lector ponga especial atención no solo a la comprensión, sino también al control de la metacompreensión.

La enseñanza de metaconocimientos de textos escritos debe hacerse a través de la aplicación de estrategias y la reflexión sobre lo hecho para mejorar la comprensión y la producción de textos escritos (Anaya, 2005 y Peronard, 2005).

Según Silvestri (2006), este proceso se activa a través de preguntas productivas que permiten analizar las habilidades metacompreensivas para lograr la metacompreensión y metaproducción.

Se necesita guiar a los estudiantes para que activen los procesos metacognitivos requeridos en el desarrollo de la competencia comunicativa de la comprensión y producción de textos escritos y del léxico.

Respecto al conocimiento sobre la propia cognición, se debe discriminar entre tres tipos de conocimientos metacognitivos (Jacobs y Paris, citado en Heit 2011):

- El conocimiento declarativo, aquel que puede ser expresado mediante algún sistema de signos. Refiere a “saber qué”.
- El conocimiento procedimental, cuando realizan las acciones idóneas para realizar un trabajo. Alude al “saber cómo”.
- El conocimiento condicional, cuando se utiliza estratégicamente el “cuándo” y el “por qué” para afrontar una tarea.

La metacognición es la conciencia y el control de los procesos cognitivos. Consiste en que cada persona conozca, controle y evalúe su propio proceso, respecto de una actividad de aprendizaje, una tarea o en el desarrollo de la competencia comunicativa para la comprensión y producción de textos escritos e incremento de léxico.

Cuando se emplean procesos metacognitivos, se puede programar -de manera consciente- las estrategias de aprendizaje, de solución de problemas, de toma de decisiones; es decir, de autorregulación de procesos para transferir cómo se da efectivamente el proceso, a otras situaciones similares.

Lo que sucede es que se activan mecanismos y recursos que según Del Rosal (2005), desencadenan una red de vínculos; se establece la relación entre esquemas, entre los conocimientos previos y la nueva información, para lograr el aprendizaje significativo del cual refiere Piaget o Ausubel, este último indica que el aprendizaje es significativo cuando la nueva información puede

relacionarse de manera sustancial y no arbitraria con lo que el estudiante ya conoce (Flores, 2000).

Entonces, si los estudiantes activan acertadamente una vasta red de conocimientos y vínculos en función de la información de que dispone, logrará procesos de comprensión y producción de textos escritos de calidad, debido a que se irá perfeccionando la estructura cognitiva jerárquica y la integración significativa de esquemas de interpretación.

Este proceso se va activando permanentemente, desde la comunicación que se establece con los miembros de la comunidad con la que se interactúa, pero que se perfecciona en función de la experiencia.

Definitivamente, la actividad de quien emplee la competencia comunicativa para la producción y comprensión de textos escritos hará que se respeten o se ignoren los esquemas de significación que comparten los miembros de las comunidades involucradas; por ello, las diversas construcciones lingüísticas corresponderán a diferentes marcos esquematizados, bien sea de comprensión (cuando se lee), o de producción (cuando se redacta). Incluso, el contexto hará que el repertorio léxico se incremente o se restrinja.

- **Estrategias didácticas**

El programa experimental considera los fundamentos teóricos para proponer las estrategias didácticas que activan los procesos involucrados en el desarrollo de la competencia comunicativa de comprensión y producción de textos escritos y de léxico.

- Estrategias para la comprensión de textos escritos:
  - Recojo de saberes previos

- Observación de elementos paratextuales y manejo de indicios
- Elaboración de hipótesis de lectura
- Metacognición del proceso lector
- Predicción de ideas
- Lectura focalizada
- Lectura analítica de información explícita
- Lectura reflexiva para llegar a la información implícita
- Análisis de la estructura textual, lógica y secuencial del texto
- Organización de ideas
- Esquematizar ideas
- Parafrasear y resumir ideas
- Estrategias para la producción de textos escritos:
  - Preescritura o planificación del texto
  - Escritura o composición del texto
  - Revisión del texto
  - Edición del texto
- Estrategias para adquisición del léxico:
  - Desarrollo del vocabulario por el contexto
  - Elaboración de esquemas, redes semánticas, cuadros
- Estrategias metacognitivas:
  - Reflexión de procesos
  - Conocimiento de la propia cognición
  - Regulación
  - Control



Como estrategia metacognitiva de control, se va cediendo paulatinamente el control de la actividad de manera gradual, desde la instrucción o guía del docente, hasta la práctica independiente por parte del estudiante, lo cual también regula la participación de los estudiantes, según se grafica en la Figura 2.

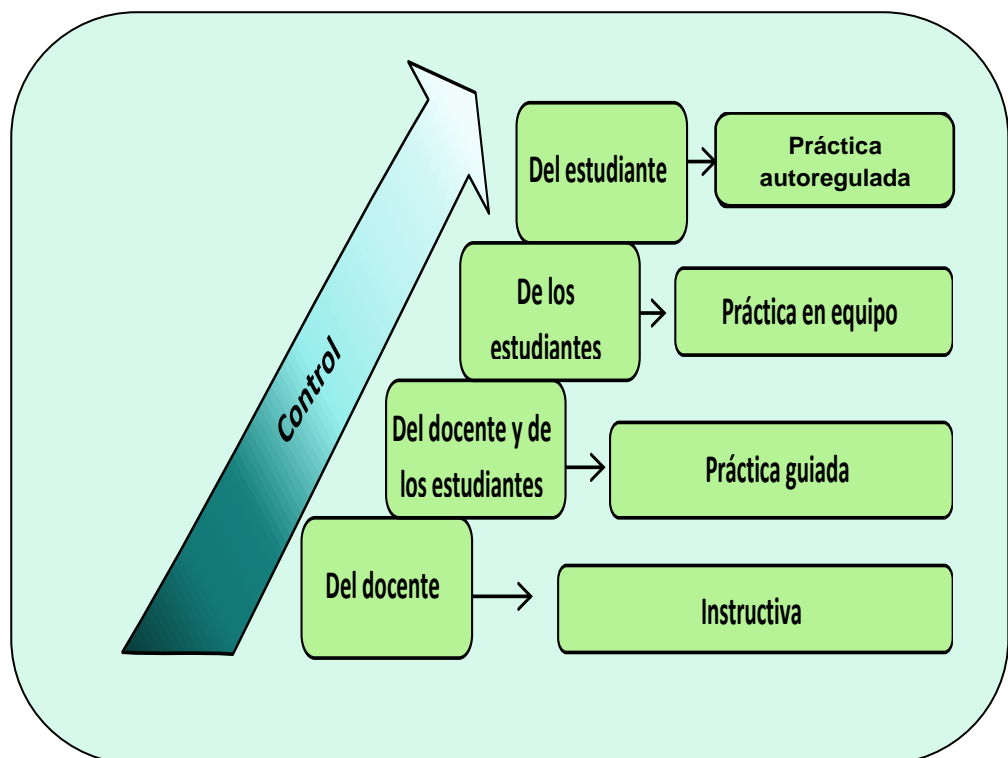


Figura 2. Metacognición: cesión gradual de control

- **Estructura y secuencia de contenidos**

El programa experimental tiene fundamentación teórica y su descripción. Respecto a su descripción, se plantea el objetivo general y los objetivos específicos, los principios que lo rigen, las estrategias, el material que se emplea y la evaluación.

También, cuenta con la secuencia didáctica que describe las actividades o procedimiento a seguir.

La secuencia de contenidos es la siguiente:

- Texto escrito: adecuación, elementos paratextuales, clasificación, según propósito comunicativo, contextual y léxico.
- Estructura textual: microestructura, macroestructura y superestructura
  - Jerarquía textual: tema, subtemas, idea principal e ideas secundarias
  - Síntesis textual: parafraseo y sumillado
  - Coherencia: organización, secuencia lógica de ideas y literalidad
  - Cohesión textual: conectores y referentes
  - Inferencia: deducción e inducción
  - Extrapolación: evaluación, juicio, opinión o crítica
  - Incompatibilidad en el texto: redundancia, contradicción y falacias
  - Corrección sintáctica y ortográfica

El programa experimental propone situaciones de enseñanza y actividades de aprendizaje con un conjunto de estrategias y actividades diseñadas en función de las características de los estudiantes, de los objetivos y contenidos organizados; se busca, en definitiva, promover la participación a través de situaciones de comunicación educativa, por medio de técnicas de aprendizaje colaborativo (Almora y Coso, 2014). Se trata de sesiones de aprendizaje que activan esquemas para que la comprensión y la producción de textos escritos se desarrollen en un proceso interactivo, constructivo y metacognitivo.

A través de diversas actividades, en cada sesión, se activan procesos de solución de problemas, conflicto cognitivo, recojo de información que los

estudiantes poseen. Entonces, se activan los esquemas desde la experiencia personal; es decir, la información previa se presenta en situaciones recurrentes, que generan la transferencia; es decir, si lo aprendido antes influye en el aprendizaje actual, se tratará de transferencia específica (habilidad que se aplica en otra similar), si se utiliza la técnica propuesta en cualquier situación similar con el fin de lograr comprensión o producción del texto escrito, se tratará de transferencia general.

Los textos que se usan, activan los esquemas lingüísticos y están referidos al léxico y a la gramática que se emplea en un texto escrito, mientras que los esquemas visuales se refieren a los elementos paratextuales que representa información visual que genera expectativa, sirven para interpretar y comprender la experiencia visual, muestra detalles que ayudan a recordar y memorizar escenas visuales.

Entonces, mientras se desarrolla la actividad o procedimiento para la comprensión de un texto escrito, interviene tanto la memoria como la organización. El proceso es continuo entre memoria y comprensión, como resultado de la activación de los esquemas cognitivos.

Los esquemas que se activan en la comprensión de textos son la integración de ideas, las inferencias, las predicciones, el control y la selección de información. Se activan estrategias que guían y controlan los procesos.

En la producción de textos escritos, se sigue etapas que tienen su origen en un diálogo interno que genera, organiza y evalúa las ideas. Luego, se elabora el texto escrito y la última etapa se da cuando el escritor revisa lo que ha producido para constatar, corregir o enmendar lo escrito con la finalidad de elaborar un texto que transmita aquello que se desea comunicar.

El programa experimental considera el fundamento teórico que se grafica a continuación (Figura 3). Los estudiantes logran controlar su propia actividad cognitiva a través de la planificación, supervisión (control o monitoreo) y evaluación.

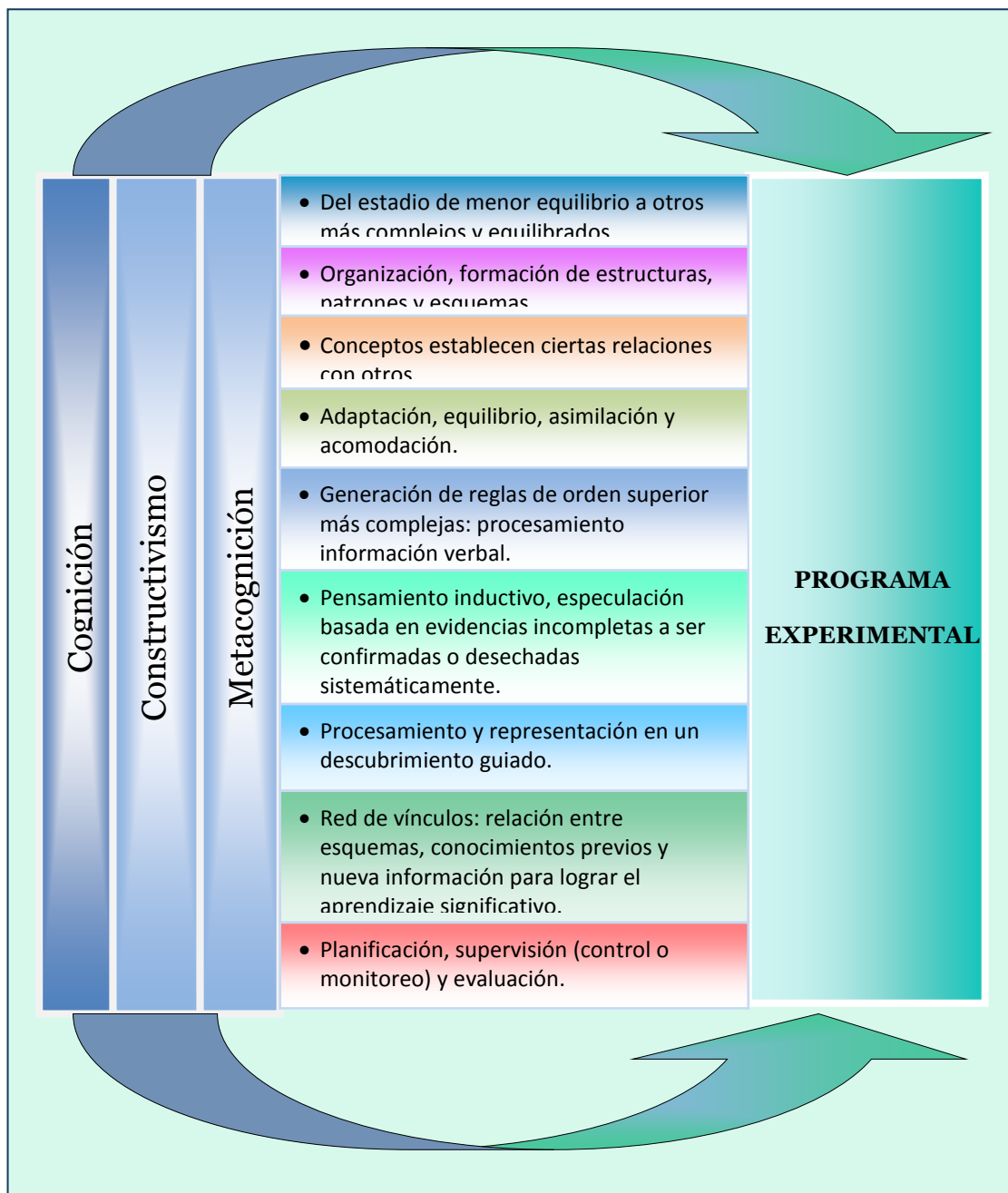


Figura 3. Fundamento teórico del programa experimental

### **2.2.2 Competencia comunicativa**

Noam Chomsky consideraba que el término competencia comunicativa solo concernía a las capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación, o sea, únicamente a la competencia lingüística que por sí sola, no garantiza una comunicación eficiente, puesto que no toma en cuenta el carácter social, en torno del cual se activan los procesos cognoscitivos.

En los últimos años, se han realizado numerosos estudios y muchos análisis concernientes a la competencia, incluso, desde diversas áreas de las Ciencias Sociales, lo que ha revelado la exigencia del empleo adecuado de la lengua y, además, ha dado a conocer los elementos que intervienen en la comunicación eficiente y eficaz.

Por los análisis realizados, se sabe que la competencia comunicativa abarca desde aspectos lingüísticos, pragmáticos, psicológicos, hasta sociológicos y en diversos entornos: desde los cotidianos hasta los del desempeño laboral.

Es necesario precisar que la competencia comunicativa aborda tanto la comprensión y expresión de textos orales, como la comprensión y expresión de textos escritos.

Es este último proceso al que debe otorgarse especial atención por el carácter permanente que posee y por la importancia que tiene en el desempeño de las personas, en sus relaciones sociales, cotidianas, de formación y de desempeño profesional.

Sobre la competencia comunicativa que aborda tanto la comprensión como la producción de textos escritos, se ha investigado su evolución, los procesos intelectuales que se activan y que orientan el planteamiento y empleo de los diversos métodos, bien sea en su empleo, como en su aprendizaje.

Fernández (2002), hace el análisis de la competencia comunicativa desde el enfoque psicológico y la considera un factor de la eficiencia profesional. Luego, Beltrán (2004), sostiene que la competencia comunicativa es una capacidad fundamental, necesaria para la participación. Roméu (2005) emplea un enfoque integrador que incluye todas las áreas del desarrollo humano que posibilitan la participación del sujeto en diferentes contextos comunicativos.

La competencia comunicativa de comprensión y producción de textos escritos es el resultado de procesos complejos, aunque algunos investigadores afirman que la escritura es un proceso mucho más complejo que la lectura; sin embargo, en ambos procesos se evidencia la experiencia y, en general, los diversos hechos extralingüísticos que siempre nos acompañan.

#### **a. Comprensión de textos escritos**

La comprensión de textos está relacionada al proceso lector. El término leer viene del latín *Legere*, que expresa la idea de recoger lo esparcido, reunir lo disperso y quedarnos con lo fundamental: su esencia, de allí la importancia que posee la lectura comprensiva para extraer la idea central y el mensaje del autor.

Se afirma que una persona comprende cuando, mediante una operación intelectual, es capaz de entender teniendo conciencia cabal del significado de

las cosas o pensamientos; en tal sentido, la comprensión consiste en recepcionar aquello que encontramos al acercarnos o proyectarnos con intención de encontrar la estructura de los objetos y captar el contenido de los pensamientos.

Entonces, estaremos en la capacidad de afirmar que se ha comprendido un texto escrito cuando se logre hallar lo más importante, lo principal: su esencia.

Al leer, se establece una estrecha relación entre autor y lector; el autor comunica lo que desea transmitir en el mensaje escrito, solo cuando el lector entienda lo que le comunica el autor, se podrá afirmar que el lector ha comprendido el texto escrito; en consecuencia, es el lector un ser que razona y que tiene un papel fundamental en el proceso de la comprensión.

El objetivo principal de la actividad de comprensión de textos escritos es darle significado.

Smith (2005), plantea que la comprensión depende de dos tipos de información: la información visual -lo impreso y visible en el texto que el lector quiere comprender- y la información no visual, que abarca aquello que el lector trae consigo al leer, pero que no está impreso (como sus conocimientos previos).

Es pertinente señalar que el texto puede tener algún elemento denominado paratexto.

Estos elementos son parte del texto y constituyen las letras en cursiva, imágenes, subrayados, gráficos, entre otros. Jiménez, Berenguer, Nicolás, Castañeda y Collado (2003) afirman que el paratexto es un dispositivo pragmático, que, por una parte, predispone para la lectura y, por otra,

acompaña en el trayecto, cooperando con el lector en su trabajo de construcción -o reconstrucción- del sentido.

Además, cuando se aborda un texto escrito, se selecciona perceptivamente algunas claves a partir de las cuales es posible plantear hipótesis sobre el contenido del texto. Estas serán confirmadas, rechazadas o reformuladas, conforme se vaya desarrollando el proceso.

Entonces, para comprender un texto escrito, el sujeto debe servirse de algunos elementos que están en él.

Estos elementos pueden ser tomados o no; la comprensión dependerá de cómo ese lector selecciona los elementos, los organiza y los relaciona, porque comprender es más que una simple habilidad del pensamiento.

Al respecto, Schneider (2005), refiere que comprender es ir más allá de la memorización y de la rutina. Comprender es explicar, justificar, extrapolar y vincular conocimiento.

La lectura es un proceso perceptivo, comprensivo y creativo. Cuando se lee, el lector reconoce la representación del lenguaje hablado y mediante este proceso de percepción de palabras, va obteniendo significado de ellas.

Pero leer no es solo obtener significado, sino relacionar estos significados para alcanzar la significación conjunta de las ideas expresadas por el autor, activando las operaciones mentales que permiten al lector lograr los resultados de los diversos procesos que pone en juego con el fin de entender el texto escrito.

Se añade un componente afectivo y creativo a partir de la información que se recibe. Este proceso se activa en niveles.



## Niveles del procesamiento

Los niveles del procesamiento lector son:

- Sistema visual:

Se activa el sistema visual teniendo en cuenta un adecuado funcionamiento de los movimientos sacádicos que pudiera interferir en las fijaciones cuando se realiza el proceso lector.

Efectivamente, es en el sistema visual donde se analiza la representación de las grafías, las características de los trazos, reconociendo las letras e integración de sílabas.

- Decodificación:

Se decodifica las palabras en un proceso consciente, discriminando, aislando términos o sintetizando estructuras.

Para activar este proceso es necesario ir recurriendo a la memoria semántica, desde donde evocamos los significados en relación al acervo cultural que cada persona ha ido construyendo en su relación con los otros, en el quehacer cotidiano, durante sus vivencias y en el medio en el que se desarrolla.

- Conocimiento gramatical:

Se hace uso de las estructuras sintácticas, de simples a complejas; desde el conocimiento gramatical, aún inconsciente, para lograr la decodificación sintáctica que permite hallar las secuencias gramaticales.

- Automatización:

Se abstraen las proposiciones del texto, decodificándolas de manera automática.

- Interpretación:

Se interpreta, integrando el texto global al hacer un empleo activo de esquemas temáticos y formales.

- La experiencia:

Las vivencias del lector permiten apreciar recursos, realizar juicios evaluativos o tener reacciones emotivas.

### **Categorización del proceso lector**

El proceso lector puede realizarse en alguna de estas dos categorías:

Microprocesos:

Se da cuando el lector decodifica el texto automáticamente y realiza únicamente, una lectura mecánica.

Macroprocesos:

Se ejecuta cuando el lector decodifica el texto escrito y se activa la integración, inferencia y propuesta de metas con el fin de llegar a la comprensión de lo que se lee.

En consecuencia, la calidad de lectura está en relación con el empleo de recursos cognitivos para asimilar, jerarquizar, comparar, establecer relaciones, sintetizar, evaluar la información, razonar con inferencia, integrar la información a la que ya se posee, orientados hacia el nivel de integración de frases, infiriendo contenidos, captando mensajes producto de la comprensión del texto escrito.

Cuando los estudiantes son capaces de decodificar mecánicamente el texto por haber adquirido automatismos, pero son capaces de llegar a la comprensión, son más adecuados el empleo de los métodos globales, constructivos o interactivos, para ejercitar la categoría de los Macroprocesos, categoría relacionada con las estrategias que se emplea.

### **Estructuras del texto**

De acuerdo con Sánchez (1993), se conocen como microestructura, macroestructura y superestructura.

La microestructura está compuesta por ideas o proposiciones con significado pleno, entre estas se establecen relaciones del tipo causal, descriptiva, temática o motivacional. Esta condición otorga al texto coherencia lineal y permite distinguir cierto orden entre las ideas, lo que se conoce como progresión temática.

La macroestructura se deriva de las microestructura; son las macroproposiciones: ideas que dan al texto sentido, coherencia global, cohesión y que se evidencian en secuencia jerárquica.

Además, la macroestructura especifica ideas, reduciendo el texto a limitadas ideas que –en algunos casos- deben ser inferidas. Es el lector quien construye la coherencia global, pudiendo recurrir a macrorreglas de integración, generalización, selección (supresión u omisión); así, pasará de la relación entre ideas a la construcción de una macroproposición; de la microestructura a la macroestructura.

La superestructura constituye otra forma de coherencia global. Se trata del orden u organización del texto, de asignar a las ideas cierto nivel de importancia. Por ejemplo, las formas en las que se puede organizar un texto expositivo son descripción, problema/solución, secuencia o colección, organización causal y comparación.

### **Niveles de la comprensión de textos**

No existe coincidencia respecto a los niveles de comprensión de textos escritos. En el caso de la escuela cubana, los niveles que consideran son retención, organización, interpretación, valoración y creación.

En el primer nivel, se promueve actividades para reconocer detalles, datos, pasajes específicos e información similar; en el segundo nivel, se plantean actividades para establecer secuencias, hacer clasificaciones o estructurar el texto; en el tercer nivel, se interpreta datos, se localiza y discrimina información; en el cuarto nivel, se valora el contenido del texto y se emite juicios de valor; finalmente, en el último nivel se promueven actividades en las que se crea a partir de la información del texto.

Pero, según su función, los investigadores coinciden en indicar que los niveles de comprensión de textos escritos son nivel de decodificación, de comprensión literal, de comprensión inferencial y metacompreensión.

En el nivel de decodificación, se hace el reconocimiento de las palabras y la asignación de significado fonético; en el nivel de comprensión literal, entenderá la información explícita del texto; en el nivel de comprensión inferencial, se llegará a la información implícita, mientras que en el último nivel, de metacompreensión, el lector puede reflexionar sobre el contenido del texto; evalúa, adopta una posición, toma una decisión y está consciente del proceso realizado para llegar a la comprensión del texto escrito.

Para Pinzás (2001), el proceso de comprensión de textos escritos es el resultado de diferentes operaciones que pueden clasificarse en los niveles de comprensión literal, inferencial, crítica, apreciativa y creadora.

El nivel de comprensión literal consiste en recuperar la información explícitamente planteada en el texto y reorganizarla mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis; el nivel de comprensión inferencial utiliza los datos explicitados en el texto, las experiencias personales y la intuición para realizar conjeturas o hipótesis; en el nivel de comprensión crítica, se emiten juicios de valor; en el nivel de comprensión apreciativa, se llega a una respuesta emocional o estética, mientras que en el último nivel, de comprensión creadora, se considera todas las creaciones personales o grupales a partir del texto.

Si el lector dispone de una limitada capacidad de recursos cognitivos, se produce la automatización (Sinatra, Brown y Reynolds, 2002) y no se alcanza los otros niveles de comprensión de textos.

Es pertinente indicar que de manera general, la comprensión de textos escritos suele entenderse considerando los niveles: literal e inferencial.

La comprensión literal se basa en la información que ofrece el texto a través de sus diversas proposiciones. La comprensión inferencial es lo que aporta el texto a partir de la elaboración de las relaciones implícitas en él. La eficiencia en el tratamiento de la información es la base de la comprensión inferencial, puesto que permite una cómoda comprensión desde la retención literal.

Esto facilita que el lector proceda a elaborar un modelo de las relaciones implícitas entre las proposiciones individuales-micro operaciones- y el sentido del texto en general –macro operaciones- partiendo de una base precisa. Ambas son imposibles sin una buena comprensión literal.

Con respecto a la memorización, Pinzás (2003) indica que esta “crea dificultades en el proceso lector cuando el recuerdo de lo literal no deja lugar a la elaboración personal, cuando no se discrimina entre lo importante y lo secundario en el texto, cuando la evocación o el reconocimiento literal son los únicos elementos que se utilizan para medir” (p. 40) la comprensión.

También, se alude al nivel ejecutivo de la inteligencia que incluye componentes aprendidos del medio ambiente que guían la solución de problemas; por ello, los componentes del sistema ejecutivo son altamente

modificables y parecen ser producto de experiencias de aprendizaje enriquecidas.

Este sistema tiene que ver con el uso de la información y la acción sobre la realidad. El sistema ejecutivo tendría varios componentes que se superponen, como son la base de información o de conocimientos que exhibe el individuo, los procesos de control o estrategias cognitivas, los esquemas y la metacognición.

Muchos autores han señalado distintos procesos de comprensión que intervienen, como el que proponen Alliende y Condemarín, citado en Pérez (2005), estos procesos son comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial, lectura crítica o juicio valorativo y apreciación lectora.

Se requiere tener en cuenta que un texto brinda información a través de todos los elementos que lo integran, el lector es quien observa, analiza, relaciona, procesa e integra simultáneamente la información del texto desde los distintos niveles léxico, sintáctico, semántico, esquemático e interpretativo (De Vega, Carreiras, Gutierrez-Calvo, Alonso-Quecuty, 1999).

Por lo tanto, se requiere proveer al estudiante de estrategias lectoras que le permitan partir desde el empleo de sus saberes previos, de los elementos paratextuales, nivel lingüístico y comunicativo del texto; en general, (Pinzás, 2003) de sus procesos cognitivos y metacognitivos.

En esta investigación, se considera el análisis de la estructura del texto y los tres niveles de la comprensión de textos escritos: literal, inferencial y crítica.

## **b. Producción de textos escritos**

La producción de textos escritos es un proceso que requiere del conocimiento del plan de redacción y de las técnicas adecuadas. A través de este proceso, se puede desarrollar la inteligencia lingüística, el pensamiento creativo y crítico.

El texto es la manifestación verbal y compleja que se produce en la competencia comunicativa, la cual está cargada de sentido e intención (Sánchez, 1998); desde esta perspectiva, se activa la comunicación mediante el empleo de un determinado sistema de signos, como ocurre con la elaboración de un texto: bien cuando se redacte un informe, una ecuación matemática, una pintura o una presentación teatral.

El texto resulta ser la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana y posee carácter social. Se caracteriza por sus aspectos semántico, comunicativo y pragmático, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención comunicativa.

Es necesario tener en cuenta las estrategias lingüística y cognitiva en la producción de textos escritos. La estrategia lingüística está relacionada con las características y propiedades que posee el texto, mientras que de acuerdo con la estrategia cognitiva, se proyecta las etapas en la producción de textos.

### **Características del texto**

La palabra texto proviene del latín *Textus*, del verbo *texere* que significa tejer, trenzar, entrelazar. Se define como enunciado o conjunto coherente de enunciados orales o escritos, lo que podemos constatar al hacer un análisis



de esta especie de tejido o red de información empleado con una finalidad comunicativa.

Efectivamente, texto es cualquier pasaje hablado o escrito, de cualquier extensión que funciona como un todo coherente (Kaufman y Rodríguez, 1993).

En consecuencia, es necesario tener en cuenta las siguientes características en un texto:

- Tiene una intención y un carácter comunicativo.
- Se produce en determinada situación y en un contexto específico.
- Posee elementos que conforman una estructura.

Los elementos deben ser ordenados según reglas establecidas que garantizan el significado del mensaje y el éxito de la comunicación.

Así, la producción de textos escritos requiere de la estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las del nivel textual y las del sistema de la lengua.

Efectivamente, son tres las características que posee el texto y que resultan fundamentales en toda actividad comunicativa:

El texto tiene un carácter comunicativo, posee un carácter pragmático y un carácter estructurado.

Es decir, en la producción de un texto se involucran una serie de factores: todo texto tiene un fin determinado, en relación con la intención del autor; se emplea en la interacción social y está enmarcado en un contexto y situación

establecida. Además, y acorde a su naturaleza, una serie de oraciones lo conforman en una secuencia idónea, cohesionada y coherente.

### **Propiedades del texto**

Todo texto debe respetar ciertos requisitos para ser considerado como tal y para que pueda cumplir con su función: transmitir mensajes en el proceso de la comunicación.

Se requiere que posea estructuración y vínculos gramaticales que le permita formar una unidad comunicativa que exprese un significado completo, es decir, que posea adecuación, coherencia, cohesión y estilística:

Adecuación, es el conocimiento y el dominio de la diversidad lingüística que permite a las personas interactuar con el nivel de lengua idóneo al contexto, a la situación, al objetivo y en relación a quienes recibirán el mensaje.

Ser adecuado significa saber escoger de entre todas las soluciones lingüísticas que se disponga, la más apropiada para cada situación de comunicación, ser capaz de elegir el nivel de lengua a utilizar, conocer la terminología de cada campo; darse cuenta de las connotaciones que hay entre dos expresiones aparentemente parecidas.

Es decir, los hablantes harán uso adecuado de la lengua si elaboran sus textos con el lenguaje apropiado y si los mensajes que se estructuran tienen correspondencia con el entorno sociolingüístico de la comunidad.

Coherencia, hace referencia al dominio del procedimiento de la información; las ideas que han sido seleccionadas para la redacción, deben guardar relación con el tema o asunto del cual tratará el texto.

La coherencia establece cuál es la información pertinente que se ha de comunicar y cómo se ha de hacer (en qué orden, con qué grado de precisión o detalle, con qué estructura, entre otros).

Los aspectos más importantes que incluye la coherencia textual son cantidad, calidad y estructuración de la información.

Cohesión. Hace referencia a las articulaciones gramaticales del texto. Las ideas de un texto deben estar unidas adecuadamente.

Las oraciones que conforman un discurso no son unidades aisladas e inconexas puestas una al lado de otra, sino que están vinculadas o relacionadas con medios gramaticales diversos (puntuación, conjunciones, artículos, pronombres, sinónimos, entonación, conectores lógicos, concordancia, etc.) y formas de cohesión (anáfora, catáfora y elipsis) de manera que conforman entre sí una red de conexiones lingüísticas, la cual hace posible la codificación y decodificación del texto.

Estilística. Analiza la capacidad expresiva general de un texto, es decir, la riqueza y la variación lingüística, la calidad y la precisión del léxico.

Corrección. Es una exigencia, porque se requiere que el texto se ciña a la normativa de la lengua. Se debe conocer las reglas ortográficas de tal modo que el texto sea correcto y claro.

### **Etapas en la producción de textos**

La estrategia cognitiva que orienta el proceso cognitivo para la producción de textos escritos parte por la selección de asuntos o temas a tratar; los saberes previos; indagación, búsqueda, selección y jerarquización de la información; selección de léxico, elaboración de borradores, revisión y corrección, para

Llegar a la elaboración de la versión final del texto (Bazán, 2001). Es decir, las etapas por las que atraviesa la producción de textos son preescritura o planificación, escritura o composición, revisión y edición.

Preescritura. Etapa en la cual se recurre a la información que se requiere para estructurar nuestros textos y se activa los saberes previos. En esta etapa, las ideas afloran de manera similar a como acontece cuando hacemos una lluvia de ideas.

Escritura. Se elabora la versión preliminar o borrador del texto. Lo más importante de esta etapa es que los estudiantes elaboren el texto sin tener en cuenta los errores con los que cuenta. El resultado será una versión preliminar.

Revisión. La versión preliminar es revisada para comprobar si tiene sentido, claridad, secuencia de ideas; si el texto presenta adecuación, coherencia, cohesión, estilística y corrección.

Edición. Se transcribe la versión preliminar o borrador revisado y corregido. Se pone especial cuidado en la correcta escritura y ortografía. Cassany (2006), tiene en cuenta puntos clave antes, durante y después de escribir: Identificar el tema y elementos tales como el propósito, el receptor, la intención que se tiene, las características del texto que se redactará.

A propósito, cuando se produce un texto escrito, es posible considerar elementos paratextuales (títulos, subtítulos, subrayado, gráficos, dibujos, esquemas, etc.) (López y Viola, 1998), que -como se indicó- predispone o contribuye a la comprensión.

Mientras se desarrolla el proceso, incluso cuando se haya concluido, se guía la reflexión para que los estudiantes tomen conciencia de cómo se ha logrado la elaboración del texto, lo que permite activar el proceso metacognitivo.

### **c. Léxico**

La palabra léxico proviene del griego *Lexikon* (lenguaje y palabra). El diccionario de la Real Academia Española (2001) la define como vocabulario, conjunto de las palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado.

El léxico de un área profesional es el repertorio de términos que se emplea en el determinado quehacer especializado.

Este repertorio léxico puede incrementarse cuando mediante el uso de estrategias, se desarrolla habilidades intelectuales como la comprensión, interpretación, análisis, deducción y la asociación para lograr que se activen esquemas y se perfeccionen las representaciones mentales del léxico en el área de formación, lo que amplía las posibilidades comunicativas, enriquecen y afianzan procedimientos lingüísticos y comunicativos importantes por su valor instrumental decisivo.

En síntesis -y en razón de lo expuesto- el programa propuesto activa procesos cognitivos, constructivos y metacognitivos para la comprensión de textos escritos, puesto que:

- Explora los saberes previos.
- Indaga por los elementos paratextuales.
- Orienta el proceso lector desde la formulación de hipótesis de lectura.

- Provee estrategias para reconocer la estructura del texto, relacionar, inferir ideas y tomar una posición (comprensión).
- Propone estrategias para que se esté consciente de cómo se ha realizado el proceso para llegar a la comprensión del texto escrito.

Así también, el programa activa procesos cognitivos, constructivos y metacognitivos para la producción de textos escritos en relación con la planificación, textualización y revisión, de modo que:

- Explora los saberes previos.
- Activa procesos de planificación.
- Orienta el proceso de producción de textos de acuerdo a propósitos.
- Propone elementos paratextuales.
- Provee estrategias para elaborar, revisar, corregir y editar el texto.
- Propone estrategias para que se esté consciente de cómo se ha realizado el proceso para llegar a la producción del texto escrito.

De igual forma, este programa activa procesos cognitivos, constructivos y metacognitivos para incrementar el léxico en el área profesional, en razón a que:

- Explora los saberes previos.
- Indaga por indicios o pistas que ofrece el texto respecto al léxico.
- Orienta el proceso para activar esquemas mentales.
- Provee estrategias para analizar, deducir, relacionar y reconocer el significado profundo del léxico.

- Propone estrategias para que se esté consciente de cómo se ha realizado el proceso para llegar al conocimiento del léxico del área.

## **2.3 Definiciones Conceptuales**

### **Competencia comunicativa**

Competencia, término que significa pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. La competencia comunicativa es la capacidad de comunicar a alguien lo que corresponda de manera eficaz y pertinente. Emplea eficientemente, los patrones de uso del código de una determinada comunidad de habla, como resultado de experiencias de aprendizaje enriquecedoras. Esta se concreta en la comprensión y producción de textos orales y escritos.

### **Comprensión**

Actitud, capacidad o habilidad intelectual para captar de manera idónea el entendimiento de algo, asimilando ideas, descubriendo conceptos, organizando información, desarrollando deducciones, haciendo inferencias, activando procesos organizados que permitan penetrar en las ideas, para llegar a los significados y alcanzar el conocimiento.

### **Estrategia**

Conjunto de tácticas o procedimientos, que emplean técnicas y medios planificados. Las estrategias didácticas toman en cuenta las necesidades de los estudiantes, sus estilos de aprendizaje, las metas que se pretenden lograr y la naturaleza de los conocimientos. Asisten al docente en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes para el logro de sus competencias con el fin de hacer efectivo el proceso de aprender.

## **Producción**

Acción de generar, modo en que se lleva a cabo un proceso. La producción de textos es una manifestación verbal que se realiza con una intención comunicativa para emitir un mensaje en situaciones concretas y con propósitos claros. Sirve para expresar ideas, sentimientos, informar, investigar, crear o aprender y tiene carácter permanente.

## **Programa**

Es una serie ordenada de operaciones o actividades necesarias para llevar a cabo un proyecto. El programa es una estructura diseñada para obtener objetivos más específicos que los de un plan, tiene mayor precisión en las acciones que deben seguir para su realización.

## **Texto**

Conjunto de enunciados orales o escritos que transmiten un mensaje de manera coherente, cohesionada y mediante estructuras sintácticas y semánticas que preservan la adecuación. El texto está compuesto de signos verbales que conforman una estructura con unidad de sentido y con una finalidad comunicativa, acorde a la intención del emisor.

## **2.4 Formulación de hipótesis**

### **2.4.1 Hipótesis general**

La aplicación sistemática de un programa experimental incrementa significativamente la competencia comunicativa de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.



### **2.4.2 Hipótesis específicas**

- El desarrollo de un programa experimental incrementa significativamente la competencia comunicativa de comprensión de textos escritos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.
- El desarrollo de un programa experimental incrementa significativamente la competencia comunicativa de producción de textos escritos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.
- El desarrollo de un programa experimental incrementa significativamente la competencia comunicativa del léxico contable en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao semestre 2013-B.

### **2.4.3 Variables**

- Variable independiente: Programa experimental
- Variable dependiente: Competencia comunicativa

## CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

### 3.1 Diseño de la investigación

Esta investigación es experimental. Creswel (como se citó en Tapia, 2014) denomina a los experimentos: “estudios de intervención”; entonces, se trata de un estudio de intervención en el que se propicia un escenario para explicar los efectos que el experimento genera en quienes participan, confrontando con aquellos que no son partícipes.

En el experimento intervienen un grupo experimental y un grupo de control. Ambos grupos son equivalentes, es decir, tienen condiciones homogéneas lo que permite controlar posibles sesgos, para que no se afecte el proceso.

El grupo experimental es expuesto a un programa experimental mientras el grupo control no participa en este. Luego, se mide el desempeño y se comparan los resultados para conocer si hay diferencia entre ambos grupos en los logros en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Este estudio experimental es de enfoque cuantitativo, implicó para su ejecución:

1. Una medición previa de la variable dependiente (Preprueba de comprensión lectora, producción de textos escritos y repertorio léxico contable).
2. Aplicación de la variable independiente a los estudiantes que conforman el grupo experimental. (Programa experimental con una secuencia metodológica y material con repertorio léxico contable).
3. Medición de la variable dependiente. (Postprueba de comprensión lectora, producción de textos escritos y repertorio léxico contable) en el grupo experimental (G.E.) y de control (G.C.).

Entonces, luego de aplicar un programa al grupo experimental en trabajo de campo, se realizó esta medición. Los resultados muestran el avance del grupo experimental, la eficiencia del programa y el progreso de los estudiantes de este grupo.

El esquema que corresponde a esta investigación, es el siguiente:

<b>Grupo</b>	<b>Preprueba</b>	<b>Variable independiente</b>	<b>Postprueba</b>
G.E.	O	X	O
G.C.	O		O

*Figura 4.* Esquema de investigación

Donde:

G.E. = Grupo Experimental

G.C. = Grupo Control

O = Informe a través de la medición de la variable dependiente.

X = Variable independiente: Programa experimental

Gráficamente, el diseño de investigación asumido es el siguiente:

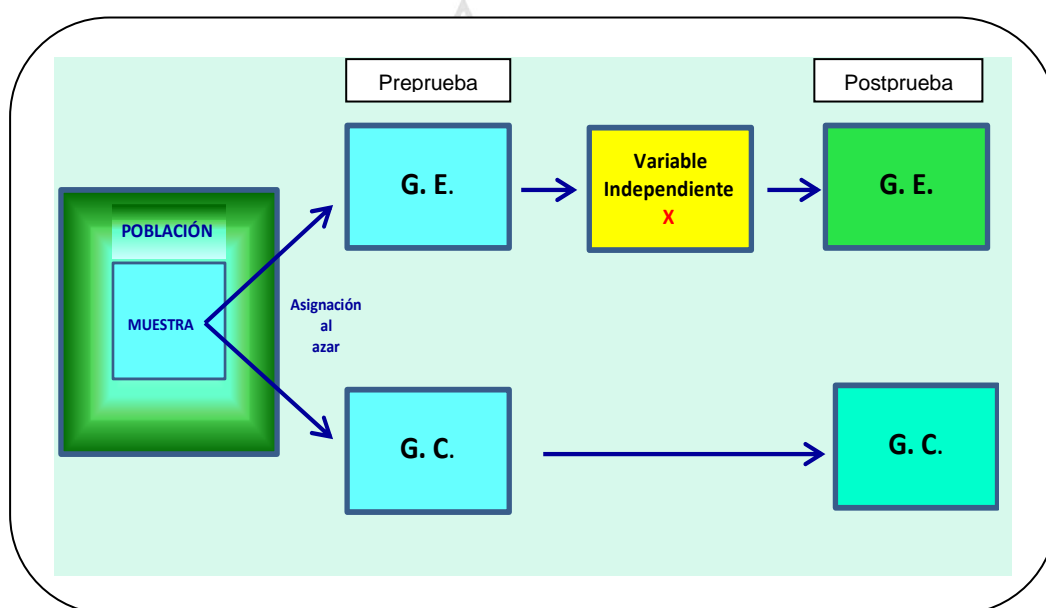


Figura 5. Diseño de investigación

### 3.2 Población y muestra

Respecto a la población, Ñaupas, Mejía, Novoa y Villagómez, (2013) indican que es el conjunto de individuos o personas o instituciones que son motivo de investigación. En este estudio, la población estuvo conformada por 401 estudiantes matriculados en primer ciclo de las especialidades de

Contabilidad, Economía y Administración, de la Universidad Nacional del Callao, que se ubica en la Av. Juan Pablo II 306, Bellavista, Callao.

Esta investigación se realizó en el semestre 2013-B y los estudiantes matriculados de esta población evidenciaron características semejantes en el área de su formación.

El tamaño de la muestra estuvo relacionada con los objetivos, diseño de la investigación o estudio, la estrategia empleada y las características de la población, además, según Batthyány y Cabrera (2011), muchas veces no es posible o es muy costoso hacer estudios con toda la población: los recursos son escasos y el tiempo de que se dispone es limitado.

En consecuencia, la muestra se determina según los siguientes datos:

$$Z = 1.645$$

$$E = 0.05$$

$$p = 0.07$$

$$N = 401$$

La muestra queda establecida en 60 participantes de la Facultad de Ciencias Contables con quienes se conformó los dos grupos. La selección de los participantes buscó que ambos grupos tengan condiciones homogéneas y equiparables. Su asignación -tanto al grupo experimental (G.E.), como al grupo control (G.C.)- fue aleatoria, controlando las fuentes de invalidación interna (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Cada grupo estuvo conformado por 30 participantes respectivamente. (Ver Tabla 2 y Figura 6).

Tabla 2

*Preprueba: condiciones homogéneas entre grupos*

	<b>G. Experimental n=30</b>			<b>G.Control n=30</b>		
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\sigma^2$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\sigma^2$
<b>Comprensión de textos</b>	8.87	1.57	2.46	8.87	1.57	2.46
<b>Producción de textos</b>	10.53	1.38	1.91	10.63	1.38	1.90
<b>Léxico contable</b>	9.83	2.33	5.45	9.83	2.33	5.45

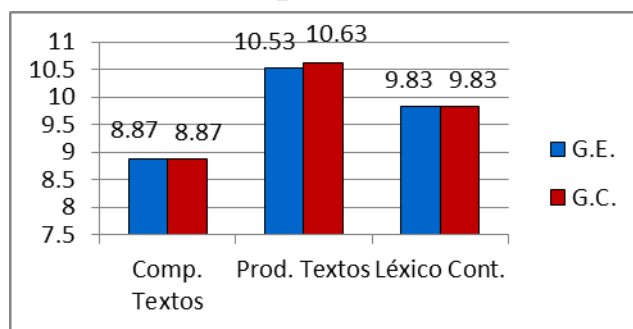


Figura 6. Preprueba: condiciones homogéneas entre grupos

Se debe indicar que los grupos fueron mixtos. El G. E. estuvo conformado por el 58% de mujeres y el 42% fueron hombres, mientras que en el G. C., 54% eran mujeres y 46%, hombres. Además, los participantes evidenciaron un coeficiente intelectual normal. (Ver Tabla 3).

Tabla 3

*Distribución de estudiantes según nivel de coeficiente intelectual*

	<b>Grupo Control</b>	<b>Grupo Experimental</b>	<b>Total</b>
Medio inferior	8	6	14
Medio	14	16	30
Medio superior	8	8	16
	30	30	60

Criterios de inclusión:

- No aprobar alguna de las siguientes evaluaciones:
  - Test de comprensión de lectura.
  - Prueba de producción de textos.
  - Prueba de léxico contable.
- Poseer un coeficiente intelectual normal.

Criterio de exclusión: Faltas continuas

### 3.3 Operacionalización de variables

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES							
VARIABLES	ETAPAS	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL			
		PASOS	INSTRUMENTO				
V.I. (X) PROGRAMA EXPERIMENTAL	PLANIFICACIÓN	Diagnóstico	Programa				
		Diseño					
	EJECUCIÓN	Aplicación					
		Monitoreo					
	EVALUACIÓN	Autoevaluación					
		Evaluación					
		Metaevaluación					
	VARIABLES	DIMENSIONES		INDICADORES	INSTRUMENTO	INDICADORES	INSTRUMENTO
	V.D. (Y) COMPETENCIA COMUNICATIVA	Comprensión de textos escritos		Nivel literal	Test de Comprensión Lectora	Nivel literal	Test de Comprensión Lectora
Nivel inferencial			Nivel inferencial				
Nivel crítico			Nivel crítico				
Producción de textos escritos		Con adecuación	Prueba de Producción de Textos	Con adecuación	Prueba de Producción de Textos		
		Con coherencia		Con coherencia			
		Con cohesión		Con cohesión			
		Con corrección		Con corrección			
Léxico contable		Ningún conocimiento	Prueba de Léxico Contable	Ningún conocimiento	Prueba de Léxico Contable		
		Conocimiento básico		Conocimiento básico			

Figura 7. Operacionalización de variables

### 3.4 Técnicas para la recolección de datos

#### 3.4.1 Descripción de los instrumentos

- **Test de Matrices Progresivas J. C. Raven.**

El objetivo del Test de Matrices Progresivas J. C. Raven es medir la capacidad intelectual y habilidad mental, por medio de la comparación de formas y el razonamiento por analogías.

Presenta 60 matrices no verbales (imágenes), en secuencia de dificultad creciente. A cada matriz se ha quitado una parte que debe ser ubicada entre las alternativas que se proponen.

Los elementos se agrupan en cinco series: Las primeras series exigen precisión en la discriminación, las segundas, comprenden analogías, permutaciones y alteración del modelo y las últimas son relaciones lógicas. Este test se aplicó antes de iniciar el programa.

- **Test de Comprensión Lectora de Violeta Tapia Mendieta y Maritza Silva Alejos (forma abreviada).**

El Test de Comprensión Lectora es un instrumento que mide los niveles de desempeño en la comprensión lectora.

En esta investigación, se empleó su forma abreviada (Grimaldo, 2002a), como preprueba y postprueba. Esta versión consta de cuatro fragmentos con cuatro preguntas de alternativa múltiple cada uno. Además, para esta investigación se tuvo en cuenta la correspondencia entre ítems, conductas específicas y niveles de comprensión lectora (Mesias, 2008) que se muestra a continuación (Figura 8).



Fragmento	Ítem	Conductas específicas	Niveles de comprensión lectora
1	1	Información de hechos	Literal
	2	Información de hechos	Literal
	3	Rotular	Inferencial
	4	Interpretación de hechos	Inferencial
2	5	Definición de significados	Literal
	6	Interpretación de hechos	Inferencial
	7	Interpretación de hechos	Inferencial
	8	Rotular	Inferencial
6	20	Derivar sobre el contenido del fragmento	Criterial o crítico
	21	Interpretación de hechos	Inferencial
	22	Interpretación de hechos	Inferencial
	23	Identificar la idea central	Literal
8	27	Información de hechos	Literal
	28	Identificar la idea central	Literal
	29	Información de hechos	Literal
	30	Derivar sobre el contenido del fragmento	Criterial o crítico

Figura 8. Clasificación de fragmentos

## **1. Prueba de Producción de Textos**

Prueba que evalúa la producción de textos con léxico contable. Presenta cuatro partes: Elaboración de un esquema; producción del borrador; corrección del borrador; edición del texto redactado. En su evaluación, se toma en cuenta la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección. Este instrumento se empleó en la preprueba y postprueba.

## **2. Prueba de Léxico Contable.**

Prueba de 20 ítems de alternativa múltiple que evalúa el nivel de dominio de repertorio léxico contable, instrumento empleado en la preprueba y postprueba.

### **Documentos de trabajo:**

## **3. Programa experimental**

Documento que contiene la fundamentación teórica, descripción del programa, objetivos que lo orientan, principios que lo rigen, estrategias que se emplean, estructura del programa, metodología, materiales, evaluación y la secuencia didáctica.

Su objetivo general fue desarrollar la competencia comunicativa en estudiantes del primer ciclo de Contabilidad y para lograrlo se propuso aplicar estrategias cognitivas, constructivistas y metacognitivas que permitieron desarrollar la competencia comunicativa en comprensión de textos escritos, en producción de textos escritos y en el léxico contable.

Además, las incidencias y el desempeño de los estudiantes fueron anotados en registros.

### 3.4.2 Validez y confiabilidad de los instrumentos

Para Hernández et al. (2010), la validez se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que quiere medir, mientras que la confiabilidad es la capacidad de dar iguales o similares resultados aplicando un mismo instrumento en diversas oportunidades y en iguales condiciones (Briones, 2004).

Como se indicó, el Test de Matrices Progresivas J. C. Raven es un instrumento destinado a medir inteligencia, capacidad intelectual y habilidad mental general. Para obtener la confiabilidad y validez, fueron aplicadas las fórmulas de Kuder-Richardson obteniendo cifras que oscilan entre 0.87 a 0.81, mientras que en validez se tuvo un índice de 0.86.

Respecto al Test de Comprensión Lectora de Violeta Tapia Mendieta y Maritza Silva Alejos, este instrumento fue validado para ser aplicado en nuestro país, tiene validez de contenido y empírica. Para la determinación de la validez empírica, las autoras tomaron como medida de criterio el Test de Habilidad Mental de California (serie intermedia) y el índice de validez obtenido fue de 0,58, con una variación de 33,64%. Para la confiabilidad, se utilizaron dos métodos: el Test-retest, cuyo índice de correlación fue de 0,53 y el índice de consistencia interna, a través de la fórmula 21 de Kuder Richardson mostró un valor de 0,58.

En este estudio se empleó la forma abreviada del test (Grimaldo, 2002b), resultado de un trabajo de investigación en el cual se logró reducir el número

de fragmentos a leer, sin que se pierda la validez y confiabilidad del instrumento, para lo cual se utilizó el juicio de expertos y también se realizó un análisis de ítems. Los procedimientos de elaboración y selección de los ítems empleados en el desarrollo de la prueba ofrecían evidencias de la validez de contenido. La aplicación de esta versión abreviada tomó menos tiempo, pues se redujo a menos de la mitad del tiempo demandado sin que el instrumento pierda su capacidad.

Se consideró la correspondencia entre ítems, conductas específicas y niveles de comprensión lectora.

### **Prueba de Producción de Textos y Léxico Contable**

Se siguió el procedimiento que se describe a continuación:

- Se realizó una exhaustiva revisión de fuentes de información y se solicitó la participación de expertos del área de contabilidad, quienes en una investigación del tipo Delphi (Luna, 2006), brindaron sus aportes para obtener una visión colectiva de los expertos sobre el léxico contable idóneo a este nivel. Se tuvo especial cuidado en el uso de terminología contable por su carácter cambiante (Andrade, 2006), pero, con la colaboración de los expertos, se elaboró un registro de léxico contable básico que fue tomado en cuenta en la investigación.
- Luego, se diseñó dos instrumentos, buscando que tengan validez de contenido, que se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide (Hernández et al. 2010); por ello, se tuvo en cuenta que ambos instrumentos recojan información sobre los indicadores y dimensiones de la

operacionalización de las variables. Además, se contó con la asesoría disciplinar para elaborar los ítems y las indicaciones.

- Se tuvo el diseño inicial de dos pruebas: Prueba de Producción de Textos y la Prueba de Léxico Contable. Se cuidó el empleo idóneo de aseveraciones y que cada ítem transmita una sola idea, fue entonces que se buscó la validez de constructo para conocer “qué tan exitosamente un instrumento representa y mide un concepto teórico” (Hernández et al, 2010).

Fueron cinco los jueces expertos, docentes universitarios e investigadores quienes evaluaron las pruebas y se valoró su grado de concordancia con la prueba V. de Aiken (2003) cuyo índice considera la validez entre coeficientes de 1.0 a 0.8 (Ezcurra, 1988).

- Respecto a la Prueba de Producción de Textos, los jueces expertos evidenciaron su acuerdo (Tabla 4).

Tabla 4

*Prueba de producción de textos: V. de Aiken de la valoración de jueces expertos*

	Ítems			
	1	2	3	4
<b>Valoración de expertos</b>	1.0	1.0	1.0	1.0

También, se solicitó a los jueces expertos su opinión respecto a la Prueba de Léxico Contable, ellos manifestaron su acuerdo (Tabla 5).

Tabla 5

*Prueba de Léxico Contable: V. de Aiken de la valoración de jueces expertos*

	Ítems																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
<b>Valoración de expertos</b>	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0

Se decidió emplear el método test-retest en un estudio piloto (Alarcón 1991) para medir el grado de confiabilidad de la versión final de los instrumentos, que fueron aplicados a una muestra de estudiantes en dos momentos distintos con un intervalo de tiempo.

Respecto a la confiabilidad de la Prueba de Producción de Textos, se aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach el valor mínimo aconsejable es de 0,7 y el coeficiente resultante fue de 0,88, lo que indica una adecuada consistencia interna, además, los resultados reflejaron estabilidad en el tiempo, lo que se evidencia en el coeficiente de correlación de Pearson en el Test-retest (0, 87), mientras que para la confiabilidad de la Prueba de Léxico Contable, el coeficiente Kuder y Richardson-20 fue de 0,86, lo que la ubica en un rango de magnitud muy alta para la consistencia interna y en relación a sus resultados, estables en el tiempo.

Concerniente al programa experimental, también se buscó que tenga validez de contenido; por ello, su diseño fue el resultado de un amplio proceso de fundamentación teórica relacionado a los indicadores y dimensiones de la operacionalización de las variables.

Para garantizar su diseño, funcionalidad y calidad de los contenidos introducidos, se constató la validez de constructo, se pidió la opinión de cinco jueces expertos, educadores, docentes universitarios e investigadores, quienes evaluaron si el programa respondía al problema; si era congruente con los objetivos; con las hipótesis; si permitía recoger información sobre los indicadores; si guardaba correspondencia con las dimensiones de la operacionalización de las variables; si las actividades eran claras y precisas; si eran interesantes; si juzgaban que eran

pertinentes y en cantidad adecuada; si el contenido era actual y, finalmente, si la metodología era idónea.

Los jueces expertos evidenciaron su acuerdo (Tabla 6).

Tabla 6

*Programa experimental: V. de Aiken de la valoración de jueces expertos*

	Ítems									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Valoración de expertos</b>	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0

Se hizo un estudio piloto para comprobar la inteligibilidad del instrumento, comprensión de las instrucciones, de las actividades propuestas y de la dosificación del tiempo, lo que permitió hacer los ajustes pertinentes previos a su aplicación.

### 3.5 Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos

El tipo de análisis es cuantitativo. Para el análisis de la información, se emplea las herramientas de estadística descriptiva e inferencial.

Los estadísticos descriptivos son los de tendencia central: media aritmética; de dispersión: varianza, desviación típica y coeficiente de variación.

Para el proceso de verificación de hipótesis, el estadístico inferencial empleado es la prueba estadística T de Student porque permite evaluar si dos grupos difieren significativamente entre sí respecto a la diferencia de medias. Esta prueba estadística ha servido para probar las hipótesis específicas 1, 2 y 3, a un nivel de significación del 5%, lo cual indica que fue del 5% el riesgo de rechazar la hipótesis nula por efectos del azar y no porque realmente sea por la diferencia en el rendimiento de los alumnos en

comprensión lectora, en producción de textos y repertorio léxico en contabilidad. Para evaluar la distribución de los datos, se aplicó la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov Smirnov, la cual resultó normal en el estudio, ver Tabla 7.

Tabla 7  
*Resultados en Prueba de bondad de ajuste Kolmogorov Smirnov*

		K S
Comprensión de textos escritos	G. Control	0.149
	G. Experimental	0.162
Producción de textos escritos	G. Control	0.120
	G. Experimental	0.247
<b>Léxico contable</b>	G. Control	0.104
	G. Experimental	0.223

### 3.6 Aspectos éticos

En el desarrollo de esta investigación, se comunicó de manera adecuada y pertinente el desarrollo del trabajo, los procesos y hallazgos a los que se arribó, lo que garantizó la originalidad y la propiedad intelectual (derechos de autor). Además, se registró los datos de las fuentes consultadas.



## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

### Competencia comunicativa en comprensión de textos escritos

Tabla 8

*Resultados en comprensión de textos escritos del grupo experimental*

<b>G. Experimental n=30</b>				
	Media	Mediana	Desviación estándar	Varianza
<b>Preprueba</b>	8.87	9.00	1.57	2.46
<b>Postprueba</b>	15.03	15.00	1.15	1.34

En la Tabla 8, se evidencia un notable incremento en la media aritmética del grupo experimental (15.03); además, la desviación estándar indica que el grupo experimental es más homogéneo, incluso, los valores de la mediana están muy cerca de su respectiva media, revelando una tendencia a la normalidad en dicha distribución.

Tabla 9

Resultados en comprensión de textos escritos del grupo control

<b>G.Control n=30</b>				
	Media	Mediana	Desviación estándar	Varianza
<b>Preprueba</b>	8.87	9.00	1.57	2.46
<b>Postprueba</b>	10.40	11.00	2.41	5.83

Se evidencia un leve incremento en la media aritmética del grupo control. La desviación estándar indica que este grupo no es tan homogéneo como el grupo experimental, incluso, los valores de la mediana no se encuentran tan cerca de su respectiva media, como sí se constata en el grupo experimental, ver Tabla 9.

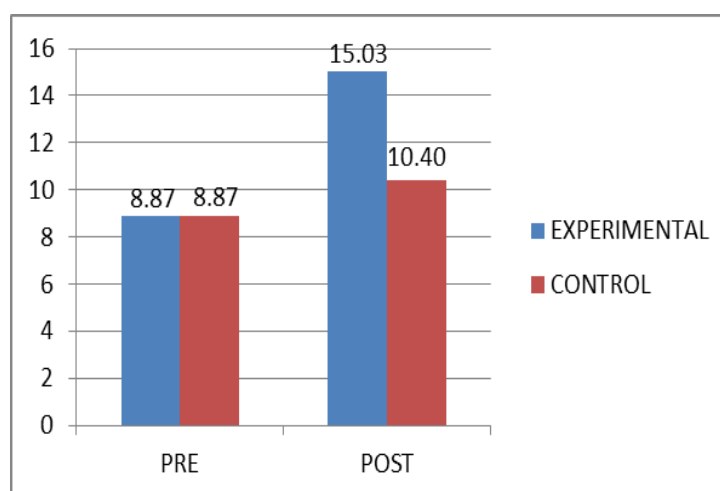


Figura 9. Media aritmética en comprensión de textos escritos

La media aritmética de los resultados en la preprueba en la competencia comunicativa en comprensión de textos escritos son homogéneos; sin embargo,

en la Figura 9 se evidencia que aun cuando hubo cierta mejoría en el grupo control, el nivel de logro en el aprendizaje del grupo experimental fue superior (15.03) comparado con el nivel alcanzado por el grupo control (10.40).

Los resultados que se muestran en la Figura 9 indican que el grupo experimental ha desarrollado la competencia comunicativa en comprensión de textos escritos por la aplicación del programa experimental, cuyos componentes activaron procesos cognitivos constructivos y metacognitivos de manera eficaz, incrementando significativamente la competencia comunicativa de comprensión de textos escritos. Entonces, se cumple el primer objetivo específico y se corrobora la hipótesis específica, según proceso que se ha seguido. Ver Tabla y Figura 10.

Tabla 10  
Correlación 1

Primer objetivo específico	Hipótesis específica 1	Variable dependiente
Evaluar si el desarrollo de un programa experimental potencia la competencia comunicativa de comprensión de textos escritos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.	El desarrollo de un programa experimental incrementa significativamente la competencia comunicativa de comprensión de textos escritos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.	Comprensión de textos escritos

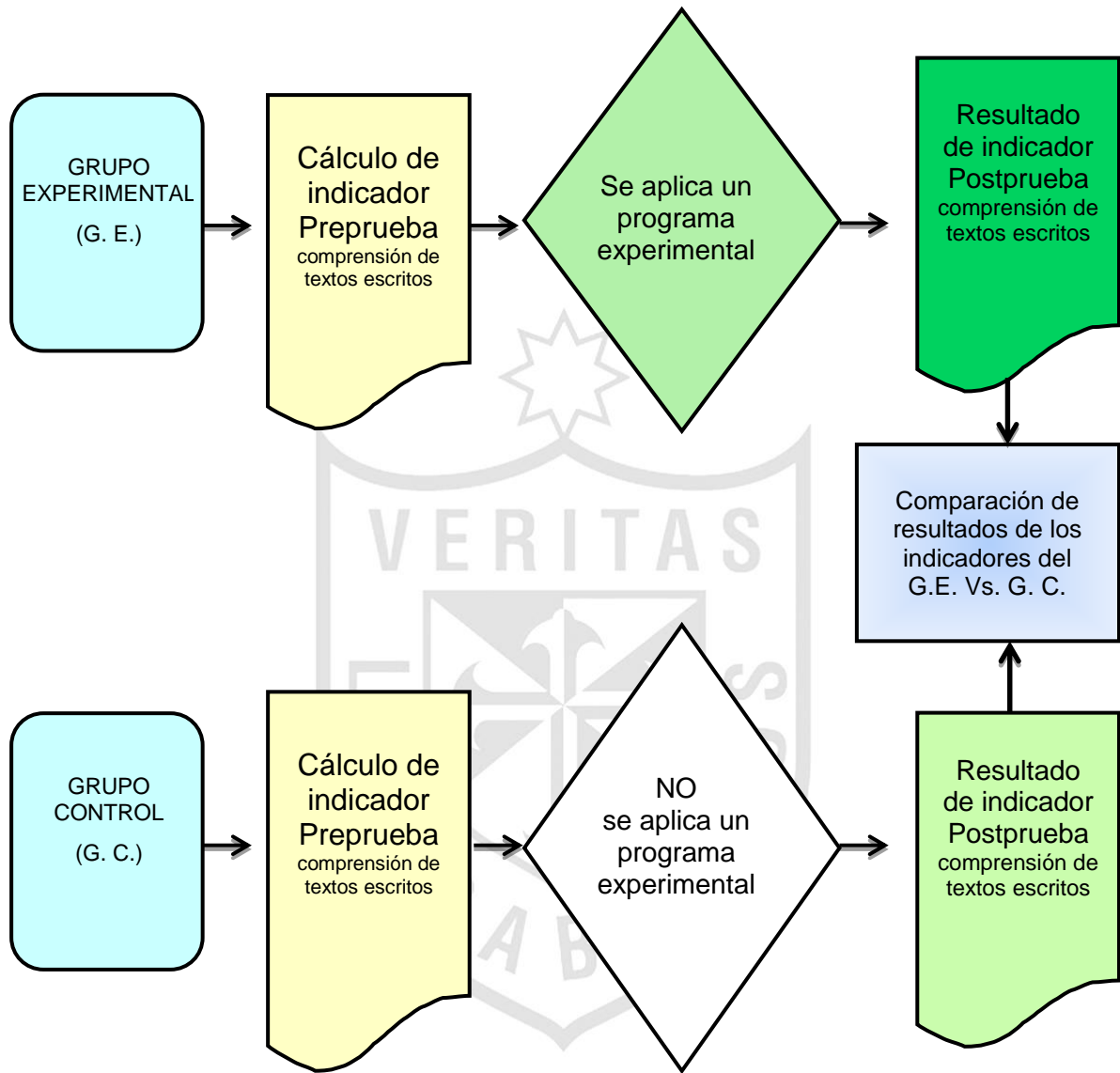


Figura 10. Algoritmo de la hipótesis específica 1

## Competencia comunicativa en producción de textos escritos

Tabla 11

*Resultado en producción de textos escritos del grupo experimental*

<b>G. Experimental n=30</b>				
	Media	Mediana	Desviación estándar	Varianza
<b>Preprueba</b>	10.53	10.00	1.38	1.91
<b>Postprueba</b>	16.80	17.00	1.84	3.40

La media aritmética del grupo experimental, que se muestra en la tabla 11, evidencia el logro alcanzado en la postprueba (16.80) en producción de textos escritos. Los valores de la mediana del grupo experimental indican una tendencia a la normalidad en la distribución.

Tabla 12

*Resultado en producción de textos escritos del grupo control*

<b>G.Control n=30</b>				
	Media	Mediana	Desviación estándar	Varianza
<b>Preprueba</b>	10.63	10.50	1.37	1.89
<b>Postprueba</b>	10.30	10.00	2.86	8.21

En la tabla 12, se constata una ligera reducción en la media aritmética en la postprueba y en la mediana.

En general, se constata la diferencia en los resultados favorable al grupo experimental. La desviación estándar del grupo experimental revela el puntaje mínimo de 1.84, mientras que el grupo control obtuvo 2.86, es decir, el grupo experimental es más homogéneo.

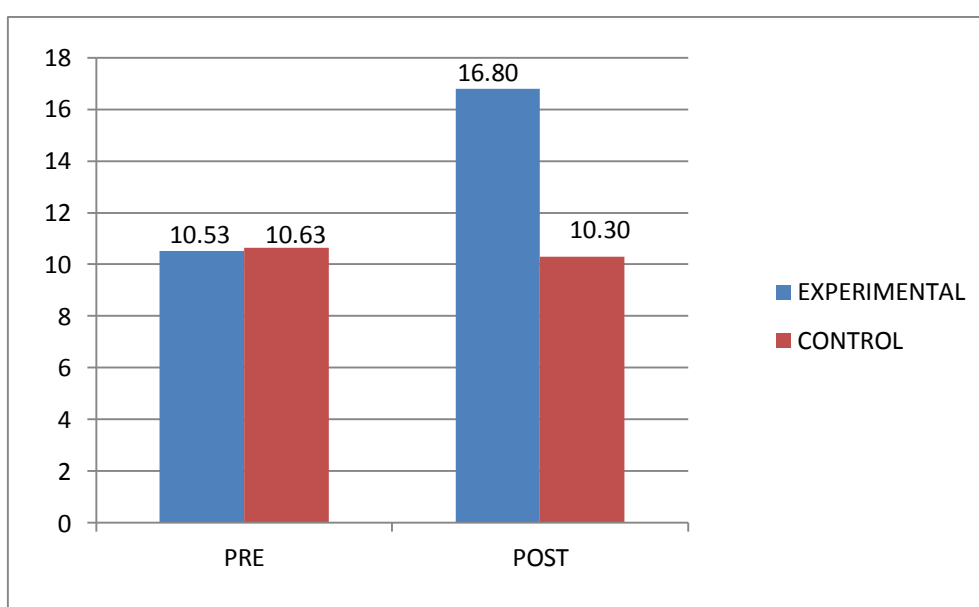


Figura 11. Media aritmética en producción de textos escritos

Concerniente a los resultados obtenidos en promedio en la pre y postprueba en la competencia comunicativa en producción de textos escritos, ambos grupos reflejan resultados casi homogéneos en la preprueba; sin embargo, los resultados de la postprueba indican que el nivel de logro del aprendizaje del grupo experimental destacó (16.80) con respecto al resultado que obtuvo el grupo de control en la misma prueba (10.30), lo cual se compara en la Figura 11.

En este caso, el programa experimental desarrolló la competencia comunicativa en la producción de textos escritos, se activaron los procesos implicados y la toma de decisiones por la aplicación de estrategias cognitivas constructivas y metacognitivas que guiaron la elaboración de textos antes, durante y al final de cada actividad de este tipo. Los estudiantes construían textos teniendo en cuenta las etapas de planificación elaboración de borrador, revisión y edición.

Este proceso ha permitido construir representaciones textuales que posteriormente permitían reorganizar e integrar el conocimiento previo en una nueva experiencia de producción de textos escritos incrementando significativamente esta competencia comunicativa. En consecuencia, se cumple el segundo objetivo e hipótesis específica que se visualiza en la Tabla 13 y Figura 12.

Tabla 13  
Correlación 2

Segundo objetivo específico	Hipótesis específica 2	Variable dependiente
Evaluar si el desarrollo de un programa experimental potencia la competencia comunicativa de producción de textos escritos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.	El desarrollo de un programa experimental incrementa significativamente la competencia comunicativa de producción de textos escritos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.	Producción de textos escritos

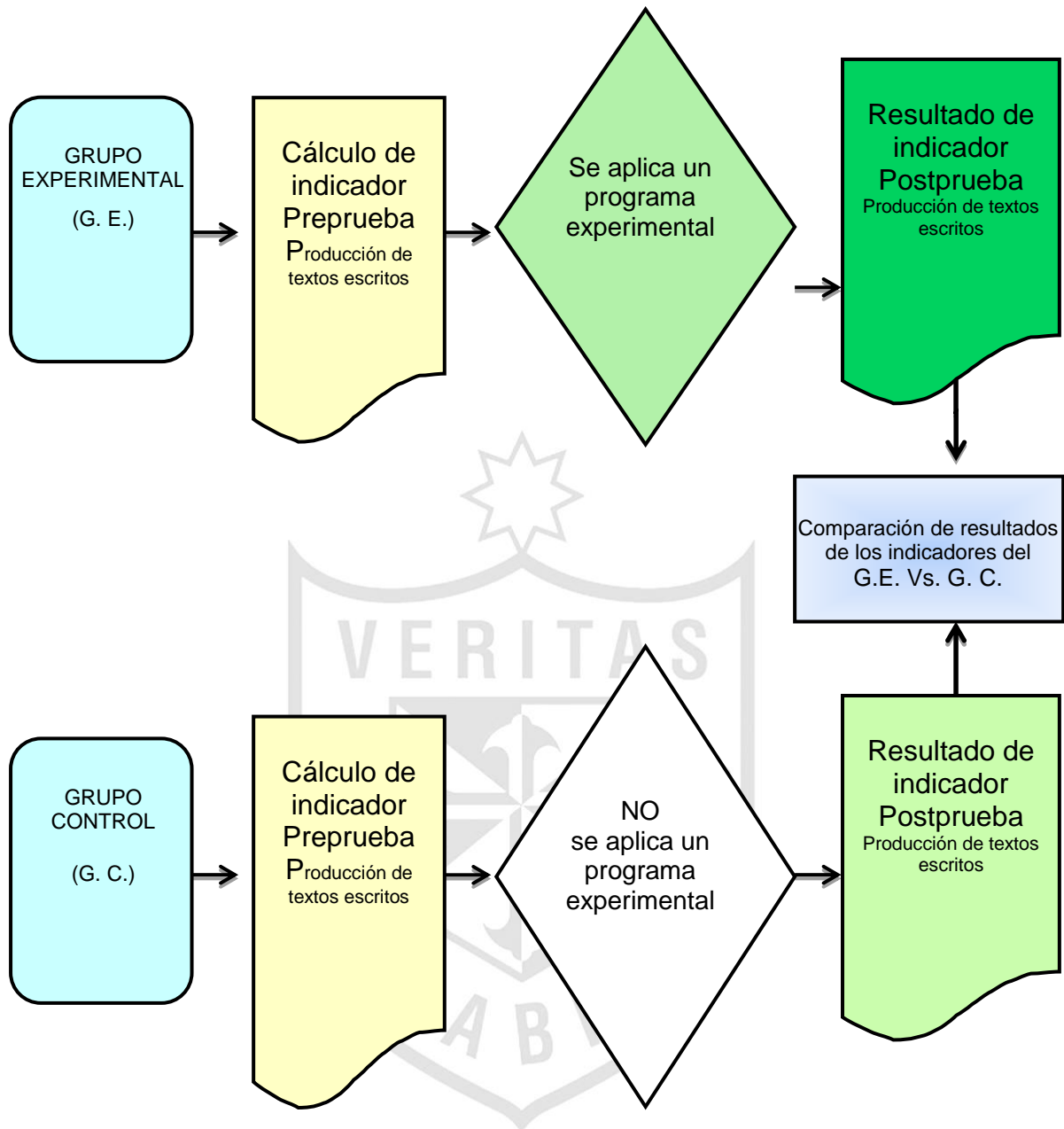


Figura 12. Algoritmo de la hipótesis específica 2



## Competencia comunicativa en léxico contable

Tabla 14

*Resultado en léxico contable del grupo experimental*

<b>G. Experimental n=30</b>				
	Media	Mediana	Desviación estándar	Varianza
<b>Preprueba</b>	9,83	10,00	2,33	5,45
<b>Postprueba</b>	17,03	17,00	1,88	3,55

La media aritmética del grupo experimental en la postprueba demuestra que hubo logros en el aprendizaje en la competencia comunicativa en léxico contable; así también, los valores de la mediana muestran una tendencia a la normalidad en la distribución. (Tabla 14).

Tabla 15

*Resultado en léxico contable del grupo control*

<b>G.Control n=30</b>				
	Media	Mediana	Desviación estándar	Varianza
<b>Preprueba</b>	9,83	10,00	2,33	5,45
<b>Postprueba</b>	9,90	10,50	2,82	7,95

En la Tabla 15, la media aritmética alcanzada por el grupo experimental en la postprueba indica que no hay un buen desempeño en la competencia

comunicativa en léxico contable y no se refleja una diferencia significativa entre la media obtenida en la preprueba y la postprueba.

Los resultados indican un mejor desempeño del grupo experimental respecto del grupo control. Incluso, con relación al grupo experimental, la desviación estándar refleja que es más homogéneo y los valores de la mediana muestran una tendencia a la normalidad en la distribución.

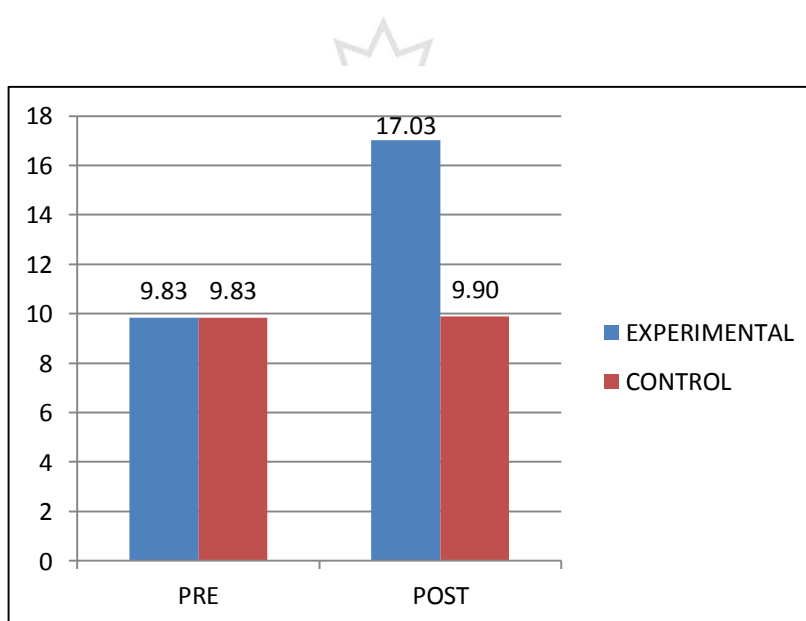


Figura 13. Media aritmética en léxico contable

En la Figura 13, se evidencia que en la postprueba, el nivel de logro del aprendizaje del grupo experimental fue muy destacado (17.03) con respecto al resultado que obtuvo el grupo de control (9.90), entonces, el desarrollo del programa experimental incrementó significativamente la competencia comunicativa del léxico contable, tanto el material, como las estrategias didácticas del programa experimental han contribuido al incremento y uso eficiente del

repertorio léxico en el área profesional; se constata que se ha logrado el tercer objetivo específico y se corroboró la hipótesis específica 3. (Ver Tabla 16 y Figura 13).

Tabla 16  
Correlación 3

Tercer objetivo específico	Hipótesis específica 3	Variable dependiente
Evaluar si el desarrollo de un programa experimental incrementa la competencia comunicativa del léxico contable en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.	El desarrollo de un programa experimental incrementa significativamente la competencia comunicativa del léxico contable en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.	Léxico contable

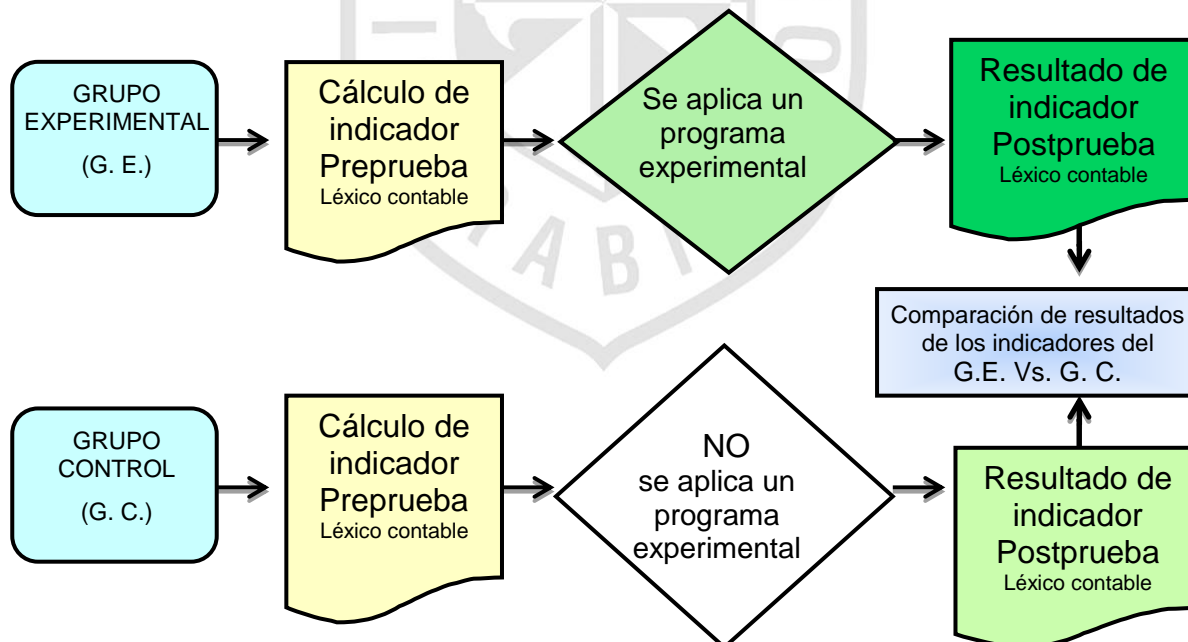


Figura 14. Algoritmo de la hipótesis específica 3

## Resultados del progreso en competencia comunicativa

### Hipótesis específica 1

H<sub>0</sub> El desarrollo de un programa experimental no incrementa significativamente la competencia comunicativa de comprensión de textos escritos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.

H<sub>1</sub> El desarrollo de un programa experimental incrementa significativamente la competencia comunicativa de comprensión de textos escritos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.

### Formulación de hipótesis específica 1

H<sub>0</sub>:  $\mu_1 = \mu_2$

H<sub>1</sub>:  $\mu_1 < \mu_2$

Nivel de significación:

$\alpha = 0.05$

Estadístico de prueba

Tabla 17

*Estadísticos de muestras – estudiantes comprensión de textos escritos*

	GRUPO	$\bar{X}$	n	Desviación estándar.	Error típ. de la media
<b>Comprensión de textos escritos</b>	Control	10.40	30	2.41	0.44
	Experimental	15.03	30	1.15	0.21

Tabla 18

Resultado de prueba T en comprensión de textos escritos

		Media	Desviación estándar	Error típ. De la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
					Inferior	Superior			
<b>Comprensión de textos escritos</b>	Control	10.40	2.41	0.44					
	Experimental	15.03	1.15	0.21	3.65	5.61	9.47	58	.000

**Regla de decisión:**

Si:  $p < \alpha$ , entonces  $H_0$  se rechaza

Decisión:

$H_0$  se rechaza a un nivel de significancia del 5%

Entonces:

Se confirma la hipótesis del estudio.

**Decisión:**

Existe significancia estadística a favor del grupo experimental, debido a que tiene una media de mayor valor que la del grupo control, y una prueba T de Student de 9.47; entonces, rechazamos la  $H_0$  y concluimos que la aplicación sistemática del programa experimental incrementó significativamente la competencia comunicativa de comprensión de textos escritos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.

## Hipótesis específica 2

H<sub>0</sub> El desarrollo de un programa experimental no incrementa significativamente la competencia comunicativa de producción de textos escritos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.

H<sub>1</sub> El desarrollo de un programa experimental incrementa significativamente la competencia comunicativa de producción de textos escritos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.

### Formulación de hipótesis específica 2

H<sub>0</sub>:  $\mu_1 = \mu_2$

H<sub>1</sub>:  $\mu_1 < \mu_2$

Nivel de significación:

$\alpha = 0.05$

Estadístico de prueba

Tabla 19

*Estadísticos de muestras – estudiantes producción de textos escritos*

	GRUPO	$\bar{X}$	n	Desviación estándar.	Error típ. de la media
<b>Producción de textos escritos</b>	Control	10.30	30	2.86	0.52
	Experimental	16.80	30	1.84	0.33

Tabla 20

Resultado de prueba T en producción de textos escritos

		Media	Desviación estándar	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
					Inferior	Superior			
<b>Producción de textos escritos</b>	Control	10.30	2.86	0.52					
	Experimental	16.80	1.84	0.33	5.25	7.74	10.44	58	.000

**Regla de decisión:**

Si:  $p < \alpha$ , entonces  $H_0$  se rechaza

Decisión:

Ho se rechaza a un nivel de significancia del 5%

Entonces:

Se confirma la hipótesis del estudio.

**Decisión:**

Existe significancia estadística a favor del grupo experimental, debido a que tiene una media de mayor valor que la del grupo control, y una prueba T de Student de 10.44, entonces, rechazamos la  $H_0$  y concluimos que la aplicación sistemática del programa experimental incrementó significativamente la competencia comunicativa de producción de textos escritos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.

### Hipótesis específica 3

- H<sub>0</sub> El desarrollo de un programa experimental no incrementa significativamente la competencia comunicativa del léxico contable en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.
- H<sub>1</sub> El desarrollo de un programa experimental incrementa significativamente la competencia comunicativa del léxico contable en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.

#### Formulación de hipótesis específica 3

H<sub>0</sub>:  $\mu_1 = \mu_2$

H<sub>1</sub>:  $\mu_1 < \mu_2$

Nivel de significación:

$\alpha = 0.05$

Estadístico de prueba

Tabla 21

*Estadísticos de muestras – estudiantes léxico contable*

	GRUPO	$\bar{X}$	n	Desviación estándar.	Error típ. de la media
<b>Léxico contable</b>	Control	9.90	30	2.82	0.51
	Experimental	17.03	30	1.88	0.34



Tabla 22

Resultado de prueba T en léxico contable

		Media	Desviación estándar	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
					Inferior	Superior			
<b>Léxico contable</b>	Control	9.90	2.82	0.51					
	Experimental	17.03	1.88	0.34	5.89	8.37	11.51	58	.000

**Regla de decisión:**

Si:  $p < \alpha$ , entonces  $H_0$  se rechaza

Decisión:

Ho se rechaza a un nivel de significancia del 5%

Entonces:

Se confirma la hipótesis del estudio.

**Decisión:**

Existe significancia estadística a favor del grupo experimental, debido a que tiene una media de mayor valor que la del grupo control, y una prueba T de Student de 11.51, entonces, rechazamos la  $H_0$  y concluimos que la aplicación sistemática del programa experimental incrementó significativamente la competencia

comunicativa del léxico contable en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.

### Hipótesis general

H<sub>0</sub> El desarrollo de un programa experimental no incrementa significativamente la competencia comunicativa de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.

H<sub>a</sub> El desarrollo de un programa experimental incrementa significativamente la competencia comunicativa de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.

### Formulación de hipótesis general

H<sub>0</sub>:  $\mu_1 = \mu_2$

H<sub>1</sub>:  $\mu_1 < \mu_2$

Nivel de significación:

$\alpha = 0.05$

Estadístico de prueba

Tabla 23

*Resultado consolidado de prueba T en competencia comunicativa*

	t	gl	Sig. (bilateral)
<b>Comprensión de textos escritos</b>	9.47	58	.000
<b>Producción de textos escritos</b>	10.44	58	.000
<b>Léxico contable</b>	11.51	58	.000

**Regla de decisión:**

Si:  $p < \alpha$ , entonces  $H_0$  se rechaza

Decisión:

Ho se rechaza a un nivel de significancia del 5%

Entonces:

Se confirma la hipótesis del estudio.

La aplicación de la prueba estadística T de Student de diferencia de medias determinó que sí existe diferencia significativa entre los resultados del grupo experimental y el grupo control.

**Decisión:**

Respecto a la competencia comunicativa, se establece una diferencia significativa entre los promedios del grupo experimental en relación con los del grupo de control; en consecuencia sí existe una diferencia significativa entre estos dos grupos y el resultado favorece al grupo experimental, por lo que se rechaza  $H_0$  y concluimos que el desarrollo del programa experimental incrementó significativamente la competencia comunicativa de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.

## **CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

### **5.1 Discusión**

Luego de analizar los resultados obtenidos, se evidencian los beneficios que la aplicación del programa propuesto brinda en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes y se compara con otros aportes.

Al evaluar si el desarrollo del programa experimental tiene algún impacto en la competencia comunicativa de comprensión de textos escritos, se pudo constatar que los estudiantes lograron un mejor desempeño; sin embargo, en promedio, este estuvo por debajo de aquel alcanzado en el desarrollo de la competencia comunicativa para la producción de textos escritos.

Esto es debido a que los textos empleados para la comprensión, comportan estructuras semánticas, sintácticas y repertorio léxico contable, con los que se activó el proceso lector, luego del cual, se desarrollaba las actividades de producción de textos escritos en las que se evocaba la memoria semántica, lo que coincide con MacNamara (2004), Doyle e Irwin (2004) y Parodi (2005)

quienes sostienen que existe una relación entre la comprensión y producción de textos escritos, aun cuando se indique que son procesos distintos.

Cuando se evaluó si el desarrollo del programa experimental tiene algún impacto en la competencia comunicativa de producción de textos escritos, los resultados establecen que se potencia la capacidad de producción escrita, porque las situaciones de aprendizaje hacen que se incorpore a las experiencias anteriores y a sus propias estructuras mentales (Payer, 2005).

En este sentido, Rivas (2008), sostiene que la construcción del significado surge como resultado de la interacción entre el texto y el conocimiento previo activado por el sujeto; entonces, el empleo de diversas estrategias como de solución de problemas o de actividad creadora, promueven el conflicto cognitivo y activan procesos cognitivos, constructivos y metacognitivos durante el proceso lector. En consecuencia, se constituye la organización de estructuras sintácticas que conformará esquemas lingüísticos de los que se dispone durante la experiencia de producción escrita.

En función de lo expuesto, se corrobora lo sostenido por Luque (2004), quien afirma que las palabras se organizan de muchas maneras y que una palabra es capaz de establecer numerosas conexiones mentales. Al producir textos escritos, activamos las redes semánticas que se han ido conformando como producto de procesos de comprensión o de producción de textos escritos.

La evaluación del desarrollo del programa experimental indica que potencia la competencia comunicativa del léxico contable. El empleo de textos para los procesos de comprensión con léxico contable, aunado al desarrollo de estrategias didácticas que activen procesos cognitivos, constructivos y metacognitivos para la deducción de significados por el contexto, hace que se

comprenda y se interiorice el significado. Al respecto, Webb (2007), considera que el contexto proporciona indicios que contribuyen al conocimiento del significado de los términos.

En consecuencia, la aplicación sistemática del programa experimental incrementa significativamente la competencia comunicativa. El programa comporta elementos que hacen efectivo el proceso de comprender y producir textos escritos e incrementa el repertorio léxico.

## **5.2 Conclusiones**

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

3. El desarrollo de un programa experimental incrementó significativamente la competencia comunicativa de producción de textos escritos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B, pues las actividades desarrolladas y la secuencia de contenidos dosificados y en cantidad suficiente, aseguró la participación activa de los estudiantes; la estrategia que se emplea debe propiciar que los estudiantes se involucren en los procesos de mejora, lo que se afianza con los logros de aprendizaje que cada estudiante constata en sí.
4. El desarrollo de un programa experimental incrementó significativamente la competencia comunicativa del léxico contable en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao semestre 2013-B, porque se comprueba que el repertorio léxico se fue incrementando. Aun cuando el léxico es empleado en diversas situaciones de aprendizaje, se hace uso eficiente de este si se comprende el significado; es decir, sí se logra el aprendizaje significativo, lo que corrobora que se activan redes semánticas, tanto en la comprensión, como en la producción de textos escritos.

### **5.3 Recomendaciones**

1. Evaluar el desempeño de los estudiantes en la competencia comunicativa para detectar las dificultades que les impiden tener éxito en sus estudios y desarrollar programas de recuperación en las instituciones educativas.
2. Disponer de equipos de profesionales del área de ciencias o de letras, capacitados en la evaluación de dificultades de los estudiantes, para lograr

la detección y recuperación oportuna mediante programas educativos idóneos en cada institución.

3. Planificar programas educativos que desarrollen las competencias comunicativas idóneas a la carrera de formación profesional.
4. Estructurar programas educativos adecuados al área de formación profesional, que respondan a las demandas del mundo laboral, además de tener en cuenta los estilos de aprendizaje, las estrategias didácticas, el desarrollo de procesos cognitivos, constructivos y metacognitivos que favorezcan el aprendizaje de cada estudiante de las instituciones de formación superior.
5. Diseñar estrategias de monitoreo para potenciar, evaluar o reestructurar los programas educativos de las instituciones de formación superior.
6. Considerar actividades de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de las competencias comunicativas desde cada uno de las asignaturas en cada institución de formación superior.
7. Tener en cuenta los resultados de los procesos de evaluación para la toma oportuna de decisiones y la pronta recuperación de los estudiantes.



## FUENTES DE INFORMACIÓN

### Referencias bibliográficas

- Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. México: Pearson Education.
- Alarcón, R. (1991). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Andrade, S. (2006). *Diccionario de Contabilidad*. Lima: Andrade.
- Batthyány, K. y Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*. Montevideo: Universidad de la República.
- Bazán, A. (2001). *Enseñanza y evaluación de la lectura y la escritura. : Algunos aportes de investigación*, México: ITSON/CONACYT.
- Briones, G. (2004). *La investigación social y educativa*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Bruner, J. (1990). *Actos de Significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Cassany, D. (2006). *Leer, escribir y comentar en el aula*. Madrid: Paidós.

- Cázares, F. (2007). *Estrategias cognitivas para una lectura crítica*. México: Trillas.
- Cobos, P. L. (2005). *Conexionismo y cognición*. Madrid: Pirámide.
- De Vega, M. (2006). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Vega, M., Carreiras, M., Gutierrez-Calvo, M., Alonso-Quecuty, M. L. (1999). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Zubiría, J. (2006). *Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad*. Bogotá: Cooperativa del Magisterio.
- Doyle, M. & Irwin, J. (2004). *Conexiones entre lectura y escritura: Aprendiendo de la investigación*. Buenos Aires: AIQUE.
- Flores V. (2000). *Teorías Cognitivas y Educación*. Lima: San Marcos.
- Gallego, J. (2004). *Enseñar a pensar en la escuela*. Madrid: Pirámide.
- Golder, C. y Gaonac'h, D. (2002). *Psicología de la lectura*. México: Siglo XXI.
- Hernández, A. y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Hernández, G. (2010). *Paradigmas en psicología de la educación*. D.F. México: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hothersall, D. (1997). *Historia de la Psicología*. México: McGraw-Hill.
- Jiménez, A., Berenguer, J., Nicolás, M., Castañeda, A. y Collado, A. (2003). *Contextos: Itinerarios de lectura y escritura en lengua materna*. San Juan: UNSJ.

- Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Klingler, C. y Vadillo, G. (2000). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: McGraw-Hill.
- López, C. y Viola, L. (1998). *Lengua 6*. Santiago de Chile: A.Z editora.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Mesias, R. (2006). *Guía para el desarrollo de la capacidad de solución de problemas*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ñaupas, H.; Mejía, E.; Novoa, E. y Villagómez, A. (2013). *Metodología de la investigación científica y elaboración de tesis*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Peñaloza, W. (2003). *Propósitos de la educación*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.
- Pinzás, J. (2001). *Leer pensando*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pinzás, L. (2003). *Metacognición y lectura*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pozo, J. Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Ediciones Morata
- Quintal, J. (2005). *La animación lectora en el aula: técnicas, estrategias y recursos*. Madrid: CCS.
- Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.

- Schneider, S. (2005). *Las inteligencias múltiples y el desarrollo personal*. Buenos Aires: Círculo Latino Austral.
- Smith, F. (2005). *Comprensión de Lectura*. México: Trillas.
- Woolfolk, D. (1990). *Psicología Educativa*. México: Ed. Hispanoamericana.

## Tesis

- Almora, E. y Cosco, J. (2014). *Técnicas de gestión del conocimiento en el desarrollo de la capacidad de análisis y síntesis en estudiantes de la facultad de Ingeniería Química y Textil de la Universidad Nacional de Ingeniería*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica del Perú.
- Bazán, C. (2012). *El método argumentativo y competencias comunicativas en los estudiantes de Jurisprudencia en obligaciones y negocio jurídico*. (Tesis doctoral). Universidad de San Martín de Porres. Lima
- Camelo, A., García, N. y Merchán, S. (2008). *Estrategias de enseñanza del aprendizaje cooperativo en educación superior* (Tesis de maestría). Universidad de la Salle facultad de Ciencias de la Educación. Bogotá. Recuperado de: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1466/T85.08%20C144e.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Campos, R. (2010). *Nivel de habilidades de comprensión mediante la aplicación del método interactivo en los estudiantes de la Escuela Profesional de Arquitectura de la Universidad Nacional Federico Villarreal*. (Tesis de maestría). Universidad de San Martín de Porres. Lima
- Gómez, G. (2013). *El aprendizaje significativo y el desarrollo de capacidades comunicativas de textos narrativos*. (Tesis de maestría) Universidad de San Martín de Porres. Lima

- Jimenez, V. (2006). *Metacognición y comprensión de la lectura: Evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Mesias, R. (2004). *Mejoramiento de la comprensión de lectura de los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Nacional del Callao mediante el programa experimental Victoria*. (Tesis de maestría). Universidad de San Martín de Porres. Lima.
- Moreano, R. y Roca, M. (2014). *Estrategias cognitivas y metacognitivas de composición escrita que se promueven en un curso de redacción en una universidad privada de Lima*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima.
- Ojeda, G. y Reyes, I. (2006). *Las estrategias de aprendizaje cooperativo y el desarrollo de habilidades cognitivas*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Piura. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/8765988/Tesis-Estrategias-de-aprendizaje-cooperativoy-desarrollode-habilidades-cognitivas>
- Tapia, F. (2014). *Aplicación de un juego de empresa como recurso didáctico para mejorar la enseñanza – aprendizaje del planeamiento y control de la producción según el modelo de teoría de restricciones*. (Tesis doctoral). Universidad de San Martín de Porres. Lima.
- Zanotto, M. (2007). *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4759/mzg1de1.pdf?sequence=1>

## Referencias hemerográficas

- Anaya, D. (2005). *Efectos del resumen sobre la mejora de la meta comprensión, la comprensión lectora y el rendimiento académico*. En Revista de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia. 337. Madrid, España.
- Ezcurra, L. (1988). *Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces*. En Revista de Psicología-PUCP, VI, 1 y 2. Lima, Perú.
- Fernández, A. (2002). *Habilidades para la comunicación y la competencia comunicativa*. En Comunicación Educativa. La Habana, Cuba. Graham, y J. Fitzgerald (Eds.), Handbook of writing research. New York, Estados Unidos.
- Grimaldo, M. (2002a). *Niveles de comprensión lectora en estudiantes de quinto año de educación secundaria de nivel socioeconómico medio y bajo*. En Revista de Psicología Liberabit 4 (4). Lima, Perú.
- Grimaldo, M. (2002b). *Adaptación del cuestionario de Reflexión Socio moral (SROM) de Gibbs & Widaman*. En Cuadernos de Investigación 3. Lima, Perú.
- Huckin, T. y Haynes, M. (1995). *Summary and future directions*. Second Language Reading and Vocabulary Learning. (Eds.) T. HUCKIN, M. HAYNES y J. COADY. Norwood, Estados Unidos.
- Luna, P. (2006). *Los Delphi como fundamento metodológico predictivo para la investigación en sistemas de información y tecnologías de la información (IS/IT)*. *Píxel- Bit*. En Revista de Medios y Educación 26. Sevilla, España.
- Mesias, R. (2008). *Influencia de la procedencia escolar en los niveles de comprensión lectora de los ingresantes 2007-I de la Facultad de Ciencias*

*Contables de la Universidad Nacional del Callao*. En Ciencia y Tecnología V.11-1. Lima, Perú.

- Sinatra, G. M., Brown, K. J. y Reynolds, R. E. (2002). *Implications of Cognitive Resource Allocation for Comprehension Strategies Instruction*. En C. Collins y M. Pressely. *Comprehension Instruction*. Nueva York, Estados Unidos.
- Webb, S. (2007). *Learning word pairs and glossed sentences: The effects of a single context on vocabulary knowledge*. En *Language Teaching Research* 11, 1.

### Referencias electrónicas

- Beltrán, F. (2004). *Desarrollo de la competencia comunicativa*. Recuperado de <http://www.universidadabierta.edu.mx/SerEst/Psicologia/IntrodPsCientificap>
- Coll, C. (2004). *Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista*. *Sinéctica* 25, 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815899016>
- Díaz Barriga, F. (2005). *Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados en TIC: un marco de referencia sociocultural y situado*. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 41. Recuperado de <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/41/art1.pdf>
- Del Rosal, G. (2005). *Niveles y modos de integración de conocimientos previos en la comprensión de lectura*. *Revista Signos*, 38(58), 177-194. Recuperado de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342005000200003](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342005000200003)

- Díaz Barriga, F. (2002). *Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato*. Perfiles Educativos, XXIV (98), 6-25. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13209802.pdf>
- Fuentes, L., Villegas, M. y Mendoza, I. (2005). *Software educativo para la enseñanza de la Biología*. Revista de Ciencias Humanas y Sociales, 21(47), 82-100. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=s1012-15872005000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=s1012-15872005000200005&script=sci_arttext)
- González, K. (2008). *Propuesta de un programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios*. En Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación 08 8(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44713044013.pdf>
- Heit, I. (2011). *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la asignatura Lengua y Literatura. (Tesis de licenciatura) Universidad Católica Argentina*. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/estrategias-metacognitivas-comprension-lectora-heit.pdf>
- Lucero-Sánchez, H. (2014). *Constructivismo: ¿alternativa para una educación de calidad?* En Revista de Educación y Desarrollo, 30, 53-62. Recuperado de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/30/30\\_Lucero.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/30/30_Lucero.pdf)
- Luque, J. (2004). *Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo*. En Estudios de Lingüística del Español, 21. Recuperado de <http://elies.rediris.es/elies21/>
- Martínez, E. y Zea, E. (2004). *Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista*. En Revista Ciencias de la Educación, 2 (24), 69-90.



Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a4n24/4-24-4.pdf>

- McNamara, D. (2004). *Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector*. En *Revista signos*, 37(55), 19-30. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718)
- Payer, M. (2005). *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget*. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Recuperado de <http://constructivismos.blogspot.com>
- Pérez, M. (2005). *Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones*. *Revista de Educación*, número extraordinario, 121-138. Recuperado de [http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion\\_comprension\\_lectora\\_perez\\_zorrilla.pdf](http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_comprension_lectora_perez_zorrilla.pdf)
- Peronard, M. (2005). *La metacognición como herramienta didáctica*. En *Revista Signos*, 38 (57), 61-74. Valparaíso. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S07189342005000100005&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-09342005000100005](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S07189342005000100005&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-09342005000100005)
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ªed.). Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>
- Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Madrid: Comunidad de Madrid. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=497846>
- Roméu, A. (2005). *Teoría y Práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza*, Cuba: Editorial Pueblo y Educación. Recuperado de

[http://enlasescardenal.bligoo.cl/media/users/17/859943/files/166073/COM-LEC\\_PAUTAS\\_INTERVENCION.pdf](http://enlasescardenal.bligoo.cl/media/users/17/859943/files/166073/COM-LEC_PAUTAS_INTERVENCION.pdf)

- Ryder, M. (2003). *Constructivist learning theory. Instructional technology connections. School of Education.* University of Colorado at Denver. Recuperado de <http://www.artsined.com/teachingarts/Pedag/Dewey.html>
- Silvestri, A. (2006). *La formulación de preguntas para la comprensión de textos: Estudio experimental.* EN Revista Signos, 39 (62), 493-510. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S071809342006000300008&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-09342006000300008](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809342006000300008&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-09342006000300008)





## Anexo 1. Matriz de consistencia

### TÍTULO: EFECTOS DE UN PROGRAMA EXPERIMENTAL EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS
<p><u>PROBLEMA GENERAL</u></p> <p>¿Qué efectos tiene un programa experimental en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B?</p>	<p><u>OBJETIVO GENERAL</u></p> <p>Analizar los efectos de un programa experimental en la competencia comunicativa de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.</p>	<p><u>HIPÓTESIS GENERAL</u></p> <p>La aplicación sistemática de un programa experimental incrementa significativamente la competencia comunicativa de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.</p>
<p><u>PROBLEMAS ESPECÍFICOS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son los efectos de un programa experimental en el desarrollo de la competencia comunicativa de comprensión de textos escritos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B?</li> <li>• ¿Cuáles son los efectos de un programa experimental en el desarrollo de la competencia comunicativa de producción de textos escritos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B?</li> <li>• ¿Cuáles son los efectos de un programa experimental en el desarrollo de la competencia comunicativa del léxico contable en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B?</li> </ul>	<p><u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar si el desarrollo de un programa experimental potencia la competencia comunicativa de comprensión de textos escritos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.</li> <li>• Evaluar si el desarrollo de un programa experimental potencia la competencia comunicativa de producción de textos escritos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.</li> <li>• Evaluar si el desarrollo de un programa experimental potencia la competencia comunicativa del léxico contable en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.</li> </ul>	<p><u>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El desarrollo de un programa experimental incrementa significativamente la competencia comunicativa de comprensión de textos escritos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.</li> <li>• El desarrollo de un programa experimental incrementa significativamente la competencia comunicativa de producción de textos escritos en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.</li> <li>• El desarrollo de un programa experimental incrementa significativamente la competencia comunicativa del léxico contable en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B.</li> </ul>

## **Anexo 2. Instrumentos de recolección de datos**

### **TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA**

- Forma Abreviada -

Violeta Tapia Mendieta – Maritza Silva Alejos

#### **INSTRUCCIONES**

Este cuadernillo contiene cuatro fragmentos de lectura seguidas cada uno de ellos, de cuatro preguntas.

Después de leer atentamente cada fragmento, identifique la respuesta correcta entre las que aparecen después de cada pregunta. En la hoja de Respuesta encierre en un círculo la letra que corresponde a la respuesta correcta o escriba los números según las instrucciones que aparecen en el texto.

No escriba nada en este cuadernillo de lectura.

## FRAGMENTO N° 1

Los árboles de la goma son encontrados en Sud América, en Centro América, Este de las Indias y África.

Para extraer el látex o materia prima, se hace un corte vertical, circular o diagonal en la corteza del árbol. Una vasija pequeña usualmente hecha de arcilla o barro, es conectada al tronco del árbol. Cada noche los extraedores depositan el contenido en arcillos que luego son vaciados dentro de un envase.

El látex recogido, es vertido dentro de un tanque o tina que contiene un volumen igual de agua. La goma es coagulada o espesada por la acción de la solución del ácido acético. Las partículas de la goma formadas densamente, se parecen a una masa extendida. Al enrollar, lavar y secar esta masa se producen variaciones en la goma, en el color y la elasticidad.

1. La goma se obtiene de:

- |            |              |
|------------|--------------|
| a) Minas   | c) Arcilla   |
| b) Árboles | d) Minerales |

2. El ácido usado en la producción de la goma es:

- |            |                |
|------------|----------------|
| a) Cítrico | c) Clorhídrico |
| b) Acético | d) Sulfúrico   |

3. De las seis expresiones siguientes, selecciona una que pudiera ser el mejor título, para cada uno de los tres párrafos de la lectura. En la hoja de respuesta, donde aparecen las mismas expresiones, coloque el número "1" en la línea de la derecha, de la expresión que seleccione como título para el primer párrafo y los números "2" y "3" para los párrafos segundo y tercero, respectivamente:

- |                                   |                             |
|-----------------------------------|-----------------------------|
| a) Países                         | d) Extracción del látex     |
| b) Localización del árbol de goma | e) Transformación del látex |
| c) Recogiendo la goma             | f) Vaciando en vasijas      |

4. En su hoja de respuesta, numere las expresiones siguientes en las líneas de la derecha, según el orden en que se presentan en la lectura:

- a) Recogiendo el látex.
- b) Mezclando el látex con agua
- c) Coagulación del látex
- d) Extracción del látex



## FRAGMENTO N° 2

Durante once años Samuel Morse había estado intentando interesar a alguien sobre su invención del telégrafo, soportando grandes dificultades para llevar a cabo su experimentación. Finalmente en 1843, el Congreso aprobó una partida de 30,000 dólares para este propósito; y así Morse pudo ser capaz de realizar rápidamente su invención del telégrafo.

En la primavera de 1844, cuando los partidos políticos estaban llevando a cabo sus convenciones, el telégrafo estaba listo para su aplicación práctica. Este instrumento fue capaz de notificar a los candidatos y a la gente de Washington de los resultados de la convención, antes que se pudiera obtener información de otros medios. Este hecho despertó un interés público y hubo un consenso general de que un acontecimiento importante estaba sucediendo. De esta manera el sistema del telégrafo creció rápidamente en treinta años, y se extendió en el mundo entero.

Al principio el telégrafo fue mecánicamente complicado, pero con una constante investigación el instrumento llegó a ser más simple. En los últimos tiempos, sin embargo, con la complejidad de la vida moderna el sistema ha llegado a ser más complicado. Cada ciudad tiene un sistema intrincado de cables de telégrafo sobre la superficie de las calles y aún los continentes están conectados por cables a través del océano.

El desarrollo del telégrafo ha acercado a todo el mundo, proveyéndolo de un método donde las ideas y mensajes del mundo entero pueden ser llevados y alcanzados a todos en un mínimo de tiempo. Este hecho ha sido grandemente acelerado por el perfeccionamiento de la telegrafía sin hilos.

5. Un sistema intrincado es:
- a) Complicado
  - b) Antiguo
  - c) Radical
  - d) Intrínseco
6. Cuando Morse deseaba experimentar su invención, significaba:
- a) La aplicación de principios
  - b) Poner a prueba una hipótesis
  - c) Llevar a la práctica una idea
  - d) Realizar experiencias
7. En su hoja de respuesta numere las expresiones siguientes en las líneas de la derecha según el orden en que se presentan en la lectura:
- a) La demostración práctica del telégrafo
  - b) La ampliación del uso del telégrafo
  - c) Los efectos del telégrafo
  - d) Los esfuerzos del inventor
8. De las siguientes expresiones elija Ud. el mejor título para todo el fragmento:
- a) Los efectos del telégrafo
  - b) El telégrafo
  - c) El perfeccionamiento del telégrafo
  - d) La telegrafía sin hilos



### FRAGMENTO N° 3

Señalaremos en primer lugar -con referencia a la población que habita dentro de nuestras fronteras, a la cual nos referimos todo el tiempo cuando mencionamos al Perú o a los peruanos- que difícilmente puede hablarse de la cultura peruana en singular. Existen más bien una multiplicidad de culturas separadas, dispares además en nivel y amplitud de difusión, correspondientes a diversos grupos humanos que coexisten en el territorio nacional.

Piénsese, por ejemplo, en las comunidades hispano-hablantes y en las comunidades con otras lenguas; en la occidentalidad costeña, la indianidad serrana y el regionalismo selvático, en el indio, el blanco, el cholo, el negro, el asiático, el europeo, como grupos contrastados y en muchos recíprocamente excluyentes; en el hombre del campo, el hombre urbano y el primitivo de la selva, en el rústico de las más apartadas zonas del país y el refinado intelectual de Lima, a los cuales se viene agregar como otros tantos sectores diferenciados, el artesano el proletario, el pequeño burgués, el profesional y otros sectores de clase media, el campesino, el latifundista provinciano y el industrial moderno, para no hablar de las diferencias religiosas y políticas que entrecruzándose con las anteriores, contribuye a la polarización de la colectividad nacional. Este pluralismo cultural que en un esfuerzo de simplificación alguna buscan reducir a una dualidad, es pues un rasgo típico de nuestra vida actual.

20. El tema expuesto se ubicaría dentro de:

- a) Literatura.
- b) Economía
- c) Ecología
- d) Ciencias sociales

21. Para el autor, cuando se menciona el Perú o los peruanos debe entenderse:

- a) Subculturas de limitada expresión.
- b) Multiplicidad de culturas separadas
- c) Uniformidad cultural de los grupos humanos
- d) Subculturas de un mismo nivel de desarrollo.

22. La polarización de la colectividad nacional se refiere a:

- a) Reciprocidad excluyente de los grupos humanos
- b) Sectores diferenciados de trabajadores
- c) Grupos humanos contrastados
- d) Carácter dual de la colectividad nacional.

23. La idea central del texto versa sobre:

- a) Pluralismo cultural del Perú
- b) La coexistencia de los grupos humanos en el Perú
- c) La singularidad de la cultura peruana
- d) El dualismo de la cultura peruana.

#### **FRAGMENTO N° 4**

Sobre un enorme mar de agua fangosa, ha crecido esta vegetación extraña. La constituye exclusivamente el re naco, planta que progresa especialmente en los lugares o en los pantanos, donde forma compactos bosques. Cuando brota aislado, medra rápidamente. De sus primeras ramas surgen raíces adventicias, que se desarrollan hacia abajo buscando la tierra, pero si cerca de alguna de ellas se levanta un árbol de otra especie, se extiende hasta dar con él, se enrosca una o varias en el tallo y sigue su trayecto a la tierra, en la que se interna profundamente. Desde entonces, el re naco, enroscado como una larga serpiente, va ajustando sus anillos en proceso implacable de estrangulación que acaba por dividir al árbol y echarlo a tierra. Como esta operación la ejecuta con todos los árboles que tiene cerca, termina por quedarse solo. De cada una de las raigambres que sirviera para la estrangulación brotan retoños que con el tiempo se independizan del tallo madre. Y sucede con frecuencia que, cuando no encuentran otras especies de donde prenderse, forman entre sí un conjunto extraño que se diría un árbol de múltiples tallos deformados y de capas que no coinciden con los troncos. Poco a poco, desarrollando su propiedad asesina, el renaco va formando bosques donde no permite la existencia de ninguna clase de árboles.

27. El renaco es una planta que crece especialmente en:

- a) Tierra fértil
- b) En las inmediaciones de la selva
- c) A las orillas de un río
- d) En lugares pantanosos

28. El fragmento versa sobre:

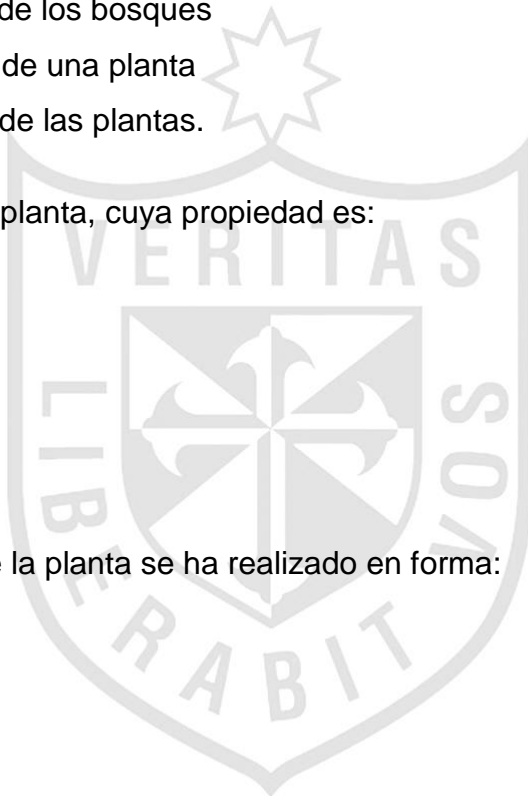
- a) La caracterización de la selva
- b) La vegetación de los bosques
- c) La descripción de una planta
- d) El crecimiento de las plantas.

29. El renaco es una planta, cuya propiedad es:

- a) Destructiva
- b) Medicinal
- c) Decorativa
- d) Productiva

30. La descripción de la planta se ha realizado en forma:

- a) Biológica
- b) Genética
- c) Botánica
- d) Literaria



**TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA DE TAPIA Y SILVA**  
**HOJA RESPUESTA**  
 (Forma Abreviada)

Apellidos y Nombre \_\_\_\_\_  
 Edad \_\_\_\_\_  
 Sexo \_\_\_\_\_  
 Ciclo \_\_\_\_\_ Turno \_\_\_\_\_

FRAGMENTO 1	FRAGMENTO 2
1. a) c) b) d)  2. a) c) b) d)  3. a) d) b) e) c) f)  4. a) b) c) d)	5. a) b) c) d) 6. a) b) c) d) 7. a) b) c) d) 8. a) b) c) d)
FRAGMENTO 3	FRAGMENTO 4
20. a) b) c) d) 21. a) b) c) d) 22. a) b) c) d) 23. a) b) c) d)	27. a) b) c) d) 28. a) b) c) d) 29. a) b) c) d) 30. a) b) c) d)

## PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: \_\_\_\_\_

FACULTAD: \_\_\_\_\_

APELLIDOS Y NOMBRES: \_\_\_\_\_

Grupo Horario: \_\_\_\_\_ CICLO ACADÉMICO QUE CURSA EN ESTA INSTITUCIÓN: \_\_\_\_\_

1. Te solicitamos que redactes un texto en tres párrafos referido al campo laboral en el cual aplicarás tus conocimientos como futuro profesional.

Antes de hacer el borrador, completa el siguiente esquema con los datos que emplearás:

¿QUÉ PERSONAJES PARTICIPARÁN?	¿QUÉ TIEMPO VERBAL SE EMPLEARÁ?	¿EN QUÉ AMBIENTE, CONTEXTO O SITUACIÓN SE DESARROLLARÁ?	¿A QUÉ ACCIONES TE REFERIRÁS?	¿QUÉ PALABRAS TÉCNICAS O DE TU ESPECIALIDAD EMPLEARÁS?

2. Con los datos anteriores, escribe el borrador del párrafo, recuerda: debes redactar un texto de tres párrafos referido al campo laboral donde aplicarás tus conocimientos como futuro profesional.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## REPERTORIO LÉXICO: CONTABILIDAD

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: \_\_\_\_\_

FACULTAD: \_\_\_\_\_

APELLIDOS Y NOMBRES: \_\_\_\_\_

Grupo Horario: \_\_\_\_\_ CICLO ACADÉMICO QUE CURSA EN ESTA INSTITUCIÓN: \_\_\_\_\_

### INDICACIONES:

Después de leer atentamente cada enunciado, identifica la respuesta correcta entre las que aparecen después de cada ítem, enseguida encierra en un círculo la letra que corresponde a la respuesta correcta

1. En contabilidad, se dice que cuando los gastos son superiores a los ingresos, se trata del término:
  - a. Pérdida
  - b. Garantía
  - c. Merma
  - d. Desgaste
  - e. Elusión
2. Son cuentas básicas de análisis de la situación económica y financiera de la empresa; se trata de los:
  - a. Estados de pérdida
  - b. Estados financieros
  - c. Tributos
  - d. Balances generales
  - e. Medios de cambio
3. Los gastos directamente relacionados con los bienes o servicios producidos por una empresa es:
  - a. La ganancia
  - b. La pérdida
  - c. El préstamo
  - d. El costo
  - e. La deducción
4. Si las personas se organizan para realizar actividades industriales, mercantiles o la prestación de servicios, persiguiendo propósitos lucrativos, estarían conformando una:
  - a. Gerencia
  - b. Sociedad
  - c. Asociación
  - d. Institución
  - e. Empresa


5. Se conoce como \_\_\_\_\_ a la cantidad de bienes o servicios disponibles en el mercado.
- Oferta
  - Comercio
  - Recursos
  - Producto
  - Utilidad
6. La \_\_\_\_\_ se refiere a los inventarios, materia prima, materiales diversos, productos en proceso, productos intermedios y finales de una empresa.
- Existencia
  - Mercadería
  - Cuenta
  - Hipoteca
  - Sobretasa
7. A la cuenta del pasivo, en la que se registran los cobros realizados a los clientes por un pedido de largo plazo, se conoce como:
- Amortización
  - Morosidad
  - Anticipo
  - Libramiento
  - Hipoteca
8. \_\_\_\_\_ es la persona natural o jurídica que utiliza los servicios de una empresa.
- Accionista
  - Proveedor
  - Competidor
  - Acreedor
  - Cliente
9. Si tenemos \_\_\_\_\_ acreedor, entonces la suma del haber es superior a la del debe.
- Saldo
  - Capital
  - Inventario
  - Impuesto
  - Tributo
10. Tributo o carga impositiva que recae al contribuyente para solventar el gasto público; se trata de:
- Capital
  - Impuesto
  - Patrimonio
  - Donación
  - Fisco



11. Al conjunto de bienes y derechos cuya titularidad pertenece a una persona natural o jurídica, se denomina:
- Existencia
  - Ganancia
  - Saldo
  - Activo
  - Ciclo
12. En oposición al activo, \_\_\_\_\_ es todo lo que significa obligaciones frente a terceros.
- utilidad
  - existencia
  - pensión
  - pérdida
  - pasivo
13. \_\_\_\_\_ es un comprobante de pago que se entrega al comprador, donde se detalla los bienes vendidos o los servicios prestados, precio e impuestos.
- Recibo
  - Factura
  - Boleta
  - Cheque
  - Letra de cambio
14. Nuestros \_\_\_\_\_ son aquellas personas naturales o jurídicas a las que se les compra suministros diversos.
- Proveedores
  - Clientes
  - Accionistas
  - Competidores
  - Acreedores
15. Se entiende por \_\_\_\_\_ a la diferencia entre los ingresos generados y los costos incurridos, menos los impuestos.
- Pasivos
  - Existencias
  - Activos
  - Utilidades
  - Merma
16. Los pagos que realizan las organizaciones a sus empleados por la prestación de un servicio, se conoce como:
- Gastos
  - Créditos
  - Ganancias
  - Remuneraciones
  - impuestos

17. Al título valor con características básicas análogas a las obligaciones, pero que generalmente son a corto plazo y se pueden negociar en Bolsa, se denomina:
- Letras
  - Bonos
  - Acciones
  - Certificados
  - Warrant
18. Sin \_\_\_\_\_ no podemos elaborar productos industriales y artículos de consumo duradero, ya que son los elementos básicos.
- Embalajes
  - Materiales
  - Materia prima
  - Maquinarias
  - Envases
19. Al conjunto de bienes que posee una persona natural o jurídica para desarrollar actividades empresariales, se conoce como:
- Acciones
  - Utilidades
  - Activos
  - Capital
  - Existencias
20. Cada una de las partes en que está dividido el capital social de una sociedad anónima, y que son objeto de cotización y compra-venta en la Bolsa, se conoce como:
- Bonos
  - Acciones
  - Saldos
  - Activos
  - Ganancias

**Muchas gracias por tu participación**



**PROGRAMA EXPERIMENTAL PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA  
COMUNICATIVA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.**

ÉNFASIS EN:  
COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS  
LÉXICO CONTABLE

**ROSA VICTORIA MESIAS RATTO**

## 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL PROGRAMA EXPERIMENTAL

La teoría cognitiva, constructivista y metacognitiva fundamentan el programa experimental.

Desde esta perspectiva, se concibe al sujeto como un procesador activo: es quien estructura esquemas que se convierten en un patrón o guía para entender un suceso. El esquema indica la información específica que ha de buscarse o qué esperar de una situación particular y la nueva información se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento que posee.

En la competencia comunicativa se va activando esquemas que resumen aquello que se conoce sobre una variedad de casos que difieren en aspectos particulares y que están estructurados en el sentido que representa las relaciones entre las partes que lo integran.

A través de sus experiencias, las personas los actualizan o amplían de manera constante y estos se van modificando; cada cual desarrolla los diversos esquemas de que dispone y constituyen las categorías del conocimiento (conceptos, nociones, información, ideas) que van configurándose en nuestra mente a través de la experiencia. Entonces, la comprensión o la producción de textos escritos, se logra eficazmente a medida que se logra relacionar este proceso con los esquemas que posee o con los conocimientos adquiridos, incluso, el repertorio léxico se incrementa cuando estos procesos son activados.

Por lo tanto, el recojo de saberes previos condiciona la interpretación que se construye, y no es asimilable únicamente a los conceptos y sistemas conceptuales de que disponen los estudiantes, sino que está compuesto también por sus motivaciones, intereses, expectativas, vivencias y otros aspectos más relacionados con el ámbito afectivo que intervienen en este proceso y cada uno de nosotros emplea las estrategias idóneas para lograrlo.

Además, la metacognición -o conocimiento acerca de los propios procesos de pensamiento- es la capacidad que tenemos para reflexionar sobre los propios procesos cognitivos y las estrategias que se emplean para lograr la comprensión o la producción de textos escritos, así como el repertorio léxico. Luego de la reflexión, se logra conocer, organizar, controlar, revisar, autorregular los procesos, y modificarlos en función de los resultados, y transferir el proceso a una nueva actuación; este proceso que suele ser guiado o monitoreado al inicio, se torna autónomo cuando a través de las actividades se va cediendo el control del mismo al estudiante.

## 2. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA EXPERIMENTAL

### 2.1 OBJETIVOS

#### 2.1.1 OBJETIVO GENERAL

Potenciar la competencia comunicativa en estudiantes del primer ciclo de Contabilidad.

### 2.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Aplicar estrategias cognitivas, constructivistas y metacognitivas que permitan potenciar la competencia comunicativa en comprensión de textos escritos.
- Aplicar estrategias cognitivas, constructivistas y metacognitivas que permitan potenciar la competencia comunicativa en producción de textos escritos.
- Aplicar estrategias cognitivas, constructivistas y metacognitivas que permitan potenciar la competencia comunicativa en el léxico contable.

### 2.2 PRINCIPIOS QUE LO RIGEN

- Los procesos cognitivos, constructivos y metacognitivos se activan de manera interactiva y participativa.
- Las estrategias didácticas cognitivas, constructivistas y metacognitivas promueven la mejora de la competencia comunicativa en comprensión y producción de textos escritos de contabilidad.
- La intervención pedagógica parte del nivel de desarrollo de la competencia comunicativa en comprensión y producción de textos escritos de contabilidad de los estudiantes y promueve la realización de su potencial.

### 2.3 ESTRATEGIAS QUE SE EMPLEAN

- **Estrategias para la comprensión de textos escritos**
  - Recojo de saberes previos
  - Observación de elementos paratextuales y manejo de indicios
  - Elaboración de hipótesis de lectura
  - Metacognición del proceso lector
  - Predicción de ideas
  - Lectura focalizada
  - Lectura analítica de información explícita
  - Lectura reflexiva para llegar a la información implícita
  - Análisis de la estructura textual, lógica y secuencial del texto
  - Organización de ideas
  - Esquematizar ideas
  - Parafrasear y resumir ideas
- **Estrategias para la producción de textos escritos**
  - Pre-escritura o planificación del texto
  - Escritura o composición del texto
  - Revisión del texto
  - Edición del texto
- **Estrategias para adquisición del léxico**
  - Desarrollo del vocabulario por el contexto
  - Elaboración de esquemas, redes semánticas, cuadros
- **Estrategias metacognitivas**
  - Para la reflexión de procesos
  - Para el conocimiento de la propia cognición
  - Para la regulación
  - Para el control

**2.4 ESTRUCTURA DEL PROGRAMA**

Nº de Sesión	Contenidos	Tema
	EVALUACIÓN DE ENTRADA	
1	Texto escrito: adecuación, elementos paratextuales, clasificación según propósito comunicativo, contextual y léxico.	Pareja en el mundo contable
2	Estructura textual: microestructura, macroestructura y superestructura.	Estudiantes de contabilidad en debate en equipo
3	Jerarquía textual: tema, subtemas, idea principal e ideas secundarias.	Pérdida de activos en apuestas
4	Síntesis textual: parafraseo y sumillado	El reino de los animales
5	Coherencia: organización, secuencia lógica de ideas y literalidad	Empresa en Suecia
6	Cohesión textual: conectores y referentes	Empresa textil
7	Inferencia: deducción e inducción	Análisis colectivo para la toma de decisiones
8	Extrapolación: evaluación, juicio, opinión o crítica	Estrategias frente a la competencia
9	Incompatibilidad en el texto: redundancia, contradicción y falacias	Historia de un empresario
10	Corrección sintáctica y ortográfica	Empresa metalúrgica ABC
	EVALUACIÓN FINAL	

**2.5 METODOLOGÍA****2.5.1 MATERIALES**

Material impreso  
Hojas de trabajo  
Pizarra, plumones  
Equipo multimedia  
Papelógrafos  
Masking tape

**2.5.2 EVALUACIÓN**

Autoevaluación  
Coevaluación  
Promover el reforzamiento de aciertos y la valoración de habilidades

2.5.3 SECUENCIA DIDÁCTICA

**SESIÓN 01**

Institución: Facultad de Ciencias Contables - Universidad Nacional del Callao

Docente: Rosa V. Mesias Ratto.

Contenidos	Capacidades
Texto escrito: adecuación, elementos paratextuales, clasificación según propósito comunicativo, contextual y léxico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconoce las metas que se pretende alcanzar.</li> <li>✓ Identifica elementos, adecuación, contexto e intención comunicativa del texto.</li> </ul>

Etapas	Procedimiento	Tiempo	Indicadores	Fuentes de verificación
I N I C I O	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente da la bienvenida a los participantes y comunica las metas que se pretende alcanzar con el desarrollo de este trabajo, indicará cómo será la naturaleza del trabajo, cuáles serán las exigencias y demandas y se solicitará que colaboren con la elaboración de normas de trabajo.</li> <li>• Se realiza el recojo de saberes previos por medio de las siguientes interrogantes:</li> <li>• ¿Cuáles son las formas de comunicación que tenemos?, ¿son importantes para las personas en general?, ¿y para los estudiantes que se están formando profesionalmente?, ¿qué dificultades pueden enfrentar cuando abordan textos escritos de su área profesional?, ¿cuál sería la secuencia que se tiene que seguir para conocer el contenido de un texto?, ¿si desconocemos algunas palabras, cómo podríamos llegar al conocimiento de su significado? Los participantes responden en lluvia de ideas.</li> <li>• A partir de las respuestas, se informa que las sesiones abordarán directamente actividades relacionadas con la comprensión y producción de textos escritos, además, se empleará el léxico de su área de formación profesional: Contabilidad.</li> <li>• Se indica que con estos materiales se ha previsto el desarrollo de la competencia comunicativa a través de estrategias de comprensión y producción de textos escritos de contabilidad. De manera indirecta, se desarrollará actividades relacionadas con la comprensión y producción de textos orales.</li> <li>• Se procede a entregar el material previsto para esta sesión y se indica que todos vamos a esperar las indicaciones para empezar con las actividades.</li> </ul>	10 min	Identifica las metas de este trabajo.	Observación
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando todos tengan el material, se indica que deben observar el texto Pareja en el mundo contable porque contiene elementos que lo complementan y se pregunta por cuáles podrían ser estos.</li> <li>• Los estudiantes responden en lluvia de ideas.</li> </ul>	30 min	Reconoce los elementos paratextuales, el propósito comunicativo y	Observación



PROGRAMA EXPERIMENTAL

Competencia comunicativa: Comprensión y producción de textos escritos  
 Léxico del área contable

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">DESARROLLO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se precisa cuáles son los elementos paratextuales, se clasifican según su propósito comunicativo, contextual y léxico. Se organiza los aportes y se demanda sobre la presunción de lo que trataría el texto. Y cuál sería el propósito del autor.</li> <li>• Se llega a la hipótesis de lectura.</li> <li>• Se solicita que cada estudiante lea el texto en silencio.</li> <li>• Al concluir, se les pregunta por el contenido de la información.</li> <li>• Se verifica si se confirma -o no- la hipótesis de lectura.</li> <li>• Indican cuáles son los indicios que tienen para confirmar la hipótesis. Qué términos han orientado la comprensión del texto y si el lenguaje que se emplea es el adecuado.</li> <li>• Responden algunas preguntas sobre el texto y sobre el significado de algunos términos que puede deducirse por el contexto.</li> <li>• Se cuestiona sobre lo que nos quiere decir el autor en este texto y cuál es el punto de vista de cada uno.</li> <li>• Se les entrega el material para la producción de textos. En el documento se presenta la planificación del texto a través de preguntas: se les solicita que redacten sus respuestas. Luego, elaboran el texto que se demanda, para lo cual se da precisiones sobre la redacción de párrafos y sobre las condiciones de adecuación que debe tener. Elaboran el borrador de su texto.</li> <li>• Se les solicita que lean texto redactado y que corrijan los errores con lapicero de tinta roja. Se les pide que soliciten la apreciación de por lo menos un compañero de aula.</li> <li>• En el siguiente recuadro, pasan a limpio el párrafo corregido.</li> <li>• Se recoge los materiales para observar el desempeño.</li> </ul>		<p>la adecuación del texto.</p> <p>Deduca el significado del léxico contable a partir del contexto.</p> <p>Responde preguntas de comprensión del texto escrito.</p> <p>Redacta textos escritos.</p>	<p>Evaluación de alternativa múltiple.</p> <p>Redacción según etapas de producción de textos.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">CIERRE</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realizan las actividades de metacognición para que reflexionen y expresen cómo se han sentido, qué acciones realizaron durante la sesión, qué estrategias emplearon para activar sus propios procesos de pensamientos y qué les ha parecido la actividad.</li> <li>• Se les invita a la siguiente sesión.</li> </ul>	<p>10 min</p>	<p>Reconoce el proceso realizado mediante la metacognición</p>	<p>Observación</p>

Recursos:

Material impreso

Hojas, lapiceros de diverso color por estudiante.

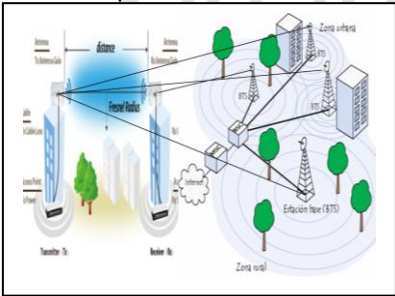
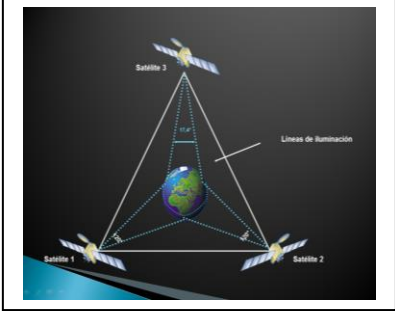
Pizarra, plumones

**SESIÓN 02**

Institución: Facultad de Ciencias Contables - Universidad Nacional del Callao

Docente: Rosa V. Mesias Ratto.

Contenidos	Capacidades
Estructura textual: microestructura, macroestructura y superestructura	✓ Reconoce los niveles de la estructura del texto.

Etapas	Procedimiento	Tiempo	Indicadores	Fuentes de verificación
I N I C I O	<ul style="list-style-type: none"> <li>El docente da la bienvenida a los participantes y recuerda las metas que se pretende alcanzar con el desarrollo de este trabajo.</li> <li>Se realiza el recojo de saberes previos y se presenta dos imágenes que se describen a continuación:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Imagen de antenas de transmisión entre las cuales se han trazado líneas que simbolizan las señales de información que se trasmite entre ellas.</li> </ul>  </li></ul>	10 min	Identifica las metas de este trabajo.	Observación
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Imagen con satélites que giran en torno al mundo, entre los satélites se han trazado líneas.</li> </ul>  <p>Se formula las siguientes interrogantes:                      ¿Qué representan las imágenes?                      ¿Qué tienen en común y para qué se usan?                      ¿Es posible determinar que se da una organización de sus elementos? ¿Por qué?                      ¿Habrá niveles en esas organizaciones?                      ¿Qué imagen simbolizan las líneas trazadas?                      ¿Habrá organización entre los elementos de un texto? ¿Qué es un texto?                      Los participantes responden en lluvia de ideas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A partir de las respuestas, se solicita que formulen su hipótesis sobre lo que sería un texto y los niveles</li> </ul>			

PROGRAMA EXPERIMENTAL

Competencia comunicativa: Comprensión y producción de textos escritos  
Léxico del área contable

	<p>en su estructura.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se procede a entregar el material previsto para esta sesión Estudiantes de contabilidad <i>en debate en equipo</i> y se indica que todos vamos a esperar las indicaciones para empezar con las actividades.</li> </ul>			
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se reitera que el texto escrito tiene elementos paratextuales que orientan el proceso lector; se indica que observen el texto y que nombren los elementos que lo complementan.</li> <li>• Se anota las respuestas que se fueron dando en lluvia de ideas.</li> <li>• Se organiza los aportes y se demanda sobre la hipótesis de lectura.</li> <li>• Se solicita que cada estudiante lea el texto en silencio.</li> <li>• Al concluir, se les pregunta por el contenido de la información.</li> <li>• Se verifica con los indicios, si se confirma o no la hipótesis de lectura.</li> <li>• Se traza tres círculos concéntricos, De las ideas que los estudiantes dieron y que se registraron en la pizarra, se copia en el círculo del centro las ideas o proposiciones con significado pleno (microestructura); en el segundo círculo se anotan las ideas que dan al texto sentido, coherencia y cohesión (macroestructura); y en tercer círculo se anota la ideas que corresponden a la coherencia global (superestructura).</li> <li>• Responden algunas preguntas sobre el texto y sobre el significado de algunos términos que puede deducirse por el contexto.</li> <li>• Se indaga sobre el mensaje del autor y la opinión de los estudiantes.</li> <li>• Luego, reciben el material para la producción de textos. Se solicita que elaboren un esquema con las ideas de la estructura textual.</li> <li>• Se formula una interrogante relacionada a la información y estructura del texto y se indica que deben redactar su respuesta en un párrafo; para ello se da precisiones sobre la etapa de pre-escritura, la elaboración del texto, la estructura que debe tener y elaboran el borrador.</li> <li>• Se les solicita que lean su texto, corrijan los errores con lapicero de tinta roja y que se reúnan en equipos de tres personas para que revisen y se asesoren.</li> <li>• En el siguiente recuadro, pasan a limpio el párrafo corregido.</li> <li>• Se recoge los materiales para observar el desempeño.</li> </ul>	30 min	<p>Reconoce la estructura textual.</p> <p>Deduce el significado del léxico contable a partir del contexto.</p> <p>Responde preguntas de comprensión del texto escrito.</p> <p>Redacta textos escritos.</p>	<p>Observación</p> <p>Evaluación de alternativa múltiple.</p> <p>Redacción según etapas de producción de textos.</p>
CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realizan las actividades de metacognición para que reflexionen y redacten la secuencia de actividades realizadas, los procesos que se activaron durante la sesión, la importancia que estos tienen y cuál es su opinión sobre el trabajo realizado.</li> <li>• Se les invita a la siguiente sesión.</li> </ul>	10 min	<p>Reconoce el proceso realizado mediante la metacognición</p>	<p>Observación</p>

--	--	--	--	--

Recursos:  
Imágenes  
Material impreso  
Hojas, lapiceros  
Pizarra, plumones





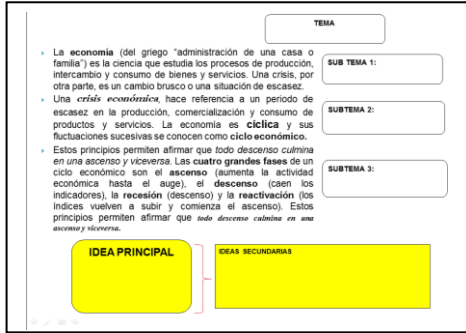
**SESIÓN 03**

Institución: Facultad de Ciencias Contables - Universidad Nacional del Callao

Docente: Rosa V. Mesias Ratto.

Contenidos	Capacidades
Jerarquía textual: tema, subtemas, idea principal e ideas secundarias	✓ Identifica en el texto los componentes de la jerarquía textual.

Etapas	Procedimiento	Tiempo	Indicadores	Fuentes de verificación
I N I C I O	<ul style="list-style-type: none"> <li>El docente da la bienvenida a los participantes y propone la meta.</li> <li>Se hace uso del multimedia para presentar unas diapositivas sobre la crisis económica:</li> </ul> 	10 min	Identifica las metas de este trabajo.	Observación
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se presenta un texto breve y se solicita que respondan unas interrogantes: ¿Qué tipo de texto es? ¿De qué trata esta presentación, cuál es el tema? ¿Qué es lo más importante que se ha dicho sobre el tema? ¿Cuáles son las ideas principales? ¿Cuáles son las consecuencias de la crisis económica? ¿Cuáles son las recomendaciones que se dan?</li> <li>Mediante la lluvia de ideas, se va consolidando la información sobre la macroestructura textual, el tema, los subtemas, la idea principal y las ideas secundarias.</li> <li>Con el empleo del multimedia, se presenta un texto escrito breve, se solicita que indiquen cuales son los elementos paratextuales y qué significado tienen:</li> </ul> 			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Luego de leer, se pide que indiquen cuál es el tema,</li> </ul>			

	<p>que aspectos del tema se trata en cada párrafo, cuál es la idea principal y cuáles son las ideas secundarias.</p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se procede a entregar el material previsto para esta sesión.</li> </ul>			
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">DESARROLLO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se solicita que observen el texto Pérdida de activos en apuestas, que señalen los elementos paratextuales que posee.</li> <li>• Los estudiantes responden en lluvia de ideas.</li> <li>• Se organiza los aportes y se demanda sobre la presunción de lo que trataría el texto.</li> <li>• Se elabora la hipótesis de lectura.</li> <li>• Se solicita que cada estudiante efectúe la lectura analítica y silenciosa de la información explícita del texto; de acuerdo a los indicios, se confirma o no la hipótesis de lectura.</li> <li>• Indican cuáles son los indicios que tienen para confirmar la hipótesis.</li> <li>• Se solicita que en equipos de cuatro integrantes, elaboren un esquema que presente la jerarquía textual: el tema, los subtemas, la idea principal y las ideas secundarias. Se presenta a través de la técnica del museo.</li> <li>• Responden algunas preguntas sobre el tema, subtemas, idea principal, ideas secundarias y sobre el significado de algunos términos que puede deducirse por el contexto.</li> <li>• Se cuestiona sobre lo que nos quiere decir el autor en este texto y cuál es el punto de vista de cada uno.</li> <li>• Se les entrega el material para la producción de textos. Se les solicita que individualmente elaboren un texto de tres párrafos, luego registren el tema, subtemas, idea principal, ideas secundarias.</li> <li>• Se sugiere que el equipo de cuatro integrantes que se había conformado revise y corrija los errores en el borrador con lapicero de tinta roja.</li> <li>• En el siguiente recuadro, pasan a limpio el párrafo corregido.</li> <li>• Se recoge los materiales para observar el desempeño.</li> </ul>	<p>30 min</p>	<p>Reconoce la jerarquía textual.</p> <p>Deduce el significado del léxico contable a partir del contexto.</p> <p>Responde preguntas de comprensión del texto escrito.</p> <p>Redacta textos escritos.</p>	<p>Observación</p> <p>Evaluación de alternativa múltiple.</p> <p>Redacción según etapas de producción de textos.</p>

PROGRAMA EXPERIMENTAL

Competencia comunicativa: Comprensión y producción de textos escritos  
Léxico del área contable

C I E R E	<ul style="list-style-type: none"><li>•Se realizan las actividades de metacognición a través de las cuales pueden tomar conciencia de los procesos que se activan, de aquellos que le resultaron efectivos y de las estrategias que les fueron más útiles para que puedan estar en condiciones de emplearlas en otra oportunidad.</li><li>•Se les invita a la siguiente sesión.</li></ul>	10 min	Reconoce el proceso realizado mediante la metacognición	Observación
-----------------------	---	--------	---	-------------

Recursos:

Equipo multimedia

Presentación en Power Point

Material impreso

Hojas, lapiceros

Papelógrafos

Pizarra, plumones



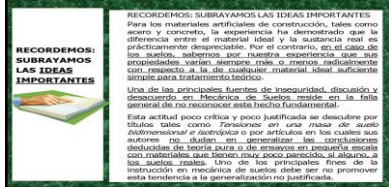
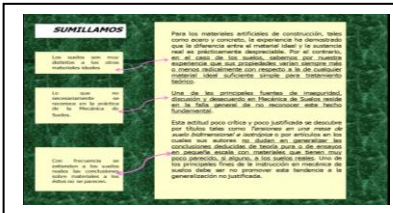


**SESIÓN 04**

Institución: Facultad de Ciencias Contables - Universidad Nacional del Callao

Docente: Rosa V. Mesias Ratto.

Contenidos	Capacidades
Síntesis textual: parafraseo y sumillado.	✓ Discrimina información relevante y sintetiza textos utilizando la técnica del sumillado y parafraseo.

Etapas	Procedimiento	Tiempo	Indicadores	Fuentes de verificación
I N I C I O	<ul style="list-style-type: none"> <li>El docente da la bienvenida a los participantes y propone la meta.</li> <li>Se formulan preguntas para el recojo de los saberes previos: ¿De qué manera se puede difundir los beneficios que se ofrecen en un negocio?, ¿de qué medios se dispone para captar el interés de los clientes?, ¿cuáles de esos medios resultan ser los más impactantes y de menor costo?, ¿qué elementos paratextuales utiliza el afiche?, ¿cómo son sus mensajes?</li> <li>Se presentan tres afiches de entidades bancarias en los que se difunde los beneficios de sus tarjetas de crédito. Todos estos presentan imágenes y elementos paratextuales. Se solicita que observen los textos y se formulan las siguientes preguntas: ¿Son similares los textos?, ¿qué simbolizan las imágenes en estos tres textos?, ¿qué expone el texto escrito que se utiliza en los afiches?; ¿a partir de un texto escrito podemos elaborar afiches?, ¿qué acciones debemos realizar para elaborar un afiche desde la información de un texto?, ¿para distinguir las ideas más importantes podemos emplear la técnica del subrayado?, ¿podemos emplear el sumillado o el parafraseo? Se desarrolla un ejercicio.</li> </ul> <div style="text-align: center;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes hacen el análisis correspondiente.</li> </ul> <div style="text-align: center;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se procede a entregar el material previsto para esta sesión <i>El reino de los animales</i> y se indica que todos vamos a esperar las indicaciones para empezar con las actividades.</li> </ul>	10 min	Identifica las metas de este trabajo.	Observación



PROGRAMA EXPERIMENTAL

Competencia comunicativa: Comprensión y producción de textos escritos  
 Léxico del área contable

D E S A R R O L L O	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Se orienta la observación del texto y se indaga por los elementos paratextuales.</li> <li>•Los estudiantes responden en lluvia de ideas.</li> <li>•Se promueve la participación de todos, se registra sus aportes y se demanda sobre la presunción de lo que trataría el texto.</li> <li>•Se llega a la hipótesis de lectura.</li> <li>•Se invita a la lectura del texto en silencio y se solicita que subrayen las ideas principales.</li> <li>•Al concluir, se les pregunta por el contenido de la información.</li> <li>•Se verifica si se confirma o no la hipótesis de lectura.</li> <li>•Indican cuáles son los indicios que tienen para confirmar la hipótesis, cuáles son las ideas subrayadas y qué términos han orientado la comprensión del texto y si el lenguaje que se emplea es el adecuado.</li> <li>•Responden algunas preguntas sobre el texto y sobre el significado de algunos términos que puede deducirse por el contexto.</li> <li>•Se cuestiona sobre lo que nos quiere decir el autor en este texto y cuál es el punto de vista de cada uno.</li> <li>•Se les entrega el material para la producción de textos. Se solicita que elaboren un afiche con las ideas más importantes y un resumen empleando el parafraseo y sumillado; para ello se dar precisiones sobre la elaboración del borrador.</li> <li>•Se les solicita que lean su texto, corrijan los errores con lapicero de tinta roja y que soliciten la apreciación de por lo menos un compañero de aula.</li> <li>•Luego, pasan a limpio el trabajo.</li> <li>•Se recoge los materiales para observar el desempeño.</li> </ul>	30 min	<p>Utiliza la técnica del sumillado y parafraseo con la información relevante.</p> <p>Deduce el significado del léxico contable a partir del contexto.</p> <p>Responde preguntas de comprensión del texto escrito.</p> <p>Redacta textos escritos.</p>	<p>Observación</p> <p>Evaluación de alternativa múltiple.</p> <p>Redacción según etapas de producción de textos.</p>
C I E R R E	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Se realizan las actividades de metacognición para que reflexionen y expresen cómo se han sentido, qué acciones realizaron durante la sesión, qué estrategias emplearon para activar sus propios procesos de pensamientos y qué les ha parecido la actividad.</li> <li>•Se les invita a la siguiente sesión.</li> </ul>	10 min	<p>Reconoce el proceso realizado mediante la metacognición</p>	<p>Observación</p>

Recursos:  
 Material impreso  
 Hojas, lapiceros  
 Pizarra, plumones

**SESIÓN 05**

Institución: Facultad de Ciencias Contables - Universidad Nacional del Callao

Docente: Rosa V. Mesias Ratto.

Contenidos	Capacidades
Coherencia: organización, secuencia lógica de ideas y literalidad.	✓ Reconoce la coherencia en información literal y elabora textos preservando la organización y secuencia lógica de ideas.

Etapas	Procedimiento	Tiempo	Indicadores	Fuentes de verificación
I N I C I O	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente da la bienvenida a los participantes y propone la meta.</li> <li>• Se entrega a los estudiantes cuatro párrafos en desorden que son parte de un texto para que los lean, al reverso se anota un número para que se agrupen en equipos de cuatro integrantes. Se sugiere que ordenen los párrafos empleando la técnica metaplan. Se formulan preguntas para el recojo de los saberes previos: ¿Las ideas están bien relacionadas?, ¿qué indicios sustentan su respuesta?, ¿qué propiedades debe tener un texto?, ¿qué propiedad no se cumple en este texto?, ¿es importante que los textos tengan coherencia?, ¿qué condiciones exige la coherencia?</li> <li>• Se registra las respuestas, se procede a entregar el material previsto para esta sesión y se indica que todos vamos a esperar las indicaciones para empezar con las actividades.</li> </ul>	10 min	Identifica las metas de este trabajo.	Observación
D E S A R R O L L O	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se registra las respuestas, se procede a entregar el texto de la sesión Empresa en Suecia. Se indica que deben observar el texto porque contiene elementos que lo complementan y se pregunta por cuáles podrían ser estos.</li> <li>• Los estudiantes responden en lluvia de ideas.</li> <li>• Se organiza los aportes y se demanda sobre la presunción de lo que trataría el texto y cuál sería el propósito del autor.</li> <li>• Se llega a la hipótesis de lectura.</li> <li>• Se solicita que cada estudiante lea el texto en silencio.</li> <li>• Luego, se pide que analicen el texto leído, que lo comparen con el texto anterior, que precisen si tiene coherencia y si es posible hacer su análisis a través de la información literal.</li> <li>• Se sugiere que consideren que la coherencia se evidencia cuando las ideas están en relación lógica entre sí, según los siguientes principios:                     <ul style="list-style-type: none"> <li>- El principio de relación temática (las ideas aluden a un tema).</li> <li>- El principio de precisión (las ideas no son</li> </ul> </li> </ul>	30 min	<p>Halla la coherencia, organización y secuencia lógica de ideas en información literal.</p> <p>Deduca el significado del léxico contable a partir del contexto.</p> <p>Responde preguntas de comprensión del texto escrito.</p> <p>Redacta textos escritos.</p>	<p>Observación</p> <p>Evaluación de alternativa múltiple.</p> <p>Redacción según etapas de producción de textos.</p>

PROGRAMA EXPERIMENTAL

Competencia comunicativa: Comprensión y producción de textos escritos  
Léxico del área contable

	<p>ambiguas).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Al concluir, se les pregunta por el contenido de la información, por la coherencia del texto.</li> <li>• Se verifica si se confirma o no la hipótesis de lectura.</li> <li>• Indican cuáles son los indicios que tienen para confirmar la hipótesis, qué términos han orientado la comprensión del texto, si el lenguaje que se emplea es el adecuado y contribuye a la coherencia del texto.</li> <li>• Responden algunas preguntas sobre el texto y sobre el significado de algunos términos que puede deducirse por el contexto.</li> <li>• Se cuestiona sobre lo que nos quiere decir el autor en este texto y cuál es el punto de vista de cada uno.</li> <li>• Se les entrega el material para la producción de textos. Se les solicita que registren sus acciones de planificación o pre-escritura, antes que empiecen con la redacción de un texto descriptivo del área contable, preservando la coherencia. Se les da precisiones sobre su elaboración y sobre las condiciones para que las ideas guarden relación lógica entre sí, se emplee léxico contable y elaboren el borrador.</li> <li>• Se les solicita que lean su texto, corrijan los errores con lapicero de tinta roja y que todos participen activamente en este trabajo.</li> <li>• En el siguiente recuadro, pasan a limpio el texto.</li> <li>• Se recoge los materiales para observar el desempeño.</li> </ul>			
<p style="text-align: center;">C I E R R E</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realizan las actividades de metacognición para que reflexionen y expresen cómo se han sentido, qué acciones realizaron durante la sesión, qué estrategias emplearon para activar sus propios procesos de pensamientos y qué les ha parecido la actividad.</li> <li>• Se les invita a la siguiente sesión.</li> </ul>	<p>10 min</p>	<p>Reconoce el proceso realizado mediante la metacognición</p>	<p>Observación</p>

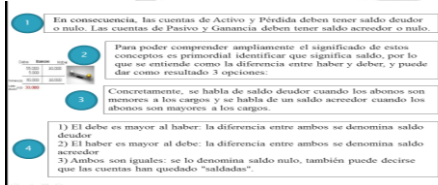

Recursos:  
Material impreso  
Hojas, lapiceros  
Pizarra, plumones

**SESIÓN 06**

Institución: Facultad de Ciencias Contables - Universidad Nacional del Callao

Docente: Rosa V. Mesias Ratto.

Contenidos	Capacidades
Cohesión textual: conectores y referentes.	✓ Reconoce la cohesión textual y formula textos preservando la unidad entre ideas a través del empleo de conectores y referentes.

Etapas	Procedimiento	Tiempo	Indicadores	Fuentes de verificación
I N I C I O	<ul style="list-style-type: none"> <li>El docente da la bienvenida a los participantes y propone la meta.</li> <li>Se solicita que formen los equipos que conformaron en la sesión anterior. A cada estudiante se entrega un texto con los párrafos en desorden entre los cuales se ha incluido algunos con información redundante o fuera de contexto.</li> </ul>  <ul style="list-style-type: none"> <li>Se solicita que lo lean y se formulan preguntas para el recojo de los saberes previos: ¿Las ideas están bien relacionadas?, ¿qué indicios sustentan su respuesta?, ¿qué propiedades debe tener un texto?, ¿qué propiedad no se cumple en este texto?, ¿es importante que los textos guarden la unidad o cohesión?, ¿qué condiciones exige la cohesión?</li> <li>Se desarrolla un ejercicio de cohesión textual.</li> </ul>  <ul style="list-style-type: none"> <li>Se registra las respuestas, se procede a entregar el material previsto para esta sesión y <i>Empresa textil</i> se alerta que todos vamos a esperar las indicaciones para empezar con las actividades.</li> </ul>	10 min	Identifica las metas de este trabajo.	Observación
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuando todos tengan el material, se indica que deben observar el texto porque contiene elementos que lo complementan y se pregunta por cuáles podrían ser estos.</li> <li>Los estudiantes responden en lluvia de ideas.</li> <li>Se organiza los aportes y se demanda sobre la presunción de lo que trataría el texto. Y cuál sería el propósito del autor.</li> <li>Se llega a la hipótesis de lectura.</li> <li>Se solicita que cada estudiante lea el texto en silencio.</li> </ul>	30 min	Reconoce la cohesión textual en la unidad de ideas que se establece mediante el empleo de conectores y referentes.	Observación

PROGRAMA EXPERIMENTAL

Competencia comunicativa: Comprensión y producción de textos escritos  
 Léxico del área contable

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">DESARROLLO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Luego, se pide que evalúen en equipo si el texto leído tiene cohesión.</li> <li>• Se sugiere que tengan en cuenta lo siguiente:</li> <li>• Cohesión ideas relacionadas, fluidas y comprensibles:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cohesión frente a la segmentación</li> <li>- Mecanismos:                 <ul style="list-style-type: none"> <li>- Subordinación en lugar de coordinación</li> <li>- Nominalización</li> </ul> </li> <li>- Red de información a través del empleo de signos (puntuación), conectores y referentes.</li> </ul> </li> <li>• Al concluir, se les pregunta por el contenido de la información, por la cohesión del texto.</li> <li>• Se verifica si se confirma o no la hipótesis de lectura.</li> <li>• Indican cuáles son los indicios que tienen para confirmar la hipótesis. Qué términos han orientado la comprensión del texto, si el lenguaje que se emplea es el adecuado, las expresiones hacen uso de referentes y conectores para lograr la cohesión del texto.</li> <li>• Responden algunas preguntas sobre el texto y sobre el significado de algunos términos que puede deducirse por el contexto.</li> <li>• Se cuestiona sobre lo que nos quiere decir el autor y cuál es el punto de vista de cada uno.</li> <li>• Se les entrega el material para la producción de textos. Se les solicita que registren sus acciones de planificación o pre-escritura, antes que empiecen con la redacción de un texto narrativo del área contable preservando la cohesión. Se les da precisiones sobre las condiciones para que las ideas guarden relación lógica entre sí y que se emplee léxico contable en la elaboración del borrador.</li> <li>• Se les solicita que lean su texto, corrijan los errores con lapicero de tinta roja y que todos participen activamente en este trabajo.</li> <li>• En el siguiente recuadro, pasan a limpio el texto.</li> <li>• Se recoge los materiales para observar el desempeño.</li> </ul>		<p>Deduce el significado del léxico contable a partir del contexto.</p> <p>Responde preguntas de comprensión del texto escrito.</p> <p>Redacta textos escritos.</p>	<p>Evaluación de alternativa múltiple.</p> <p>Redacción según etapas de producción de textos.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">CIERE</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realizan las actividades de metacognición para que reflexionen y expresen cómo se han sentido, qué acciones realizaron durante la sesión, qué estrategias emplearon para activar sus propios procesos de pensamientos y qué les ha parecido la actividad.</li> <li>• Se les invita a la siguiente sesión.</li> </ul>	<p>10 min</p>	<p>Reconoce el proceso realizado mediante la metacognición</p>	<p>Observación</p>

Recursos:  
 Material impreso  
 Hojas, lapiceros  
 Pizarra, plumones

**SESIÓN 07**

Institución: Facultad de Ciencias Contables - Universidad Nacional del Callao

Docente: Rosa V. Mesias Ratto.

Contenidos	Capacidades
Inferencia: deducción e inducción.	✓ Infiere ideas a partir de información explícita e implícita del texto.

Etapas	Procedimiento	Tiempo	Indicadores	Fuentes de verificación
I N I C I O	<ul style="list-style-type: none"> <li>El docente da la bienvenida a los participantes y propone la meta.</li> <li>Se hace uso del equipo multimedia para presentar una adivinanza y se formulan preguntas para el recojo de los saberes previos: ¿Es posible conocer la respuesta de la adivinanza que nos presenta?, ¿cómo se llega a conocer las respuestas?, ¿qué procesos seguimos?, ¿qué acciones realizamos?, ¿cuál sería la respuesta de esta adivinanza?, ¿qué indicios han orientado nuestra respuesta?, ¿con los indicios del texto, hemos inferido la respuesta? Los participantes responden en lluvia de ideas.</li> <li>Se procede a entregar el material previsto para esta sesión <i>Análisis colectivo para la toma de decisiones</i> y se da las indicaciones para empezar con las actividades.</li> </ul>	10 min	Identifica las metas de este trabajo.	Observación
D E S A R R O L L O	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuando todos tengan el material, se brinda las orientaciones para la observación de los elementos paratextuales del texto y se solicita que infieran la presunción del texto.</li> <li>Los estudiantes responden en lluvia de ideas.</li> <li>Se organiza los aportes y se demanda sobre la presunción de lo que trataría el texto. Y cuál sería el propósito del autor.</li> <li>Se llega a la hipótesis de lectura.</li> <li>Se solicita que cada estudiante lea analítica, reflexivamente y en silencio para llegar a la información implícita, luego, en tándem (conjunto de dos personas que tienen una actividad común, o que colaboran en algo), analicen el texto, tratando de dar sentido a las ideas, a frases ambiguas y haciendo inducciones, deducciones, derivaciones, suposiciones o inferencias y deduzcan el significado de las palabras por el contexto. Al concluir, se les pregunta por el contenido de la información.</li> <li>Se confirma o no la hipótesis de lectura.</li> <li>Mediante este proceso se puede: <ul style="list-style-type: none"> <li>Encontrar ideas en una frase</li> <li>Seleccionar el núcleo de una frase</li> <li>Argumentar si dos frases dicen lo mismo</li> <li>Encontrar a qué o a quién se refieren determinadas anáforas</li> <li>Localizar anáforas</li> <li>Decir la relación semántica entre ideas</li> <li>Proponer un título o idea principal</li> </ul> </li> </ul>	30 min	<p>Emplea la deducción e inducción para inferir ideas a partir de información explícita e implícita del texto.</p> <p>Deduca el significado del léxico contable a partir del contexto.</p> <p>Responde preguntas de comprensión del texto escrito.</p> <p>Redacta textos escritos.</p>	<p>Observación</p> <p>Evaluación de alternativa múltiple.</p> <p>Redacción según etapas de producción de textos.</p>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar un resumen</li> <li>- Encontrar la frase inadecuada para formar parte de un párrafo</li> <li>• Indican cuáles son los indicios que se tienen para confirmar la hipótesis y qué términos han orientado la comprensión del texto,</li> <li>• Responden algunas preguntas sobre el texto y sobre el significado de algunos términos que puede deducirse por el contexto.</li> <li>• Se cuestiona sobre lo que nos quiere decir el autor en este texto y cuál es el punto de vista.</li> <li>• Se entrega el material para la producción de textos.</li> <li>• Se solicita que redacten un texto que emplee información que deba ser analizada e inferida, bien sea por inducción o por deducción; en razón a ello, pueden presentar acciones conectadas con sus antecedentes para elaborar inferencias causales; textos que presentan las intenciones de las metas de los personajes en estructuras meta superordinada; estructuras que evidencien las acciones de los personajes para que se pueda inferir la reacción emocional; o referentes a partir de los cuales se infiera el significado del léxico contable empleado; estas estructuras permiten que se activen las redes de relaciones para que por medio de los indicios, se dé cuenta o explique el contenido de la información. Se precisará que tanto las redes propias de las inferencias elaborativas y temáticas, son creadas a partir de relaciones de significado.</li> <li>• Se da las indicaciones sobre la elaboración y condiciones que debe tener el borrador.</li> <li>• Se les solicita que lean su texto, corrijan los errores con lapicero de tinta roja y que soliciten la apreciación de otro equipo.</li> <li>• En el siguiente recuadro, pasan a limpio el texto corregido.</li> <li>• Se recoge los materiales para observar el desempeño.</li> </ul>			
<p style="text-align: center;">C I E R R E</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realizan las actividades de metacognición para que reflexionen y expresen cómo se han sentido, qué acciones realizaron durante la sesión, qué estrategias emplearon para activar sus propios procesos de pensamientos y qué les ha parecido la actividad.</li> <li>• Se les invita a la siguiente sesión.</li> </ul>	10 min	Reconoce el proceso realizado mediante la metacognición	Observación

Recursos:

Equipo multimedia

Presentación en Power Point

Material impreso

Hojas, lapiceros

Pizarra, plumones

**SESIÓN 08**


Institución: Facultad de Ciencias Contables - Universidad Nacional del Callao

Docente: Rosa V. Mesias Ratto.

Contenidos	Capacidades
Extrapolación: evaluación, juicio, opinión o crítica.	✓ Evalúa la información para emitir juicio, opinión o crítica.

Etapas	Procedimiento	Tiempo	Indicadores	Fuentes de verificación
I N I C I O	<ul style="list-style-type: none"> <li>•El docente da la bienvenida a los participantes y propone la meta.</li> <li>•Se presenta unas diapositivas en las que se expone un texto argumentativo que propone la rebaja de los impuestos con argumentos que sustentan la propuesta; se realiza el recojo de saberes previos por medio de las siguientes interrogantes:</li> <li>•¿Qué textos presentan una posición frente al tema?, ¿son importantes estos textos?, ¿y para los estudiantes que se están formando profesionalmente?, ¿qué entienden por enjuiciar?, ¿qué utilidad tiene emitir juicios de valor sobre el contenido de un texto?, ¿es importante tener un juicio, opinión o crítica sobre el contenido de los textos?, ¿y a través de estos se puede evaluar, emitir un juicio, opinión o crítica?, ¿qué actitud debemos tener al evaluar o emitir un juicio, opinión o crítica de un texto?</li> <li>•Los participantes responden en lluvia de ideas.</li> <li>•Se procede a entregar el texto <i>Estrategias frente a la competencia</i>, previsto para esta sesión y se indica que todos vamos a esperar las indicaciones para empezar con las actividades.</li> </ul>	10 min	Identifica las metas de este trabajo.	Observación
D E S A R R O L L O	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Cuando todos tengan el material, se recomienda que se observe los elementos paratextuales del texto y se solicita que indiquen sobre la presunción de lo que trataría el texto.</li> <li>•Los estudiantes responden en lluvia de ideas.</li> <li>•Se llega a la hipótesis de lectura.</li> <li>•Se solicita que cada estudiante lea el texto en silencio.</li> <li>•Al concluir, se les pregunta por el contenido de la información.</li> <li>•Se verifica si se confirma o no la hipótesis de lectura.</li> <li>•Indican cuáles son los indicios que tienen para confirmar la hipótesis y qué términos han orientado la comprensión del texto.</li> </ul>	30 min	Emplea procesos de evaluación de textos para emitir juicio, opinión o crítica.  Deduce el significado del léxico contable a partir del contexto.  Responde	Observación



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responden algunas preguntas sobre el texto y sobre el significado de algunos términos que puede deducirse por el contexto.</li> <li>• Se cuestiona sobre lo que nos quiere decir el autor en este texto y cuál es el punto de vista de cada uno.</li> <li>• Se les entrega el material para la producción de textos. Con la técnica de los números, se conforman equipos de cuatro personas y se les solicita que piensen en un tema del campo contable para elaborar un texto argumentativo.</li> </ul>		<p>preguntas de comprensión del texto escrito.</p> <p>Redacta textos escritos.</p>	<p>Evaluación de alternativa múltiple.</p> <p>Redacción según etapas de producción de textos.</p>
<div style="text-align: center;">  </div>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizan las acciones de pre-escritura o planificación: Evalúan aspectos problemáticos del área contable, plantean una tesis y elaboran el ordenamiento lógico de ideas en un cuadro de doble entrada en el que presenten los argumentos a favor y en contra; analizan los argumentos y optan por una posición (decisión final). Se les da precisiones sobre la elaboración del texto para que puedan emitir juicio, opinión o crítica y sobre las condiciones; el texto debe presentar la tesis, los argumentos y una conclusión, además, se debe emplear palabras del área contable.</li> </ul>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redactan el borrador del texto argumentativo, leen y corrigen los errores con lapicero de tinta roja.</li> <li>• Intercambian documentos con otro equipo para que brinde su opinión o realice las correcciones.</li> <li>• En el siguiente recuadro, pasan a limpio el texto argumentativo corregido.</li> <li>• Se recoge los materiales para observar el desempeño.</li> </ul>			

ORDENAMIENTO LÓGICO DE IDEAS					
ESQUEMA					
TEMA: _____					
PARTES	Ideas				
TESIS					
ARGUMENTOS	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">A favor:</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">En contra:</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Decisión final, a favor o en contra:</td> </tr> </table>	A favor:	En contra:	Decisión final, a favor o en contra:	
A favor:	En contra:				
Decisión final, a favor o en contra:					
CONCLUSIÓN					

**PROGRAMA EXPERIMENTAL**

Competencia comunicativa: Comprensión y producción de textos escritos  
Léxico del área contable

C I E R R E	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se realizan las actividades de metacognición para que reflexionen y expresen cuánto sabían sobre el tema, qué dificultades tuvieron, cómo lo han solucionado, cómo se han sentido, qué acciones realizaron durante la sesión, qué estrategias emplearon para activar sus propios procesos de pensamientos y qué les ha parecido la actividad.</li><li>• Se les invita a la siguiente sesión.</li></ul>	10 min	Reconoce el proceso realizado mediante la metacognición	Observación

Recursos:

Equipo multimedia

Presentación en Power Point

Material impreso

Hojas, lapiceros

Pizarra, plumones



**SESIÓN 09**

Institución: Facultad de Ciencias Contables - Universidad Nacional del Callao

Docente: Rosa V. Mesias Ratto.

Contenidos	Capacidades
Incompatibilidad en el texto: redundancia, contradicción y falacias.	✓ Reconoce la redundancia, contradicción y falacias como información incompatible en el texto.

Etapas	Procedimiento	Tiempo	Indicadores	Fuentes de verificación
I N I C I O	<ul style="list-style-type: none"> <li>El docente da la bienvenida a los participantes y propone la meta.</li> <li>Se realiza el recojo de saberes previos por medio de las siguientes interrogantes: ¿Qué es un texto?, ¿qué propiedades debe tener el texto?, ¿si un texto presenta contradicciones será coherente?, ¿si tiene falacias será coherente?, ¿y la redundancia perturbará la información?, ¿son la redundancia, falacia y contradicción compatibles con el texto?</li> <li>Los participantes responden en lluvia de ideas.</li> <li>Se procede a entregar el material previsto para esta sesión Historia de un empresario y se indica que todos vamos a esperar las indicaciones para empezar con las actividades.</li> </ul>	10 min	Identifica las metas de este trabajo.	Observación
D E S A R R O L L O	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuando todos tengan el material, se recomienda que se observe los elementos paratextuales del texto y se solicita que indiquen sobre la presunción de lo que trataría el texto.</li> <li>Los estudiantes responden en lluvia de ideas.</li> <li>Se organiza los aportes y se demanda sobre la presunción de lo que trataría el texto, se llega a la hipótesis de lectura.</li> <li>Se solicita que cada estudiante lea el texto en silencio.</li> <li>Al concluir, se les pregunta por el contenido de la información.</li> <li>Se verifica si se confirma o no la hipótesis de lectura.</li> <li>Indican cuáles son los indicios que tienen para confirmar la hipótesis. Qué términos han orientado la comprensión del texto y si la redacción es la adecuada.</li> <li>Se solicita que en tándem analicen el texto y subrayen y clasifiquen las expresiones incompatibles: redundancia, contradicción y falacias.</li> </ul> <div style="text-align: center;"> <p><b>Redundancia</b> <b>Contradicción</b> <b>FALACIA</b> Refutación aparente que se utiliza para defender algo falso, exponiendo premisas falsas como verdaderas.</p> </div>	30 min	<p>Corrige la redundancia, falacia y contradicción que son incompatibles con la información del texto.</p> <p>Deduca el significado del léxico contable a partir del contexto.</p> <p>Responde preguntas de comprensión del texto escrito.</p> <p>Redacta textos</p>	<p>Observación</p> <p>Evaluación de alternativa múltiple.</p> <p>Redacción según etapas de producción de textos.</p>

PROGRAMA EXPERIMENTAL

Competencia comunicativa: Comprensión y producción de textos escritos  
 Léxico del área contable

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responden algunas preguntas sobre el texto y sobre el significado de algunos términos que puede deducirse por el contexto.</li> <li>• Se cuestiona sobre lo que nos quiere decir el autor en este texto y cuál es el punto de vista de cada uno.</li> <li>• Se les entrega el material para la producción de textos. Se les solicita que vuelvan a escribir el texto para que se corrija la redundancia, contradicción y falacias.</li> <li>• Realizan las acciones de pre-escritura o planificación.</li> <li>• Redacten el borrador de su texto.</li> <li>• Leen el texto elaborado y corrigen los errores con lapicero de tinta roja.</li> <li>• En el siguiente recuadro, pasan a limpio el texto.</li> <li>• Presentan sus trabajos con la técnica museo.</li> <li>• Se recoge los materiales para observar el desempeño.</li> </ul>		escritos.	
C I E R R E	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realizan las actividades de metacognición para que reflexionen y expresen cómo se han sentido, qué acciones realizaron durante la sesión, qué estrategias emplearon para activar sus propios procesos de pensamientos y qué les ha parecido la actividad.</li> <li>• Se les invita a la siguiente sesión.</li> </ul>	10 min	Reconoce el proceso realizado mediante la metacognición	Observación

Recursos:  
 Material impreso  
 Hojas, lapiceros  
 Pizarra, plumones

**SESIÓN 10**

Institución: Facultad de Ciencias Contables - Universidad Nacional del Callao

Docente: Rosa V. Mesias Ratto.

Contenidos	Capacidades
Corrección sintáctica y ortográfica.	✓ Reconoce y emplea la corrección sintáctica y ortográfica del texto escrito.

Etapas	Procedimiento	Tiempo	Indicadores	Fuentes de verificación
I N I C I O	<ul style="list-style-type: none"> <li>El docente da la bienvenida a los participantes y propone la meta.</li> <li>Se presente unas diapositivas en las que se expone textos con errores sintácticos y ortográficos y se realiza el recojo de saberes previos por medio de las siguientes interrogantes: ¿Qué propiedades debe tener el texto?, ¿si un texto presenta errores de construcción sintáctica será correcto?, ¿si en el texto se omite tildes o se emplea las grafías inadecuadas será correcto?</li> <li>Se solicita que se corrija el texto y los participantes intervienen con sus propuestas.</li> <li>Se procede a entregar el material previsto para esta sesión Empresa metalúrgica ABC y se indica que todos vamos a esperar las indicaciones para empezar con las actividades.</li> </ul>	10 min	Identifica las metas de este trabajo.	Observación
D E S A R R O L L O	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuando todos tengan el material, se recomienda que se observe los elementos paratextuales del texto y se solicita que indiquen sobre la presunción de lo que trataría el texto.</li> <li>Los estudiantes responden en lluvia de ideas.</li> <li>Se llega a la hipótesis de lectura.</li> <li>Se solicita que cada estudiante lea el texto en silencio.</li> <li>Al concluir, se les pregunta por el contenido de la información.</li> <li>Se verifica si se confirma o no la hipótesis de lectura.</li> <li>Indican cuáles son los indicios que tienen para confirmar la hipótesis y qué términos han orientado la comprensión del texto.</li> <li>Responden algunas preguntas sobre el texto y sobre el significado de algunos términos que puede deducirse por el contexto.</li> <li>Se cuestiona sobre lo que nos quiere decir el autor en este texto y cuál es el punto de vista de cada uno.</li> <li>Se entrega el material para la producción de textos.</li> <li>Conforman equipos de tres personas y se les solicita que piensen en un tema del campo contable para elaborar un texto. Realizan las acciones de pre-escritura o planificación: las ideas para el inicio, desarrollo y cierre de la redacción. Se les da precisiones sobre la escritura o composición del</li> </ul>	30 min	<p style="text-align: center; vertical-align: middle;">Respetar la corrección sintáctica y ortográfica.</p> <p style="text-align: center; vertical-align: middle;">Deduce el significado del léxico contable a partir del contexto.</p> <p style="text-align: center; vertical-align: middle;">Responde preguntas de comprensión del texto escrito.</p> <p style="text-align: center; vertical-align: middle;">Redacta textos escritos.</p>	<p style="text-align: center; vertical-align: middle;">Observación</p> <p style="text-align: center; vertical-align: middle;">Evaluación de alternativa múltiple.</p> <p style="text-align: center; vertical-align: middle;">Redacción según etapas de producción de textos.</p>

PROGRAMA EXPERIMENTAL

Competencia comunicativa: Comprensión y producción de textos escritos  
Léxico del área contable

	<p>texto, el cual debe preservar las propiedades del texto; además, se recomienda que empleen palabras del área contable.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redactan el borrador del texto, revisan y corrigen los errores sintácticos, ortográficos o de otra índole con lapicero de tinta roja.</li> <li>• Intercambian documentos con otro equipo para que brinde su opinión o realice las correcciones.</li> <li>• En el siguiente recuadro, pasan a limpio el texto corregido.</li> <li>• Se recoge los materiales para observar el desempeño.</li> </ul>			
<p>C I E R R E</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realizan las actividades de metacognición para que reflexionen y expresen cómo se han sentido, qué acciones realizaron durante la sesión, qué estrategias emplearon para activar sus propios procesos de pensamientos y qué les ha parecido la actividad.</li> <li>• Se les invita a la siguiente sesión.</li> </ul>	<p>10 min</p>	<p>Reconoce el proceso realizado mediante la metacognición</p>	<p>Observación</p>

Recursos:  
Equipo multimedia  
Presentación en Power Point  
Material impreso  
Hojas, lapiceros  
Pizarra, plumones





FOTOGRAFÍAS DE ACTIVIDADES



## CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	PRODUCTO	META FÍSICA	CRONOGRAMA																	
				SEMANAS										F i n							
				I n i c i o	1	2	3	4	5	6	7	8	9		10						
Planificación de la experiencia.	Diseño del Plan de Intervención. Organización de las sesiones.	Plan de intervención.	01 Plan de intervención.	v																	
Validación de un programa experimental para el desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes universitarios - énfasis en: comprensión y producción de textos escritos, repertorio léxico contable.	Aplicación de un programa experimental en un grupo Piloto. Registro de hallazgos, revisión y corrección del programa experimental aplicado en el grupo Piloto. Ajuste de instrumentos de acuerdo a hallazgos en la aplicación.	Programa experimental para el desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes universitarios - énfasis en: comprensión y producción de textos escritos, repertorio léxico contable.	01 Programa experimental para el desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes universitarios - énfasis en: comprensión y producción de textos escritos, repertorio léxico contable.	v																	
Aplicación de un programa experimental para el desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes universitarios - énfasis en: comprensión y producción de textos escritos, repertorio léxico contable.	Evaluación de entrada. Aplicación de un programa experimental para el desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes universitarios - énfasis en: comprensión y producción de textos escritos, léxico contable. Asesoría y acompañamiento de los estudiantes. Evaluación de salida.	Resultados de evaluación de entrada y de salida. Programa experimental para el desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes universitarios - énfasis en: comprensión y producción de textos escritos, léxico contable. Estudiantes asistidos, con mejor competencia comunicativa con énfasis en: comprensión y producción de textos escritos, léxico contable.	30 estudiantes con mejor competencia comunicativa - énfasis en: comprensión y producción de textos escritos, repertorio léxico contable.  01 Registro de evaluación de entrada y de salida.		v	v	v	v	v	v	v	v	v	v	v						
Sistematización de la información del proceso realizado.	Registro sistematizado de la experiencia.	Documento sistematizado del proceso realizado.	01 documento sistematizado sobre el proceso realizado.																		v



### Anexo 3. Constancia emitida por la institución donde se realizó la investigación



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CALLAO  
FACULTAD DE CIENCIAS CONTABLES  
Escuela Profesional de Contabilidad

"Año de la Inversión para el Desarrollo Rural y la Seguridad Alimentaria"

#### CONSTANCIA

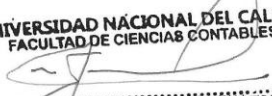
El Director de la Escuela Profesional de Contabilidad de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao que suscribe, deja constancia que:

#### **ROSA VICTORIA MESIAS RATTO**

Ha concluido con la aplicación de los instrumentos de su investigación titulada: **Efectos de un Programa Experimental en el Desarrollo de la Competencia Comunicativa de Estudiantes Universitarios.**

Se expide la presente a solicitud de la interesada y para los fines que estime conveniente.

Callao, 17 de diciembre de 2013.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CALLAO  
FACULTAD DE CIENCIAS CONTABLES  
  
CPC. MANUEL E. FERNANDEZ CHAPARRO  
Director de la Escuela Profesional