

Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión

Facultad de Educación

Tesis

**EL DOMINIO LÉXICO Y SU INCIDENCIA EN LA INTERPRETACIÓN DE
TEXTOS LITERARIOS EN LOS EDUCANDOS DEL CUARTO GRADO
DE SECUNDARIA DE LA I. E. PEDRO PORTILLO SILVA DEL
DISTRITO DE HUAURA EN EL 2014**

Presentado

Por

LUIS ANGEL SILVA BLANCO

DIANA ESMERALDA TRUJILLO CRUZ

Asesor

Dr. AUGUSTO RAMIRO BRITO DÍAZ

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL

DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN

Nivel SECUNDARIA

**Especialidad: LENGUA, COMUNICACIÓN E IDIOMA
INGLÉS**

Huacho - Perú

2018

**EL DOMINIO LÉXICO Y SU INCIDENCIA EN LA INTERPRETACIÓN DE
TEXTOS LITERARIOS EN LOS EDUCANDOS DEL CUARTO GRADO
DE SECUNDARIA DE LA I. E. PEDRO PORTILLO SILVA DEL
DISTRITO DE HUAURA EN EL 2014**

ASESOR : Dr. Augusto Ramiro Brito Díaz

MIEMBROS DEL HONORABLE JURADO

PRESIDENTE : Dr. Melchor Epifanio Escudero Escudero

SECRETARIO : Mg. Miguel Víctor Barba Herrera

VOCAL : Mg. Carmen Álvarez Quinteros

Dedicatoria

A nuestro padre celestial, por darnos la vida y la felicidad en este mundo.

A nuestros padres biológicos, los que nos protegieron y lograron nuestra realización personal.

A nuestros maestros universitarios, quienes nos guiaron por la senda del saber, la ética y la moral.

Agradecimiento

A los miembros del honorable jurado evaluador de nuestra tesis, por su orientación en el campo de la investigación.

Al Dr. Augusto Ramiro Brito Díaz, por su apoyo continuo en el trabajo de asesoramiento.

ÍNDICE

	Pág.
Páginas preliminares	
Portada	02
Título	03
Asesor y miembros del Jurado	04
Dedicatoria	05
Agradecimiento	06
Índice	07
Resumen	09
Introducción	11
CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1. Descripción de la realidad problemática	13
1.2. Formulación del problema	16
1.2.1. Problema general	16
1.2.2. Problemas específicos	16
1.3. Objetivos de la investigación	16
1.3.1. Objetivo general	16
1.3.2. Objetivos específicos	17
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	
2.1. Antecedentes de la investigación	18
2.2. Bases teóricas	35
2.3. Definiciones conceptuales	48
2.4. Formulación de las hipótesis	50
2.4.1. Hipótesis general	50
2.4.2. Hipótesis específicas	50
CAPÍTULO III	
METODOLOGÍA	
3.1. Diseño metodológico	51
3.1.1. Tipo	51
3.1.2. Enfoque	52

3.2. Población y muestra	52
3.3. Operacionalización de variables e indicadores	54
3.4. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos	57
3.4.1. Técnicas a emplear	57
3.4.2. Descripción de los instrumentos	
3.5. Técnicas para el procesamiento de la información	
CAPÍTULO IV	
RESULTADOS	
Presentación de cuadros, Gráficos e Interpretaciones.	61
CAPÍTULO V	
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
5.1. Discusión	92
5.2. Conclusiones	94
5.3. Recomendaciones	95
CAPÍTULO VI	
FUENTES DE INFORMACIÓN	
6.1. Fuentes Bibliográficas	96
6.2. Fuentes Hemerográficas	97
6.3. Fuentes Documentales	98
6.4. Fuentes Electrónicas	98
ANEXOS	100
Evidencias del trabajo desarrollado	101

RESUMEN

La presente tesis tiene por objetivo: demostrar como el dominio léxico incide en la interpretación de textos literarios en los educandos del cuarto grado de secundaria de la I. E. Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura en el 2014.

El concepto de léxico encierra varios significados, todos ligados al mundo de lingüística. Léxico es el vocabulario de un idioma o de una región, el diccionario de una lengua o el caudal de modismos y voces de un autor.

La gramática define como categoría o clase léxica a un grupo bien definido de palabras, que tienen la particularidad de hacer referencia a ciertos conceptos, ya sea abstracto o material, y que tienen un significado independiente de su contexto.

La disciplina de la lingüística que se encarga de analizar los principios teóricos del léxico y su técnica de composición se conoce como lexicografía.

En realidad, lo que el arte literario no acepta es el pensamiento conceptual. La obra literaria es expresión del sentimiento humano. La poesía, las novelas, las piezas teatrales... no ofrecen tesis intelectuales, muestran acciones y situaciones que expresan emociones, actitudes, visiones del mundo. Las expresan indirectamente con recursos propios, como el ritmo, y con su peculiar forma de presentar las cosas, pero no hablan de ellas. El sentimiento no es el tema del texto, sino que se encuentra implicado en los hechos mismos y solo ellos lo expresan adecuadamente. Si los hechos constituyen en el texto literario el elemento narrativo, el sentimiento (como conclusión de los hechos) y los mecanismos que nos permiten reconocerlo encierran un componente argumentativo. El texto literario, en suma, funciona como todos los textos.

Palabras clave: Dominio. Léxico. Interpretación. Texto. Literario.

ABSTRAC

The objective of this thesis is to demonstrate how the lexical domain affects the interpretation of literary texts in the students of the fourth grade of secondary school of the I. E. Pedro Portillo Silva of the district of Huaura in 2014.

The concept of lexicon contains several meanings, all linked to the world of linguistics. Lexicon is the vocabulary of a language or a region, the dictionary of a language or the flow of idioms and voices of an author.

Grammar defines a category or lexical class as a well-defined group of words, which have the particularity of referring to certain concepts, whether abstract or material, and which have a meaning independent of their context.

The discipline of linguistics that is responsible for analyzing the theoretical principles of the lexicon and its composition technique is known as lexicography.

Actually, what literary art does not accept is conceptual thinking. The literary work is an expression of human feeling. Poetry, novels, plays... do not offer intellectual theses, they show actions and situations that express emotions, attitudes, visions of the world. They express them indirectly with their own resources, such as rhythm, and with their peculiar way of presenting things, but they don't talk about them. The feeling is not the theme of the text, but is involved in the events themselves and only they express it adequately. If the facts constitute the narrative element in the literary text, the feeling (as a conclusion of the facts) and the mechanisms that allow us to recognize it contain an argumentative component. The literary text, in short, works like all texts.

Keywords: Domain. Lexicon. Interpretation. Text. Literary.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis titulada “**El dominio léxico y su incidencia en la interpretación de textos literarios en los educandos del cuarto grado de secundaria de la I. E. Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura en el 2014**”, trata acerca de este aspecto tan importante de la realidad educativa peruana, y sobre todo, de la comunidad haurina.

Según estudios llevados a cabo en psicolingüística, las relaciones semánticas son una función de la memoria, y palabras con significados relacionados se almacenan de manera conjunta en nuestro lexicón mental (Aitchison 1994). Un enfoque relacional, como el del mil, hace hincapié en los dominios léxicos y acepta la suposición de que existen propiedades comunes que unen los elementos de un mismo dominio, de la misma forma que también existen propiedades que diferencian a unos de otros. Tal modelo representa la memoria semántica humana como una red en la que cada nodo es un concepto y los conceptos están unidos por una variedad de relaciones semánticas y léxicas. Con esto se tiene el fundamento para poder interpretar un texto literario, que es una evaluación para desmenuzar o explicar y reconocer los distintos aspectos que conforman una obra literaria. Este trabajo se realiza examinando el argumento, el tema, la exposición y el estilo referentes a una obra literaria. En tal sentido, nuestra tesis girará en base a capítulos:

En el Primer Capítulo se precisa el planteamiento del problema, descripción de la realidad problemática, formulación del problema, objetivos y justificación del proyecto.

En el Segundo Capítulo se especifica el marco teórico, los antecedentes, las bases teóricas, definiciones conceptuales de términos y la formulación de las hipótesis.

El Tercer Capítulo enfoca la metodología, el diseño metodológico, la población y muestra, la operacionalización de variables e indicadores, las técnicas e instrumentos de recolección de datos y las técnicas para el procesamiento de la información.

En el Cuarto Capítulo se muestran los resultados a través de presentación de Cuadros, Gráficos e Interpretaciones.

En el Quinto Capítulo se dan a conocer la discusión, conclusión y recomendaciones.

Finaliza con las fuentes de información y los anexos.

Esperamos que la presente tesis sea de utilidad para aquellos investigadores que aprecien este problema.

Del mismo modo, agradecemos a los amigos y profesores que nos apoyaron con material bibliográfico y nos motivaron a la culminación satisfactoria del presente trabajo de tesis.

LOS AUTORES

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA

Todo maestro está en la obligación moral de enseñar a los educandos que se encuentran bajo su responsabilidad a dominar el léxico propio de su comunidad lingüística.

Es evidente que existen propiedades comunes que unen a las unidades léxicas de una misma clase semántica, de la misma forma que también existen propiedades que diferencian a unas de otras.

La denominación de dominio léxico en lugar de campo semántico se da precisamente debido a la imprecisión de esta última. La noción de campo léxico hace referencia, ineludiblemente, a la descripción del significado de un concepto mediante la suma de los rasgos binarios que constituyen su intensión, lo que ignora la naturaleza imprecisa del significado (Lakoff y Johnson 1980; Lakoff 1987). Los dominios léxicos, por el contrario, se diferencian de la noción tradicional en que los criterios de inclusión o no están claramente especificados y en que la estructura interna es una proyección de la codificación tanto de la información sintagmática como paradigmática (Faber y Mairal 1999: 79, 141).

Uno de los principales problemas en la elaboración de representaciones semánticas es cómo establecer dichos dominios léxicos, es decir, qué criterios se han de seguir para determinar el inventario exacto de un conjunto de áreas de significado válidas. La estructura del lexicón está, en teoría, basada en invariables conceptuales, aunque en la práctica, el estatus de estos términos genéricos es más difícil de definir. La captura de invariables ha sido objeto de estudio en lexicografía en numerosas ocasiones (Wierzbicka 1993; Lewandowska y Tomaszczyk 1987; Miller 1998).

Los superordinados no son ni invariables conceptuales (Wierzbicka 1993: 51) ni un conjunto heurístico que se ve obligado a variar cada vez que cambie la lengua del proyecto (Miller 1998: 28); son más bien cerca de las primitivas:

En la mayoría de los idiomas no son primitivos semánticos, o más bien, cerca de las primitivas, para describir el concepto básico de cada sistema: " percibir " para la percepción, "hacer" para la actividad física ", para pensar (que) " para la inteligencia, " querer " a voluntad ", para sentir " para las emociones, y " decir " para el habla (Apresjan 1993: 86 apud Faber y Mairal 1999: 85).

La elección de los elementos superordinados junto con la naturaleza de las relaciones existentes entre sus miembros y qué tipo de conocimiento codifican es un tema aún en debate (Grandy 1987: 260). De hecho, en la gran mayoría de las teorías lingüísticas actuales, sorprendentemente, la noción de dominio semántico carece de relevancia, aunque se admite que dichos constructos mentales existen, de una u otra forma:

Las taxonomías de tipos de entidad son comunes en los tratamientos de cálculo de los fenómenos lingüísticos, pero son en gran parte ignorados o considerados como irrelevantes por la mayoría de los lingüistas teóricos. Esta tradición no se puede descartar tan rápidamente. [...] Muchas de las generalizaciones que esperan de captura son objetivos legítimos para la teoría lingüística y ciencia cognitiva (Pustejovsky 1995: 19).

Para llegar a la estructuración léxica de los dominios léxicos, se utiliza un análisis de abajo a arriba, de la palabra al concepto y no viceversa. De esta manera, cuentan con una base mucho más sólida y no son el producto de la intuición del lexicógrafo. Al evitar la subjetividad, a la que han estado expuestos muchos trabajos lexicográficos, podemos afirmar que, siguiendo un tipo de análisis que sea basada en datos, contamos con puntos de referencia cognitiva. Givón (1984: 13) afirma: el conocimiento genérico, culturalmente compartida almacenada en el léxico se refiere a fenómenos relativamente estables, conceptos o puntos de referencia, que constituyen una intrincada red que forma parte integrante de nuestro mapa cognitivo del universo fenomenológico.

Es indudable que estos aspectos de trascendencia en el dominio del español, han traído como consecuencia serios problemas a los educandos, puesto que, de conocerse una significación real de la palabra, se hace imposible interpretar de manera eficiente un escrito, en el caso de los educandos, textos literarios.

La interpretación debería ser interpretación de temas que a uno le interesen o que sienta curiosidad. Sucede a veces que tratar temas sin interés genera un resultado mediocre. Si uno interpreta es porque siente la necesidad de saber más. Interpretar es un intento de llegar “al fondo de la cuestión” desde un punto de vista individual. La interpretación literaria intenta develar un misterio escondido, encontrar algo más de lo que el texto dice porque las letras impresas significan mucho más allá de su significado. Interpretar conlleva a poner en juego algo de nuestra subjetividad porque no se puede negar que nuestras experiencias, el bagaje cultural y la personalidad, juegan un papel preponderante dentro de la interpretación. Uno interpreta desde un lugar espaciotemporal, y también desde un lugar sentimental. El contexto en la interpretación lo es todo. Georges Duhamel afirmó que “cuando se lee un libro según qué estado de ánimo, sólo se encuentran en él interpretaciones de ese estado”. Y contemporáneamente, Jorge Luis

Borges sostuvo algo similar al decir que “uno no es lo que es por lo que escribe, sino por lo que ha leído”, dando cuenta de la importancia de las experiencias y los saberes anteriores al ponerse en contacto con un texto.

De este modo, al visitar la I. E. Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura, específicamente a los educandos del cuarto grado de secundaria, nos dimos con la sorpresa que si adquirirían un dominio léxico, este repercutía poderosamente en la interpretación de textos literarios, por lo que nos planteamos la siguiente:

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

PROBLEMA GENERAL:

¿En qué medida el dominio léxico incide en la interpretación de textos literarios en los educandos del cuarto grado de secundaria de la I. E. Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura en el 2014?

PROBLEMAS ESPECÍFICOS:

- ☞ ¿Qué relación existe entre dominio léxico y la interpretación de textos literarios en los educandos del cuarto grado de secundaria de la I. E. Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura en el 2014?

- ☞ ¿Cómo evaluar el uso de la aptitud verbal y su pertinencia en el dominio lexicográfico en los educandos del cuarto grado de secundaria de la I. E. Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura en el 2014?

1.3. FORMULACIÓN DE LOS OBJETIVOS

1.3.1. OBJETIVO GENERAL

Determinar en qué medida el dominio léxico incide en la interpretación de textos literarios en los educandos del cuarto grado de secundaria de la I. E. Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura en el 2014.

1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Establecer conexiones entre dominio léxico y la interpretación de textos literarios en los educandos del cuarto grado de secundaria de la I. E. Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura en el 2014.

- ✓ Demostrar cómo evaluar el uso de la aptitud verbal y su pertinencia en el dominio lexicográfico en los educandos del cuarto grado de secundaria de la I. E. Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura en el 2014.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Antecedente 1:

Giammatteo, Mabel (1999): Una investigación sobre competencia léxica: habilidades y destrezas para acceder a los textos. Llega a las siguientes conclusiones:

La aplicación de este programa permita a los estudiantes desarrollar habilidades y destrezas centradas en el léxico como herramienta instrumental y cognitiva, las que, a su vez, les permitirán acrecentar su comprensión y producción de los diferentes tipos de textos con los que tengan que interactuar en el ámbito escolar, laboral y social. Por otra parte, confiamos en que los materiales elaborados hagan posible extender la propuesta a otros docentes que quieran replicar la experiencia.

Antecedente 2:

María del Rosario Neira Piñeiro (2011): “Hábitos de lectura de los alumnos de educación primaria: análisis de la situación en un centro escolar asturiano”, llega a las conclusiones siguientes:

Aunque la encuesta realizada no tiene validez estadística por el reducido número de escolares encuestados, los datos extraídos concuerdan, en su mayoría, con los recogidos en los estudios de lectura más recientes realizados en España y es posible obtener algunas conclusiones provisionales que tomamos como hipótesis de partida para la investigación:

- Más de la mitad de los escolares de 6º Curso de Primaria manifiesta una actitud favorable hacia la lectura. Un porcentaje relativamente elevado es lector frecuente (diario y semanal), aunque hay un número reducido pero significativo de escolares (en torno al 12%) que podemos considerar no lector. Los índices de lectura obtenidos en este centro son algo inferiores a los de las encuestas similares en el ámbito nacional, lo que se puede derivar de las particularidades del contexto socio-cultural y familiar y de la competencia lecto-literaria de los niños.
- Los alumnos leen prioritariamente obras de ficción pertenecientes a la narrativa infantil y juvenil, especialmente relatos de aventuras, misterio, terror, fantasía y humor. Dado que nos encontramos en una edad de transición, en las preferencias de los niños se mezclan relatos más infantiles, de estructura sencilla y fácil comprensión con otros más extensos y complejos, orientados hacia un público juvenil. En la diversidad de las preferencias influye también, probablemente, las variaciones en la competencia lecto-literaria de los alumnos. En el futuro desarrollo de la investigación tendremos ocasión de comprobar si estas preferencias difieren con las de los niños del 2º ciclo.

- Además de la lectura por placer, cuyo fin es el entretenimiento, la voluntad de aprender sobre temas juzgados interesantes es también una de las razones para leer.
- Hay diferencias significativas en los hábitos lectores según sexo, que tienen a coincidir con tendencias predominantes en los lectores adultos, y que afectan tanto a la frecuencia lectora en general como a la preferencia o rechazo por ciertos tipos de textos. Inicialmente atribuimos estas diferencias a la imitación de modelos adultos, a preferencias temáticas y a la asimilación de ciertos estereotipos.
- La influencia de los profesores en la decisión de leer es fundamental, superando claramente al influjo familiar. Este dato nos revela la gran responsabilidad que tiene el profesorado como mediador adulto capaz de estimular y favorecer el hábito lector y de compensar entornos familiares desfavorables.

Antecedente 3:

San Mateo Valdehíta, Alicia (2005): Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua. Llega a las siguientes conclusiones:

- ☞ Como acabamos de ver, la comparación de los resultados obtenidos en nuestro experimento con los de las investigaciones anteriores nos da cifras muy dispares en cuanto al número de exposiciones y al método más efectivo para incorporar vocabulario nuevo al lexicón mental. Las diferencias entre las cifras obtenidas, como dijimos anteriormente, no han sido significativas según los análisis estadísticos. La primera y segunda hipótesis –que establecían, respectivamente, diferencias entre los métodos y una escala entre los métodos empleados de mayor a menor rango de eficacia, siendo el más eficaz el de redacción de oraciones, luego el de selección de definiciones y el de selección de ejemplos– no se han corroborado totalmente, pues el método más eficaz en nuestra muestra ha sido el de selección de

definiciones, luego el de redacción de oraciones y, en tercer lugar, el de selección de ejemplos. No debemos olvidar que la diferencia no ha sido significativa, desde el punto de vista estadístico. La tercera hipótesis relacionaba la variable número de años de estudios de español y la velocidad con que se produce la incorporación de nuevas palabras. Nuestros resultados no son constantes en todos los grupos. Los resultados generales y los obtenidos con el método de redacción de oraciones coinciden: necesitan menos exposiciones los informantes que llevan más tiempo estudiando español (9-10 años), luego los que menos tiempo llevan (4-6 años) y después los que llevan entre 7 y 8 años. Los resultados de los informantes que practicaron con el método de definiciones fueron mejores también los de los que llevaban más tiempo estudiando, pero en segundo lugar estaban los de 7 a 8 años de estudios y finalmente los de 4 a 6 años –éste sería el caso en el que podríamos afirmar que hay una relación directa entre el mayor número de años de estudios y la mayor velocidad de incorporación–.

☞ En el método de ejemplos, los más rápidos fueron los que llevaban menos tiempo estudiando español, luego los que más, y en tercer lugar los de la zona intermedia. En la mayor parte de los casos, los informantes que más exposiciones necesitan son los que llevan de 7 a 8 años, como si se hubieran estancado y les costara más aumentar su vocabulario. Según la cuarta hipótesis no existe relación entre el sexo y la velocidad de incorporación de nuevas palabras y, efectivamente, la diferencia, con un nivel de confianza al 95%, no ha sido significativa. En los resultados generales, las chicas han precisado menos exposiciones; pero cuando hemos analizado los resultados obtenidos con cada método, el orden se ha invertido en el método de selección de ejemplos, en el que los chicos han necesitado menos exposiciones. La razón

de esta diferencia, como ya apuntábamos antes, puede ser que para este tipo de actividad en el que hay que reconocer en un contexto dado el uso correcto de una palabra tengan más facilidad ellos; y, sin embargo, sean ellas las que destaquen en la elaboración y creación de oraciones. La quinta hipótesis decía que no había relación entre la procedencia escolar preuniversitaria y la velocidad de incorporación de nuevas palabras al lexicón mental, y los resultados lo confirman. Según los resultados generales, los informantes que antes incorporan las palabras son los que proceden del sistema educativo público; y éste es el mismo resultado obtenido en dos de las pruebas parciales: con el método de redacción de oraciones y el de selección de ejemplos; sin embargo, en el método de selección de definiciones, los informantes procedentes del sistema privado consiguieron mejores resultados. Ningún informante procedente de ambos sistemas combinados realizó las actividades del método de oraciones –tégase en cuenta que la distribución por métodos se hizo de forma aleatoria–; pero en los otros dos métodos, los que más exposiciones necesitaron fueron los que se habían formado en ambos sistemas, público y privado.

☞ Quizá esto se deba a que el cambio de sistema educativo (público vs privado) haya acarreado también un cambio de método de enseñanza-aprendizaje, que influye negativamente en el proceso de incorporación de nuevas palabras en la L2. Lo anterior se refiere a la variable procedencia escolar preuniversitaria. Para este experimento, la procedencia escolar deja de ser exclusivamente “pre-universitaria” teniendo en cuenta que la procedencia de la enseñanza pública se ha neutralizado tras los años que los informantes llevan en la universidad privada –y se ha integrado en ella bajo el epígrafe de “ambas”–. Los resultados de los métodos de ejemplos y definiciones coinciden: son más rápidos los informantes que

sólo se han formado en el sistema privado que los que han pasado por los dos; pero con el método de oraciones es al revés: son más rápidos los informantes que han pasado por los dos sistemas. Tal vez haya una relación entre la dificultad de la tarea del método de redacción de oraciones y el hecho de haberse adaptado a diferentes sistemas de enseñanza; esto les permite tener más éxito en esas actividades. Los resultados confirman la sexta hipótesis, según la cual no hay relación alguna entre la incorporación de nuevas palabras según su categoría gramatical y el método empleado. En cada uno de los métodos los resultados han sido diferentes: en el de redacción de oraciones la categoría que se ha incorporado antes ha sido el nombre, en la selección de definiciones, el verbo y en el de selección de ejemplos ha sido el adverbio. La categoría que ha necesitado más exposiciones ha sido el verbo en el método de oraciones y en el ejemplo, pero el adjetivo en el de definiciones. La hipótesis de que las variaciones que puede sufrir una categoría, desde el punto de vista morfológico, dificulten la incorporación de la misma, puede explicar que el verbo sea la categoría que más exposiciones necesite con el método de oraciones y el de ejemplos; y también que el adverbio, al ser una categoría invariable, sea la que antes se aprenda con el método de ejemplos y la segunda con el de oraciones.

- ☞ La influencia de estas variaciones morfológicas es patente en dos de los métodos: a) en el de oraciones, donde los estudiantes deben producir frases utilizando las palabras estímulo (la tarea es de producción); b) en el de ejemplos, donde se trata de reconocer las palabras que son susceptibles de presentar esas variaciones morfológicas (la tarea es de reconocimiento). Sin embargo, en el método de selección de definiciones las variaciones morfológicas no pueden influir ya que todas las palabras aparecen siempre iguales, puesto que

no están insertas en un contexto como en los dos casos anteriores (oraciones y definiciones). Por ello, esta hipótesis no se confirma con los datos obtenidos en el método de definiciones, donde la primera categoría adquirida fue el verbo (siempre aparece en infinitivo) y la última el adjetivo (siempre en masculino singular). El análisis estadístico de todos los resultados del experimento nos permite afirmar que, teniendo en cuenta la variable método, sólo hay tres diferencias significativas entre los resultados de la incorporación de las cuatro categorías gramaticales. En el método de redacción de oraciones, la diferencia numérica de resultados se da entre la incorporación del nombre y del adjetivo, y en el método de selección de ejemplos entre nombre y adverbio y entre adjetivo y adverbio. El tamaño reducido de la muestra hace que las diferencias entre los resultados sean muy pequeñas y difícilmente susceptibles de hacer afirmaciones más rotundas.

Antecedente 4:

López Rivero, Eva (2008): Estudio de disponibilidad léxica en 43 estudiantes de Ele. Llega a las siguientes conclusiones:

- ☞ Existe una relación asociativa entre 'nivel sociocultural' y la cantidad de respuestas aportadas por los alumnos en cada centro de interés. Puede confirmarse, a grandes rasgos, una relación asociativa directamente proporcional entre el nivel sociocultural de los informantes y la media de respuestas aportadas en cada centro de interés, a excepción de los campos 04 ('La cocina y sus utensilios') y 01 ('Partes del cuerpo'). Es de destacar que el centro 04 ('La cocina y sus utensilios'), como nota discordante de la regla general establecida, la progresión cuantitativa de los datos correspondientes a la media de palabras por informante es inversamente proporcional al nivel sociocultural al que pertenecen, de tal forma que las respuestas más numerosas

corresponden a la categoría sociocultural más baja, y el dato más bajo, al nivel sociocultural más bajo. Esta situación, aparentemente contradictoria, debe interpretarse, no obstante, no como una excepción que invalide la norma general de la relación directamente proporcional existente entre el nivel sociocultural y la media de palabras por informante, sino desde las propias características de ese centro de interés. Es esperable que aquellas personas que tengan un desarrollo laboral, y personal, más directamente ligado a la cocina, tengan un dominio mayor de este campo léxico-semántico. TM

- ☞ Existe una correlación entre la variable extralingüística ‘conocimiento de otras lenguas’ y la cantidad de respuestas por cada centro de interés. TM
- ☞ No existe una proporcionalidad, con respecto a la variable ‘lengua materna’, entre una lengua materna de origen románico y la cantidad de respuestas por cada campo léxico. TM
- ☞ La variable ‘años de estudio del español’ tiene una incidencia significativa en los resultados, de tal modo que se puede observar una relación general directamente proporcional entre los años de estudio del español y el mayor número de palabras aportadas por informante.

Antecedente 5:

Pentcheva Karadjoukova, Magdalena. (2009): La enseñanza del léxico español a alumnos de lengua materna búlgara: metodología y práctica. el vocabulario en el aula de e/le. Llega a las siguientes conclusiones:

- ❖ El propósito que ha originado la presente Tesis Doctoral ha sido el indagar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico español por alumnos búlgaros. Nos hemos planteado la tarea de estudiar las dificultades que el estudiante enfrenta, por qué etapas de formación léxica pasa y cómo evoluciona en su adquisición, qué mecanismos y estrategias utiliza para

solucionar problemas vinculados al uso del vocabulario. Con el motivo de llevar a cabo la investigación, hemos diseñado la encuesta orientada a seguir y controlar el aprendizaje del léxico español, dividida en dos partes: la composición, cuya finalidad implica el estudio del conocimiento global sobre el vocabulario, y las pruebas objetivas que investigan la capacidad del alumno para resolver casos lingüísticos concretos vinculados al dominio del léxico. Hemos destinado la encuesta a un número total de 60 estudiantes búlgaros de lengua española que pertenecen a distintas etapas de aprendizaje del idioma por lo que los hemos dividido en dos grupos esenciales: 40 alumnos de los dos últimos cursos de Bachillerato de la Enseñanza Secundaria y 20 alumnos de la Universidad de Sofía y la Nueva Universidad Búlgara. Al tener en consideración los planes de estudios pertenecientes a las mencionadas etapas de enseñanza-aprendizaje del español y, al intentar respetar el Marco Común Europeo de Referencia, hemos determinado de manera condicional su respectivo nivel de formación lingüística a C1 y C2.

- ❖ Para realizar el objetivo fundamental de nuestro trabajo de investigación, hemos estudiado la interlengua de los dos grupos en su parte referida al aprendizaje del léxico. El análisis de esta “competencia léxica transitoria” comprende la presentación de los errores como los elementos más característicos que se dan a la hora de estudiar una lengua extranjera. Al mismo tiempo, en el proceso de la Interlengua se registran producciones correctas. Nuestra investigación ha marcado también los elementos lingüísticos adecuados, proporcionados por el alumno encuestado puesto que, por una parte, aquellos son una prueba irrefutable del desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje del léxico y, por otra, sirven de apoyo y contraste en el análisis del error. A su vez, este último tiene por objetivo deducir cuáles

son los problemas más relevantes que se perfilan en el transcurso de la formación léxica del estudiante búlgaro.

Antecedente 6:

Jean Hebrard. "Perspectivas sobre el hábito lector". (2000). Historiador francés ligado al mundo de la Educación y la lectura, entrega algunas interesantes ideas sobre este fenómeno. Señala, que hoy por hoy la lectura está perdiendo su concepción tradicional de proceso de formación poderoso y va cediendo su lugar a la concepción de la lectura de la información. Es una lectura que ya no es la del libro en la biblioteca, es la lectura del diario en la calle, o la lectura de todos esos libros prácticos y manuales que informan sobre las maneras de hacer algo (cómo armar un mueble, cómo hacer una dieta, etc.) que se transforman en objetos que deben ser leídos, tan importantes como los otros. Es necesario que la escuela incorpore todos estos discursos, todos estos lenguajes y que el profesor asuma frente a ellos también, su función de guía y facilitador.

Si bien en décadas pasadas, la importancia de la lectura residía básicamente en aquello que se leía (se lee algo), hoy se orienta la promoción de la lectura hacia el hecho mismo de leer (lo importante es leer) y lo que se lee no tiene tanta importancia. La idea señala, es que el mero hecho de leer, es algo sumamente importante, hay que leer muchas cosas, y que cuanto más se lee, mejor. Pero que además, cuando uno lee debe sentir placer, la lectura es un placer, y no un trabajo.

Según Hebrard, la lectura se debe presentar en primer lugar, físicamente, en lugares que ya no deben parecer clases, que deben ser diferentes a los clásicos ambientes de un aula. Según la mirada de Herbrard, esto tiene un orden general:

- Desescolarizar la lectura, y esa noción debe desarrollarse, aun en la escuela, es decir, no ver el hecho de leer como

algo impuesto por un docente o ser evaluado, sino como algo interesante, agradable y que se disfrute.

- Creación de "rincones de lectura" en el aula, con una pequeña alfombrita, almohadones, etc. Los niños leen allí sentados sobre almohadones o en el suelo, y la lectura es un placer.
- Se tiene que distinguir físicamente del trabajo escolar. Y ya que no es posible enseñar el placer; se debe trabajar para el desarrollo de "políticas de lectura" que traten de resolver esta imposibilidad.

Hebrard procura resolver este problema señalando que si la escuela no puede enseñar el acto placentero de leer, que es un acto personal, tiene que enseñar el acto de crear la sociabilización de la lectura, compartir la lectura. Llevar progresivamente al niño a lo que constituye el placer más fuerte de la lectura, el compartir las emociones, los sentimientos, los valores, los conocimientos en un espacio social constituido por la escuela.

Antecedente 7:

Paz Battaner, María (1992): La enseñanza del español como lengua materna. Llega a las siguientes conclusiones :

- El léxico está siendo centro de atención desde todos los puntos problemáticos del estudio de la lengua. Tener un modelo de léxico es tan necesario para los gramáticos y semanticistas como para antropólogos, psicólogos, los que trabajan en el procesamiento del lenguaje natural por computador y los educadores.
- Se podría partir de que las expresiones de la lengua se perciben en bloques, se memorizan (sonido y significado global), admiten estar disponibles, ser usadas. Estos bloques pueden luego ser analizados hasta un cierto punto, ser segmentados y ser relacionados con otros; el reducto no segmentable, idiosincrásico, es lo que los lingüistas califican como propiamente léxico en sus análisis y es el que queda

disponible tal cual en la memoria del hablante para la recepción y producción: morfemas y unidades léxicas tanto simples como expresiones idiomáticas.

Antecedente 8:

Sultana Wahnón, Bensusan: La función crítica de la interpretación literaria. una perspectiva hermenéutica, arribó a las siguientes conclusiones:

- ☞ El problema que, a mi juicio, plantea este enfoque político es que, así entendidos, todos los discursos, incluidos los literarios, resultarían ser en definitiva retóricos, i.e., destinados a convencer y persuadir, hipótesis ésta que, de ser cierta, invalidaría la existencia de la Poética como disciplina separada, dando en cambio la razón a los siglos en los que estuvo fundida con la Retórica. Frente a esta manera en exceso pragmática de concebir la literatura, y sin ignorar que algo hay de retórica (y de persuasión) en toda obra literaria, sigo creyendo pertinente la clásica distinción aristotélica entre obra de arte verbal, destinada a enseñar y/o deleitar y objeto de la Poética; y discurso retórico, destinado a convencer y persuadir y objeto de la Retórica. A este respecto, y sin necesidad siquiera de retroceder tanto en el tiempo, me siguen pareciendo mucho más convincentes las primeras y clásicas tesis de la escuela althusseriana, para la que el arte, al menos el “verdadero”, no era identificable con la ideología (Badiou, 1966a: 93), aun cuando mantuviera “una relación muy particular y específica con la ideología” (Althusser, 1966: 85).
- ☞ Retomo también la idea, igualmente althusseriana, de que ese “arte verdadero” estaría, en todo caso, mucho más cerca del “conocimiento” que de la ideología (Althusser, 1966: 86; Badiou, 1966a: 93), para finalmente concluir, con ayuda todavía de estos teóricos marxistas, que el conocimiento que ese arte verdadero haría posible sería precisamente el de la

ideología, pudiendo por ello ser definida la literatura artística como una representación crítica de la ideología.

Antecedente 9:

Salas Navarro, Patricia (2012): El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la universidad autónoma de Nuevo León, arribó a las siguientes conclusiones:

- ☞ El análisis de los fundamentos teóricos, así como los resultados metodológicos obtenidos a lo largo del trabajo, son datos que apoyan las preguntas y los objetivos de investigación que tienen como finalidad promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes.
- ☞ Los resultados del cuestionario aplicado a maestros, coinciden con los de algunas pruebas estandarizadas como PISA, ENLACE y CENEVAL, al ubicar a los estudiantes en un nivel básico, en torno a la comprensión lectora, ya que responden sólo a reactivos e inferencias sencillas e identifican lo que significa una parte del texto, lo que da respuesta a una de las preguntas de investigación la cual hace referencia a conocer el nivel de desarrollo de la comprensión lectora en que se encuentra la muestra investigada.
- ☞ También se pudo deducir, a partir de las encuestas aplicadas a los docentes, que las estrategias utilizadas por éstos, en el salón de clases, llegan a ser insuficientes para poder promover el desarrollo de la comprensión lectora en sus estudiantes, ya que en su gran mayoría sólo refuerzan estrategias posinstruccionales, al solicitar en su gran mayoría escritos en los cuales el estudiante plasme su opinión personal o solicitando mapas conceptuales con el fin de evaluar la comprensión lectora de los estudiantes, dejando de lado las estrategias preinstruccionales.

Antecedente 10:

Rudecindo, German Mendoza (2013): Análisis y Compresión del Texto Literario, arribó a las siguientes conclusiones:

- El nivel de comprensión lectora y el análisis de textos literarios en los/as estudiantes de tercer cuatrimestre de los centros estudiados, y este nivel de comprensión se obtuvo del promedio que alcanzaron en dos pruebas que se le aplicaron con dicha finalidad. Al referirse a los niveles de comprensión lectora y el análisis de texto literario que poseen los estudiantes del Nivel Superior es notorio que en relación al texto argumentativo los que fueron muy deficientes, ya que solo el 42% de la muestra evidencia tener dominio sobre los diferentes tipos de niveles de comprensión dentro del análisis efectuado al texto argumentativo. Así mismo (Gandolfi, 2004) y González, (2001) explican que la comprensión del discurso conlleva, pues, una función inferencial, es muy compleja sin la cual no se podría explicar la construcción de proposiciones, unas explícitas y otras inferidas, que son el eje de la comprensión. A los que este denomina niveles de análisis. Dicho esto, fue posible evidenciar el por qué el 58% de la muestra no respondió favorablemente a los diferentes niveles de la comprensión lectora.
- Es razón de preocupación el alto porcentaje arrojado al análisis de textos argumentativos en los discentes que no dominaron los niveles de comprensión. La muestra respondió en un 34% positivamente, mientras que en los textos narrativos el 58% dió un resultado excelente en cuanto a conocimiento de los niveles de comprensión lectora; para esta investigación se utilizó los diferentes niveles entre los que se encuentran el: crítico, literal, inferencial, apreciativo y creativo. Por lo que se entiende que el nivel general de comprensión, en cuanto al texto narrativo es de un 58% y el del argumentativo de un 34%.
- Los tipos de textos que comprenden mejor los/as discentes de los centros universitarios seleccionados ha sido el resultado del

análisis de los argumentativos y narrativos y ese producto se ha obtenido del promedio de lo que alcanzaron en las dos pruebas.

- Por otro lado, se pudo determinar las dificultades que presentaron los estudiantes en la interpretación del texto argumentativo. Puesto que, de la muestra seleccionada, solo el 34% respondió eficazmente en el análisis realizado a dicho texto.
- El tipo de estrategia utilizado por los discentes en la comprensión lectora de los textos estudiados, se obtuvo a partir de los promedios alcanzados en dos pruebas. Por otra parte, se comprobó que los discentes en el análisis de textos argumentativos no aplican las estrategias correspondientes para la interpretación del mismo, ya que solo el 34% respondió satisfactoriamente al instrumento.
- Y el porcentaje restante que corresponde al 66% mostró gran debilidad en la utilización de las estrategias pertinentes para la comprensión de textos argumentativos. Sin embargo, con relación a la del texto narrativo el 58% de la población se evidencia que utiliza las estrategias adecuadas para la interpretación de este tipo de texto, habiendo sido este el mayor porcentaje de la muestra que utiliza las estrategias adecuadas para su interpretación (Actis, 2007) y Solé, (1999).
- Mientras que el menor porcentaje igual a un 42% de la muestra son los que no aplican las estrategias pertinentes en la comprensión del mismo.
- Finalmente, se dedujo que los discentes del Nivel Superior tienen un mayor dominio tanto de las características, niveles y estrategias que se implementan en los textos narrativos, ya que el 58% respondió satisfactoriamente al análisis de este texto, lo que indica que los maestros le trabajan más los textos narrativos que los argumentativos, al observar que un alto porcentaje representado por un 42% no reconocen los

elementos esenciales de la comprensión lectora ni el análisis de texto literario; mientras, que un porcentaje menor aplicado a la misma muestras equivalente al 34% solo pudo trabajar el texto argumentativo. Siendo el 58%, el mayor porcentaje que desconoce la aplicación de dichos elementos para comprender el texto.

Antecedente 11:

Cruz Calvo, Mery, (2013): Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores, llega a las siguientes conclusiones:

- Los correspondientes datos y el análisis de éstos son amplios y nos han permitido elaborar una detallada categorización de las mismas, haciendo que resulten significativas en relación a los objetivos y la hipótesis propuesta. La contigüidad y la interdependencia entre los datos obtenidos con los diferentes instrumentos, junto con la interacción directa con los informantes, como procedimiento de triangulación, aportan validez a las conclusiones parciales (para cada uno de los instrumentos) y para la determinación de las conclusiones finales.
- Estas se justifican también por una valoración crítica y reflexiva de los datos resultantes de los análisis específicos, refrendadas además por una propuesta de orientaciones proyectivas. Hasta aquí hemos ido presentado valoraciones, apreciaciones y algunas conclusiones preliminares de los datos recogidos en los cuestionarios aplicados a docentes y las entrevistas realizadas a profesores y estudiantes, las observaciones de clase y el análisis de materiales escritos oficiales y personales. En este último apartado de este trabajo de tesis doctoral, efectuaremos el cierre a nuestro estudio Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores. Y lo haremos a través de una serie de conclusiones que sintetizan

los hallazgos más significativos, que, a nuestro entender, tienen relevancia para quienes trabajamos en y por el campo de la didáctica de la lengua y la literatura.

- Más que quedarnos en las dificultades y rechazos, que siempre van a existir en todo proceso formativo, queremos resaltar en estas conclusiones generales el reconocimiento que hicieron muchos de los docentes -que respondieron los cuestionarios y que fueron entrevistados- de su responsabilidad en la educación literaria de sus estudiantes. Especialmente en las entrevistas, son unánimes en afirmar que ellos influyen, positiva o negativamente, en la formación literaria escolar.

Antecedente 12:

Barriga Díaz, Frida, (2007): "Estrategias docente para un aprendizaje significativo". Sostiene que el docente debe de:

Conocer la materia que ha de enseñar. Conocer y cuestionar el pensamiento docente espontáneo. Adquirir conocimientos sobre el aprendizaje de las ciencias. Hacer una crítica fundamentada de la enseñanza habitual. Saber programar actividades de los alumnos. Saber evaluar. Utilizar la investigación e innovación en el campo.

El terreno de la educación, la didáctica ocupa un papel muy importante y trascendente, ya que en su conocimiento y dominio ha de posibilitar que el proceso de enseñanza- aprendizaje se desarrolle e acuerdo a los propósitos fijados.

Más aún, si tenemos en cuenta que existe diferentes puntos de vista en cuanto a su contenido y forma de decir que componentes o elementos deben de integrar y hacia dónde y cómo debe de ser puesto en práctica.

2.2. BASES TEÓRICAS

EL DOMINIO LÉXICO

Léxico es el conjunto de palabras que conforman un determinado lecto y, por extensión, también se denomina así a los diccionarios que los recogen. En un sentido amplio, el concepto es extendible a los lenguajes de programación.

Las disciplinas que se ocupan del léxico son varias: lexicografía, semántica, semiótica, pragmática, filosofía del lenguaje.

Función del léxico

El vocabulario de un idioma refleja el medio físico y social de sus hablantes porque es un inventario de las ideas, los intereses y las ocupaciones de la comunidad. Las lenguas se adaptan a las preocupaciones, los intereses y las vivencias de los hablantes.

Conocer una lengua es conocer el léxico, saber usarlo, y también conocer y saber utilizar las reglas que controlan la combinación correcta de los elementos. Las situaciones sociales son muy diversas, conocer una lengua es conocer las convenciones sociales que controlan el uso de ella en distintas situaciones.

Los miembros de una comunidad usan las palabras, en general, con el mismo significado; de otro modo resultaría muy difícil el entendimiento. El comportamiento lingüístico es una parte del conjunto de modelos sociales de conducta que caracterizan a los grupos humanos: cada uno de ellos tiene unas costumbres y unas convenciones distintas

Clasificación del léxico

Según el origen y la difusión

El léxico puede clasificarse desde el punto de vista de su origen histórico o amplitud de uso en:

Patrimonial, (la palabra ha evolucionado normalmente dentro del idioma) o préstamo (extranjerismos que se clasifican según la lengua de procedencia).

Pasivo (forma parte sólo de la comprensión del hablante) o activo (lo usa habitualmente).

Cultismo, estándar, coloquialismo o vulgarismo según el registro lingüístico empleado.

Dialectalismo (si pertenece al habla propia de una región).

Jerga o argot (si forma parte del habla de un grupo social determinado, por clase, edad o profesión).

Según la función

Desde el punto de vista de la función:

Categorías léxicas, formada por la clase de palabras con referente que constituyen una clase abierta en principio ampliable por cualquiera de los procesos de formación de palabras.

Categorías funcionales, formada por las palabras con función puramente gramatical que permiten especificar las relaciones entre los intervinientes en una predicación verbal. Forman una clase cerrada.

Procesos de formación de palabras

Las palabras que forman parte de las categorías léxicas pueden combinarse entre sí para dar lugar a nuevas palabras, para ello las lenguas del mundo usan diversos procedimientos:

Composición (lingüística).

Derivación (lingüística).

Parasíntesis.

Clases de unidades léxicas

Según su naturaleza, las unidades del léxico pueden distinguirse entre:

Categorías léxicas o abiertas: Son aquellas que poseen carácter referencial (es decir, las que designan procesos, propiedades, acciones o entidades). Se caracterizan por formar un inventario abierto (es decir que no existe un número específico y limitado para estas unidades). Los sustantivos, los verbos y los adjetivos son representantes canónicos de este tipo de unidades léxicas.

Categorías funcionales o cerradas: Son aquellas que sólo poseen significado gramatical (es decir, que son fundamentales para la generación de una oración pero que, sin embargo, no tienen

significado referencial). Se caracterizan por formar un inventario cerrado. Las conjunciones y los artículos son representantes de este tipo de unidad.

Clases de rasgos léxicos

Las unidades léxicas distinguen tres tipos de rasgos (no todos los modelos gramaticales utilizan los mismos rasgos léxicos. Lo que se da a continuación es una generalización):

Rasgos formales: Contienen información sobre el tipo de palabra de la que se trata (sustantivo, verbo, preposición), sobre el contexto sintáctico en el que pueden aparecer y sobre el tipo de flexión (regular o irregular) que requieren.

Rasgos semánticos: Contienen información sobre la estructura argumental requerida por una unidad léxica (un verbo como "destruir" requiere un agente que destruya y un tema a ser destruido), sobre las propiedades inherentes de cada unidad (un nombre como "niño" tiene rasgos [+humano] [+contable] etc.).

Rasgos fonológicos: Contiene la información necesaria para asignarle representación fonética a la unidad.

El léxico en la traducción automática

En un diccionario tradicional típico, las entradas se identifican mediante una forma base o "canónica" de la palabra. Esta forma canónica varía según el idioma: los verbos en inglés se representan mediante la raíz no flexionada, mientras en francés o español se representan con el infinitivo del verbo. Además de la definición estos diccionarios tradicionales incluyen en cada entrada información adicional como la pronunciación, la categoría gramatical o su etimología.

El léxico o diccionario empleado en la traducción automática presenta algunas diferencias, al compararlo con uno tradicional. Algunos programas de traducción automática cuentan únicamente con diccionarios de formas flexionadas, es decir, listas de palabras con todas las formas e información gramaticales correspondientes.

Un léxico de esta forma contendría las palabras comer, comida, comiendo, comido por separado, como unidades diferenciadas. Esta aproximación no es nada eficiente en lenguas como el español, que posee una flexión rica y compleja. En estos casos, el léxico suele proporcionar una raíz a partir de la cual el componente morfológico se encargará de generar las formas apropiadas.

Este léxico para la traducción automática debe suministrar la información necesaria para el análisis sintáctico y semántico:

Categoría gramatical (nombre, verbo, etc.), rasgos de subcategorización, subcategoría del apartado anterior (verbo transitivo o intransitivo, sustantivo masculino o femenino, etc.), información semántica (nombre animado, verbo que exige un sujeto animado, etc.)

A menudo estos dos últimos tipos de información se emplean conjuntamente a la hora de definir, por ejemplo, una subcategoría en términos de restricciones de selección. Esta información ayuda a determinar el contexto en el que pueden aparecer las palabras. Así, por ejemplo, el verbo amar restringe la selección de su sujeto, de manera que éste debe ser animado.

Además, un léxico empleado en la traducción automática debe aportar información relativa a la correspondencia entre las unidades léxicas de distintas lenguas. Debido a la complejidad que puede entrañar esta tarea, muchos sistemas optan por establecer una separación entre dos tipos de información: por un lado, la información necesaria para el análisis o producción de textos en una lengua particular y, por otro lado, la información relativa a las correspondencias léxicas entre dos pares de lenguas. Estas correspondencias incluyen las condiciones en las que se produce la equivalencia:

Categorías gramaticales (bote: verbo o nombre)

Categorías semánticas (banco: asiento o establecimiento que realiza negocios con dinero)

Contexto sintáctico (tratar una enfermedad o tratar de conseguir algo)

Nivel léxico – semántico. concepto. unidades y disciplinas lingüísticas.

Nivel léxico – semántico. Incluye las unidades lingüísticas que poseen significado léxico, pleno, es decir, remiten al universo extralingüístico o realidad, con existencia real o imaginaria. Por ejemplo, casa o instituto son unidades léxicas con existencia real, mientras ovni o centauro tienen existencia imaginaria, esperanza o caridad son conceptos mentales o abstractos.

Diferenciamos dos disciplinas lingüísticas en el nivel léxico:

Lexicología: tiene como objetivo el estudio científico del significado de las palabras desde un punto de vista sincrónico, se propone hacer el inventario y clasificación léxica de las unidades de una lengua.

Semántica: estudio del significado atendiendo a los cambios semánticos, la descomposición del significado en rasgos mínimos y las relaciones entre las unidades de una lengua.

Frente a la Lexicología y la Semántica, la Morfología estudia los formantes de las palabras.

Unidades lingüísticas.

Monema: unidad mínima con significado léxico o gramatical.

Se dividen en:

Lexemas o unidades con significado léxico o pleno.

Morfemas o unidades con significado parcial.

Los Morfemas se clasifican en:

Morfemas Independientes. Formalmente coinciden con clases de palabras, carecen de significado léxico, poseen significado gramatical. Son los artículos y adjetivos determinativos, cuya función es determinante del nombre, y las preposiciones y conjunciones que actúan como elementos relacionantes o nexos.

Morfemas dependientes. Aparecen ligados al lexema con los que constituyen una palabra (sustantivos, adjetivos, verbos o adverbios).

Se clasifican a su vez en **morfemas gramaticales y morfemas derivativos o afijos**.

Los morfemas gramaticales o flexivos son necesarios, actualizan un lexema como sustantivo, adjetivo o verbo y poseen significado plenamente gramatical. Pueden ser nominales (género y número) característicos de los sustantivos o nombres y verbales (persona, número, tiempo, modo, aspecto, voz) propios del verbo.

Los morfemas derivativos o afijos son facultativos, permiten la formación de nuevos términos. Añaden matices significativos al lexema. Se dividen en **Prefijos**, van delante del lexema, y **Sufijos**, se posponen al lexema. Existen los **Interfijos** o **Infijos**, elementos átonos sin función gramatical ni significativo que son necesarios a veces para unir el lexema y el sufijo de algunas palabras derivadas.

Palabra. Unidad lingüística constituida por uno o más monemas, sean lexemas o morfemas. El lexema es la parte fundamental de las **unidades léxicas** (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios) que expresan globalmente un concepto y aluden a la realidad extralingüística. Podemos incluir los pronombres como sustitutos del nombre.

Por tanto, una palabra es unidad léxica cuando posea, al menos, un lexema. Según su estructura, podrán combinarse lexema / s y morfema / s. También son clases de palabras las constituidas por morfemas independientes antes mencionados (artículos, adjetivos determinativos, preposiciones y conjunciones).

LA INTERPRETACIÓN DE TEXTOS LITERARIOS

La obra literaria como texto

La obra literaria es un texto, es decir, tiene un sentido completo y todos sus componentes están interrelacionados formando unidad; sin embargo, si se analiza detenidamente cómo se va formando el texto literario mediante la adición sucesiva de palabras y oraciones, se pueden observar con relativa frecuencia secuencias que rompen

con las reglas de combinación textual. Pongamos, por ejemplo, el siguiente poema de Julio Llamazares:

No existe otra espiral que el bramido del tiempo.

Amasar la memoria es bondad de alfareros, lentitud de veranos en fabulación.

Las grosellas derraman granates en la nieve y los silencios más antiguos en humo y humildad se desvanecen.

¿Dónde encontrar ahora el amargor del muérdago y el agua?

¿Dónde la ocultación de las leyendas y los bardos?

Dejando a un lado las dificultades que dentro de cada oración presentan las metáforas, se puede apreciar una flagrante falta de cohesión entre las oraciones sucesivas; ningún individuo, propiedad o proceso de los que aparecen en la primera frase («No existe otra espiral que el bramido del tiempo») se retoman en la segunda («Amasar la memoria es bondad de alfareros, lentitud de veranos en fabulación»); la tercera no evoca nada de la primera, ni de la segunda; en fin, solo podemos encontrar cierta homogeneidad entre las dos últimas, pues se refieren al mismo proceso, «encontrar». El poema, más que un texto, parece una acumulación de frases que no tienen que ver una con otra. Sin embargo, la idea de que se trata de un texto permanece e impulsa al lector a buscar, a veces hasta inconscientemente, las conexiones entre las frases, pero no en un nivel lingüístico convencional, que se percibe como incoherente, sino en otro nivel, en la actitud que despierta la musicalidad del verso, en lo que las frases sugieren o implican, en cualquier cosa que evoquen y permita relacionarlas en una estructura coherente.

Las particularidades de la obra literaria como texto

La obra literaria se presenta como texto y pone en funcionamiento nuestra competencia para leer textos. Pero la obra literaria puede quebrantar las reglas de composición textual, por ejemplo, reuniendo frases que, entendidas literalmente, no presentan ninguna relación

entre sí. Sin embargo, la única forma de que esas frases sean pertinentes es que puedan relacionarse entre sí. Por tanto, el lector buscará intuitivamente significados implícitos, indirectos, evocados, etcétera, que le permitan forjarse una representación homogénea en la que todas las frases tengan participación.

Los niveles de comprensión lectora

En el proceso de comprensión se realizan diferentes operaciones que pueden clasificarse en los siguientes niveles:

Comprensión literal, donde se recupera la información explícitamente planteada en el texto y se la reorganiza mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis;

Comprensión inferencial, que permite, utilizando los datos explicitados en el texto, más las experiencias personales y la intuición, realizar conjeturas o hipótesis;

Comprensión crítica, mediante la cual se emiten juicios valorativos;

Comprensión apreciativa, que representa la respuesta emocional o estética a lo leído.

Comprensión creadora, que incluye todas las creaciones personales o grupales a partir de la lectura del texto.

1. Nivel literal

Podríamos dividir este nivel en dos:

✓ Lectura literal en un nivel primario (nivel 1)

Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto, por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento puede ser:

- De detalle: identifica nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato;
- De ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato;
- De secuencias: identifica el orden de las acciones;
- Por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos;

- De causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.
 - Realizamos entonces una lectura elemental: seguimos paso a paso el texto, lo situamos en determinada época, lugar, identificamos (en el caso de un cuento o una novela) personajes principales y secundarios; nos detenemos en el vocabulario, las expresiones metafóricas. Muchos de los fracasos en la escuela responden al desconocimiento del léxico específico de cada disciplina (por ejemplo, el lenguaje matemático) o a la interpretación de ciertos vocablos dentro de determinado contexto. El alumno tiene que adiestrarse en el significado de los vocablos y cuál es la acepción correcta de las que figuran en el diccionario de acuerdo al significado total de la frase en el cual se halla inserta.
- ✓ Lectura literal en profundidad (nivel 2)
- Efectuamos una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal, realizando cuadros sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes y síntesis.
- La mayor parte de estas técnicas son más adecuadas para textos expositivos que para textos literarios.

2. Nivel Inferencial

Buscamos relaciones que van más allá de lo leído, explicamos el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con nuestros saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado en la escuela, ya que requiere un considerable grado de abstracción por parte del

lector. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

- Inferir detalles adicionales, que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente;
- Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente;
- Inferir secuencias, sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera;
- Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones;
- Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no;
- Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

3. Nivel Crítico

Emitimos juicios sobre el texto leído, lo aceptamos o rechazamos, pero con fundamentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

Los juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser:

1. De realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas;
2. De adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información;
3. De apropiación: requiere evaluación relativa en las diferentes partes, para asimilarlo;

4. De rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

La formación de seres críticos es hoy una necesidad vital para la escuela y solo puede desarrollarse en un clima cordial y de libre expresión, en el cual los alumnos puedan argumentar sus opiniones con tranquilidad y respetando a su vez la de sus pares.

4. Nivelpreciativo

Comprende las dimensiones cognitivas anteriores. Incluye:

- 1) Respuesta emocional al contenido: El lector debe verbalizarla en términos de interés, excitación, aburrimiento, diversión, miedo, odio;
- 2) Identificación con los personajes e incidentes, sensibilidad hacia los mismos, simpatía y empatía;
- 3) Reacciones hacia el uso del lenguaje del autor.
- 4) Símbolos y metáforas: se evalúa la capacidad artística del escritor para pintar mediante palabras que el lector puede visualizar, gustar, oír y sentir.

5. Nivel Creador

Creamos a partir de la lectura. Incluye cualquier actividad que surja relacionada con el texto: transformar un texto dramático en humorístico, agregar un párrafo descriptivo, autobiografía o diario íntimo de un personaje, cambiar el final al texto, reproducir el diálogo de los personajes y, dramatizando, hacerlos hablar con otro personaje inventado, con personajes de otros cuentos conocidos, imaginar un encuentro con el autor del relato, realizar planteos y debatir con él, cambiar el título del cuento de acuerdo a las múltiples significaciones que un texto tiene, introducir un conflicto que cambie abruptamente el final de la historia, realizar un dibujo, buscar temas musicales que se

relacionen con el relato, transformar el texto en una historieta, etc.

La interpretación de la obra literaria

Cuando hablamos de “interpretación” nos referimos a una actividad que realizamos en la cotidianeidad, aún sin darnos cuenta, pero en cada momento estamos estableciendo relaciones de interpretación, con las diferentes situaciones que vivimos u observamos. Esto significa que tratamos de explicar o dar sentido a las acciones que suceden y que podemos entender desde diferentes puntos de vista, según el contexto en que se desarrolle la acción o los dichos. En cuanto a los últimos (los dichos), éstos pueden tener una multiplicidad de sentidos o interpretaciones, que dependerán de la situación comunicativa y de la intención que tenga el o los hablantes. La interpretación de una obra literaria es una tarea que adquiere gran relevancia, pues explica la connotación que tiene la misma y ayuda a una crítica pertinente. Hay que tener en cuenta que las distintas interpretaciones tienen que ver con el contexto histórico de una obra y que reflejan una manera de ver el mundo.

Ejemplo de una crítica e interpretación literaria

“La autora de ‘El Árbol’ desarrolla un tipo de relato en que todo lo que sucede es propio del ámbito de la conciencia. Esta perspectiva personalizada lleva a una confusión de niveles de la realidad, y los del sueño, entre el yo y las pulsiones del inconsciente; entre la vida y la muerte.

Bajo este enfoque el mundo social queda reducido a un lejano, incomprensible, pero amenazante punto de referencia. Lo que importa es el mundo interior, el espacio de los sueños, la protección de los cuartos cerrados.

‘El Árbol’ es altamente ilustrativo de este mundo personal. Brígida, una existencia inocente, ha fabricado un espacio protector – el cuarto de vestir – lleno de calidez y ternura. Cuando derriban el árbol

aparece toda la fealdad y agresividad del mundo externo. Brígida se ha fabricado toda una suprarrealidad emblematizada en la existencia del árbol.

Este 'otro mundo', fruto del ensueño y el deseo de realizar una existencia plena, se contrapone absolutamente al enfoque propio del realismo social de los otros componentes de la generación en Chile. Sin embargo, la figura rescatable y la que termina por imponerse en el horizonte de preferencias del lector y la crítica es, precisamente, María Luisa Bombal.

Ello indica que, en el sistema de preferencias de la generación neorrealista, hay una línea secundaria, la del compromiso social, que se impone inicialmente, apagando las voces distintas, pero que, una vez cambiados los contextos culturales, históricos y estéticos, se ve que la línea dominante terminó por ser la sensibilidad artística de figuras inicialmente minoritarias como la Bombal (en Chile), Cortázar (en Argentina), Rulfo (en México).”

Entonces, afirmamos que el análisis del texto literario es una evaluación para desmenuzar o explicar y reconocer los distintos aspectos que conforman una obra. Este trabajo se realiza examinando el argumento, el tema, la exposición y el estilo referentes a una obra literaria.

2.3. DEFINICIONES CONCEPTUALES DE TÉRMINOS

Actos del lenguaje: Producciones lingüísticas reales hechas dentro de un marco comunicativo de cara a conseguir unos efectos sobre el receptor.

Aprendizaje: Es el proceso por el cual alguien, a través de su propia actividad, llega a modificar relativamente su conducta.

Capacidad: Poder que un sujeto tiene en un momento determinado para llevar a cabo acciones en sentido amplio (hacer, conocer, sentir).

Cohesión textual: Conjunto de recursos que utiliza el constructor de un texto para ligarlo semánticamente y favorecer su interpretación como un todo.

Comprender: es un proceso de creación mental por el que, partiendo de ciertos datos aportados por un emisor, el receptor crea una imagen del mensaje que se le quiere transmitir. Para ello es necesario dar un significado a los datos que recibimos. Cuando utilizamos el término "datos" nos estamos refiriendo a cualquier información que pueda ser utilizada para llegar a comprender un mensaje. Los datos pueden ser de diferente tipo: palabras, conceptos, relaciones, implicaciones, formatos, estructuras, pueden ser lingüísticos, culturales, sociales, etc.

Comprensión de textos: El alumno tiene que comprender lo que lee para de esta forma puedan plasmar sus ideas después.

Discurso: Conjunto de enunciados contextualizados que funciona como un todo. Recipiente sociocultural en el que se materializan los distintos tipos de textos.

Metacognición: Actualmente se concibe a la producción escrita como una actividad de construcción de significados que se estructura alrededor de un proceso cognitivo y que debe responder a condicionamientos de diversa índole. Para responder a estas demandas, los escritores y en un sentido más amplio, los hablantes, poseen conocimientos generales que han adquirido en su

proceso de socialización los cuales guían su comprensión y producción textual.

Método: Es una programación orientada para facilitar un determinado fin, suelen ser llamados métodos de aprendizaje.

Microestructura: representa la estructura de oraciones y párrafos que conforman el texto.

Secuencia textual: Entidad relativamente autónoma, dotada de organización, que forma parte de un texto.

Técnica: Es un procedimiento o un conjunto de reglas que tienen como objetivo obtener un resultado determinado.

Tema: Parte del enunciado que incluye la información conocida. Aquello de lo que se habla.

Texto: Estructura lingüística, con una forma específica y un sentido general, cuya interpretación es independiente del contexto.

2.4. FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

2.4.1. Hipótesis general

El dominio léxico incide poderosamente en la interpretación de textos literarios en los educandos del cuarto grado de secundaria de la I. E. Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura en el 2014.

2.4.2. Hipótesis específica

- a) Si se encamina adecuadamente el dominio léxico entonces se logrará una eficiente interpretación de textos literarios en los educandos del cuarto grado de secundaria de la I. E. Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura en el 2014.

- b) Si se evalúa detenidamente el trabajo con la aptitud verbal, entonces comprobaremos el dominio lexicográfico en los educandos del cuarto grado de secundaria de la I. E. Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura en el 2014.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1.1. Tipo

La presente tesis corresponde al tipo de Diseño de Investigación descriptiva - explicativa, es decir, tuvo resultados concluyentes.

Descriptiva: Comprendió la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos. El enfoque se hizo sobre conclusiones dominantes o sobre cómo una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente. La investigación descriptiva trabaja sobre realidades de hecho, y su característica fundamental es la de presentación correcta.

Explicativa: porque estuvo referida a la explicación de los problemas específicos cuando se quiere dar una solución práctica aplicando teorías o conocimientos científicos.

3.1.2. Enfoque

Cualitativo

Cualitativo, porque se utilizó primero para descubrir y refinar preguntas de investigación. A veces, pero no necesariamente, se prueban hipótesis. Con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones” (Hernández *etal*, 2003; p.5)

3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.2.1. POBLACIÓN

La población estuvo conformada por la totalidad de educandos matriculados en el cuarto grado de secundaria de la I.E. Coronel Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura durante el año 2014 y que suman 127.

3.2.2. MUESTRA

Considerando la cantidad del universo, se tomó a 30 educandos; en la que se tiene una muestra al azar aleatoriamente, puesto que la muestra es probabilística, ya que conocemos el tamaño de la población.

DONDE:

$n = ?$ La muestra a encontrar.

$Z =$ Depende del grado de confianza deseado (se sugiere 95%).

$p =$ Probabilidad a favor

$q =$ Probabilidad en contra

$N =$ Población conocida

$e =$ Error probable de estimación

Se tiene como muestra representativa

Nº de alumnos : (30)

4to Grado “A” : (06)

4to Grado “B” : (06)

4to Grado “C” : (06)

4to Grado "D" : (06)

4to Grado "E" : (06)

3.3 . OPERACIONALIZACION DE VARIABLES: “EL DOMINIO LÉXICO Y SU INCIDENCIA EN LA INTERPRETACIÓN DE TEXTOS LITERARIOS EN LOS EDUCANDOS DEL CUARTO GRADO DE SECUNDARIA DE LA I. E. PEDRO PORTILLO SILVA DEL DISTRITO DE HUAURA EN EL 2014”.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS Y VARIABLES	DIMENSIONES, INDICADORES E INDICES DE VARIABLES																				
<p>PROBLEMA GENERAL: ¿En qué medida el dominio léxico incide en la interpretación de textos literarios en los educandos del cuarto grado de secundaria de la I. E. Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura en el 2014?</p> <p>PROBLEMAS ESPECÍFICOS: ☞ ¿Qué relación existe entre dominio léxico y la interpretación de textos literarios en los educandos del cuarto grado de secundaria de la I. E. Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura en el 2014? ☞ ¿Cómo evaluar el uso de la aptitud verbal y su pertinencia en el dominio lexicográfico en los educandos del cuarto grado de secundaria de la I. E. Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura en el 2014?</p>	<p>OBJETIVO GENERAL: Determinar en qué medida el dominio léxico incide en la interpretación de textos literarios en los educandos del cuarto grado de secundaria de la I. E. Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura en el 2014.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS: ✓ Establecer conexiones entre dominio léxico y la interpretación de textos literarios en los educandos del cuarto grado de secundaria de la I. E. Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura en el 2014. ✓ Demostrar cómo evaluar el uso de la aptitud verbal y su pertinencia en el dominio lexicográfico en los educandos del cuarto grado de secundaria de la I. E. Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura en el 2014.</p>	<p>HIPÓTESIS GENERAL: El dominio léxico incide poderosamente en la interpretación de textos literarios en los educandos del cuarto grado de secundaria de la I. E. Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura en el 2014.</p> <p>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS: ✓ Si se encamina adecuadamente el dominio léxico entonces se logrará una eficiente interpretación de textos literarios en los educandos del cuarto grado de secundaria de la I. E. Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura en el 2014. ✓ Si se evalúa detenidamente el trabajo con la aptitud verbal, entonces comprobaremos el dominio lexicográfico en los educandos del cuarto grado de secundaria de la I. E. Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura en el 2014.</p> <p>VARIABLE INDEPENDIENTE: X. El dominio léxico.</p> <p>VARIABLE DEPENDIENTE: Y. La interpretación de textos literarios.</p>	<p>VARIABLES: Independiente: (X): El dominio léxico.</p> <table border="1" data-bbox="1339 453 2051 788"> <thead> <tr> <th>Dimensiones</th> <th>Indicadores</th> <th>Ítems</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="3">I. Capacidad léxica.</td> <td>1.1. Reconoce el monema: unidad mínima con significado léxico o gramatical.</td> <td>- Alcanzables. - Realista. - Facilita. - No facilita el rendimiento escolar.</td> </tr> <tr> <td>1.2. Manejo de lexemas o unidades con significado léxico o pleno.</td> <td>- Inaplicable. - Poco aplicable. - Aplicable.</td> </tr> <tr> <td>1.3. Usa morfemas o unidades con significado parcial.</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Dependiente: (Y): La interpretación de textos literarios.</p> <table border="1" data-bbox="1339 884 2051 1219"> <thead> <tr> <th>Dimensiones</th> <th>Indicadores</th> <th>Ítems</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="3">II. Interpretación de textos literarios.</td> <td>2.1. Dispone de valoración.</td> <td>- Alcanzables. - Realista. - Facilita. - No facilita el rendimiento escolar.</td> </tr> <tr> <td>2.2. Comprende e interpreta.</td> <td>- Inaplicable. - Poco aplicable. - Aplicable.</td> </tr> <tr> <td>2.3. Opina o critica.</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Dimensiones	Indicadores	Ítems	I. Capacidad léxica.	1.1. Reconoce el monema: unidad mínima con significado léxico o gramatical.	- Alcanzables. - Realista. - Facilita. - No facilita el rendimiento escolar.	1.2. Manejo de lexemas o unidades con significado léxico o pleno.	- Inaplicable. - Poco aplicable. - Aplicable.	1.3. Usa morfemas o unidades con significado parcial.		Dimensiones	Indicadores	Ítems	II. Interpretación de textos literarios.	2.1. Dispone de valoración.	- Alcanzables. - Realista. - Facilita. - No facilita el rendimiento escolar.	2.2. Comprende e interpreta.	- Inaplicable. - Poco aplicable. - Aplicable.	2.3. Opina o critica.	
Dimensiones	Indicadores	Ítems																					
I. Capacidad léxica.	1.1. Reconoce el monema: unidad mínima con significado léxico o gramatical.	- Alcanzables. - Realista. - Facilita. - No facilita el rendimiento escolar.																					
	1.2. Manejo de lexemas o unidades con significado léxico o pleno.	- Inaplicable. - Poco aplicable. - Aplicable.																					
	1.3. Usa morfemas o unidades con significado parcial.																						
Dimensiones	Indicadores	Ítems																					
II. Interpretación de textos literarios.	2.1. Dispone de valoración.	- Alcanzables. - Realista. - Facilita. - No facilita el rendimiento escolar.																					
	2.2. Comprende e interpreta.	- Inaplicable. - Poco aplicable. - Aplicable.																					
	2.3. Opina o critica.																						

METODO Y DISEÑO	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	TRATAMIENTO ESTADÍSTICO
<p>METODO: Consideramos que nuestra investigación es de tipo EX POST FACTO. El término <i>ex post facto indica</i> que los cambios de la variable independiente ya se han originado. El científico enfrenta el problema de averiguar los antecedentes de la consecuencia observada.</p> <p>DISEÑO: Consideramos que sigue un Diseño Correlacional; por cuanto este tipo de estudio “implica la recolección de dos o más conjuntos de datos de un grupo de sujetos con la intención de determinar la subsecuente relación entre estos conjuntos de datos” (Tuckman, 1978, Pág. 147, citado por CASTRO, 1999).</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>O₁ O₂</p> </div> <p>Donde “O₁” correspondería al conjunto de datos con respecto al dominio léxico. y “O₂”, la interpretación de</p>	<p>POBLACIÓN: La población estuvo conformada por la totalidad de educandos matriculados en el cuarto grado de secundaria de la I.E. Coronel Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura durante el año 2014 y que suman 127.</p> <p>MUESTRA:</p> <p>Clase muestra : Aleatoria estratificada.</p> <p>Universo : I. E. Coronel Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura</p> <p>Población Total : 127 alumnos.</p> <p>Tamaño de la muestra : 30 encuestas</p>	<p>Datos recogidos con la aplicación de la entrevista a los alumnos matriculados en el 4to grado de secundaria durante el año 2014 en la I.E. Coronel Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura durante el año 2014 y que suman 127.</p>	<p>Se debe precisar el procedimiento de muestreo que se realiza (muestreo aleatorio, estratificado, por grupos, sistemáticos, etc.) y el tamaño de la muestra seleccionada. Cuando se emplean las muestras, los resultados obtenidos se generalizan hacia la población según el nivel de confianza y precisión. En las investigaciones educativas y en los aspectos socioeconómicos se aplica la muestra en los siguientes casos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando la población es grande- 2. Cuando el cuestionario que va a ser aplicado contiene entre 30 y 40 preguntas preferentemente cerradas. 3. Cuando la encuesta contiene preguntas de las con respuesta excluyentes (SÍ, NO; BUENO, MALO; ADECUADO, INADECUADO). 4. Cuando se aplica un nuevo método o un nuevo experimento. La muestra para estos casos se determina mediante la siguiente fórmula: $n = \frac{Z^2 p.q}{E^2}$

textos literarios.			<p>Dónde:</p> <p><i>n</i> : Muestra inicial.</p> <p><i>Z</i> : Nivel de confianza (Se obtiene de las tablas de áreas bajo la curva normal, entre 95 % y 99 % de confianza).</p> <p><i>E</i> : Nivel de precisión o error (del 5 % al 1 %)</p> <p>El valor 95 % de confianza se divide entre 2, ($\frac{95\%}{2}$) porque la curva normal está dividida en dos partes iguales.</p> <p>El resultado es de 47,50 % siendo su equivalente ($\frac{47,50}{100}$), o también (0,4750) se localiza en la tabla de área bajo la curva normal, siendo su valor de 1,96 cabe señalar que cuanto más grande sea el nivel de confianza, mayor será el tamaño de la muestra.</p>
--------------------	--	--	---

3.4 . TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

3.4.1. Técnicas empleadas

La observación

La encuesta

La entrevista

3.4.2. Descripción de los instrumentos

Se utilizó la lista de cotejo, la encuesta y la entrevista por ser los más adecuados para extraer datos precisos y donde las preguntas fueron abiertas, para de este modo revisar los datos correctamente, lo cual, ayudó a reforzar el marco teórico. Se plantearon 30 preguntas que reforzaron la contrastación de las hipótesis.

3.5 . TÉCNICAS PARA EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

3.1.1. La tabulación de datos

3.1.2. El análisis estadístico

3.6 . DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS PARA EL PROCESAMIENTO

3.6.1. La tabulación de datos

El proceso de tabulación consistió en el recuento de los datos que están contenidas en las encuestas y las entrevistas.

- ✓ En este proceso incluimos todas aquellas operaciones encaminadas a la obtención de resultados numéricos relativos a los temas de estudio que se tratan en las encuestas y entrevistas.
- ✓ Se requiere una previa codificación de las respuestas obtenidas en las encuestas y entrevistas.
- ✓ Realizamos tabulación, codificación y diseño de gráficos con datos biográficos, de consumo o de opinión.
- ✓ Los resultados serán presentados en tablas y/o mapas gráficos que expliquen las relaciones existentes entre las dos variables analizadas.

- ✓ Esta presentación se adecuará a la petición de nuestro diseño mediante análisis estadísticos de datos, grabados por nosotros o por terceros, análisis bivariantes, análisis multivariantes, tests de contraste de hipótesis, "Chi²", "T-Student".

3.6.2. El análisis estadístico

Para el análisis estadístico, se tuvo en cuenta el procesamiento de datos, en la que se incluyó un resumen de cómo han sido procesados y manejados los datos y describir las técnicas estadísticas que se usaron en el análisis. Implica la elaboración de datos y su transformación de estos datos en términos estadísticos.

Después de haber reunido la información es necesario describir los hallazgos o resultados obtenidos. Estos se muestran generalmente en tablas o gráficas, tomando como base el plan de tabulación ya elaborado.

Finalmente, para el análisis e interpretación de los datos, se explicará la información procesada utilizando técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales y el análisis teórico. El análisis estadístico abarca el análisis simple descriptivo y la estadística inferencial.

3.6.3. MATERIALES / EQUIPOS. - Está constituido por:

A) MATERIALES INTELECTUALES

- Textos presentes en la bibliografía.
- Informes científicos y/o aportes vía internet.
- Folletos.
- Cuadros y gráficos estadísticos.

B) MATERIALES ELECTRÓNICOS

- Computadora completa.
- Máquina fotográfica.
- Impresoras.

3.7 . ESTRATEGIAS PARA LA PRUEBA DE HIPÓTESIS

La investigación desarrollada ha tenido como objetivo, determinar en qué medida el dominio léxico incide en la interpretación de textos literarios en los educandos del cuarto grado de secundaria de la I. E. Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura en el 2014.

En tal sentido se ha evaluado cómo debe tratarse al educando a partir del dominio léxico que favorece notablemente en la interpretación de textos literarios en los educandos del cuarto grado de secundaria de esta institución educativa.

3.7.1. Trabajo de campo y proceso de contraste de la hipótesis

✓ PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

En el presente trabajo de investigación con el fin de contrastar la hipótesis y para darle sentido a la propuesta de la investigación: El dominio léxico incide poderosamente en la interpretación de textos literarios en los educandos del cuarto grado de secundaria de la I. E. Pedro Portilla Silva del distrito de Huaura en el 2014.

Cada objetivo específico nos conduce al cumplimiento del objetivo general de la investigación, y consecuentemente nos permitirá contrastar la Hipótesis del Trabajo, para aceptarla o rechazarla con un alto grado de significación:

- Establecer conexiones entre dominio léxico y la interpretación de textos literarios en los educandos del cuarto grado de secundaria de la I. E. Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura en el 2014.

- Demostrar cómo evaluar el uso de la aptitud verbal y su pertinencia en el dominio lexicográfico en los educandos del cuarto grado de secundaria de la I. E. Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura en el 2014.

✓ **PROCESO DE PRUEBA DE HIPÓTESIS**

El trabajo investigado se ha basado en el dominio léxico que incide poderosamente en la interpretación de textos literarios en los educandos del cuarto grado de secundaria de la I. E. Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura en el 2014. Entonces podemos afirmar que la capacidad léxica incide poderosamente en interpretación de textos literarios en los educandos del cuarto grado de secundaria de la I. E. Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura, para lo cual se tomarán en consideración las conclusiones y recomendaciones.

✓ **ADOPCIÓN DE LAS DECISIONES**

Los resultados obtenidos por la Entrevista y Encuesta como instrumentos de recolección de datos, hacen que nos sintamos satisfechos, por lo que sugerimos que se implementen talleres de trabajo respecto al tratamiento del dominio de la capacidad léxica, plasmada en el desarrollo elocutivo y textual, lo que beneficiará en su vida futura a los escolares, de modo que los padres puedan tener la orientación del trabajo en casa, en este caso, para la interpretación de textos literarios en los educandos del cuarto grado de secundaria de la I. E. Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

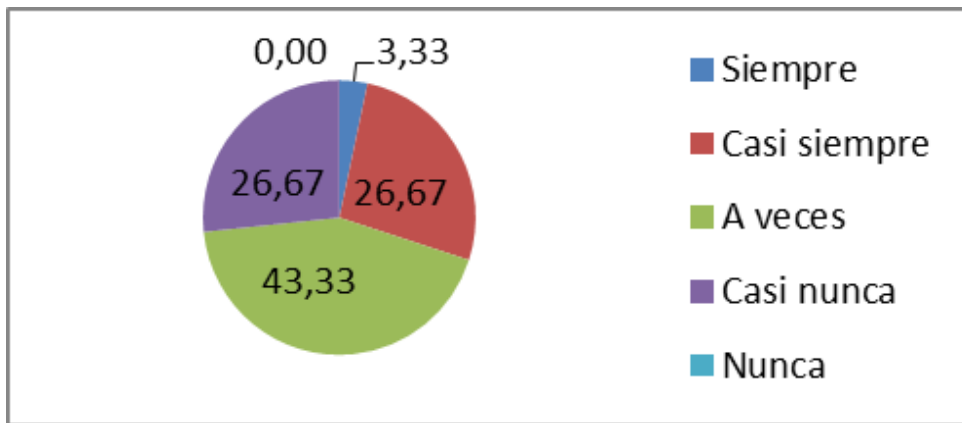
4.1. PRESENTACIÓN DE CUADROS, GRÁFICOS E INTERPRETACIONES

Cuadros con interpretación

ENCUESTA

CUADRO N° 1

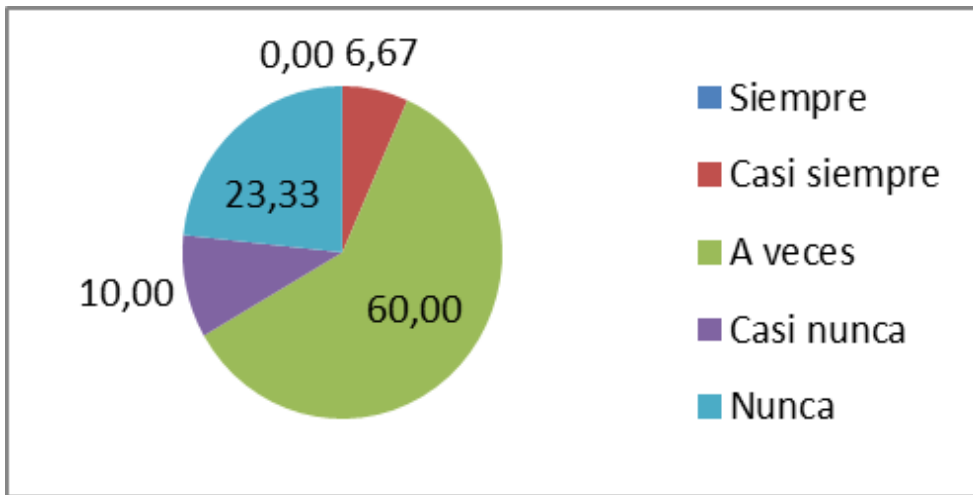
1. ¿Crees que los antónimos son palabras que tienen un significado opuesto o contrario. Consideras que los antónimos son palabras que comparten la misma categoría gramatical?



INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 43,33% expresó que a veces, el 26.67% dijo que casi siempre, el 26.67% manifestó que casi nunca, y solo el 3.33% dijo que siempre; con respecto a la pregunta N° 1. Esto refuerza nuestra hipótesis.

CUADRO N° 2

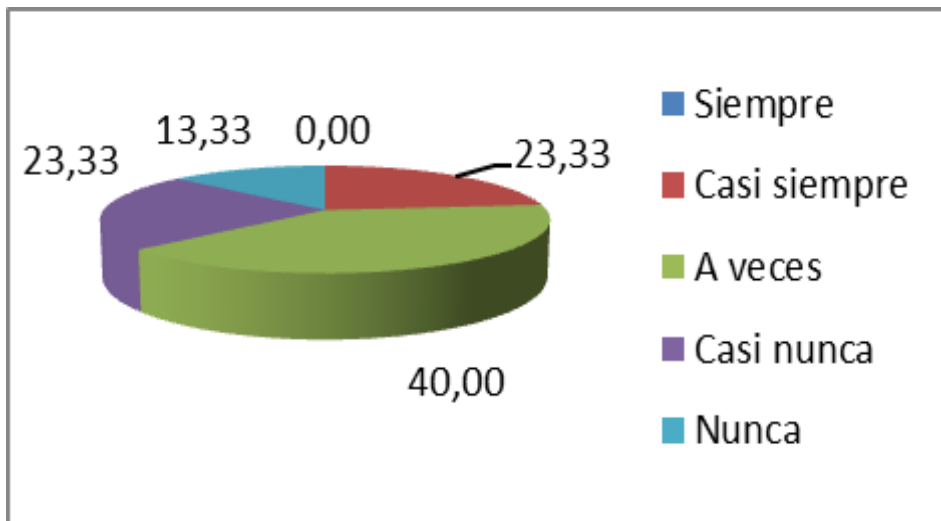
2. ¿El hablar de antónimos supone necesariamente hablar de oposición significativa, es decir, tenemos que pensar que dicha oposición no siempre se dará en el mismo grado o tendrá la misma forma?



INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 60% manifestó que a veces, el 23.33% dijo que nunca, un 10% expresó que casi nunca y solo el 6.67% manifestó que casi siempre; con respecto a la pregunta N° 2. Lo cual refuerza nuestra hipótesis.

CUADRO N° 3

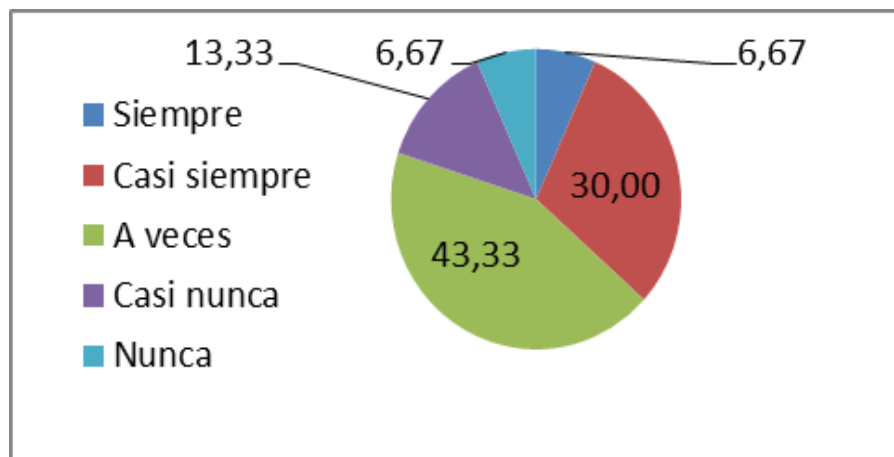
3. ¿Al transmitir un buen mensaje, debemos elegir de entre varias palabras de significados parecidos?



INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 40% expresó que a veces, el 23.33% dijo que casi nunca, un 23.33% manifestó que casi siempre y solo el 13.33% dijo que nunca, con respecto a la pregunta N° 3. Lo cual refuerza nuestra hipótesis.

CUADRO N° 4

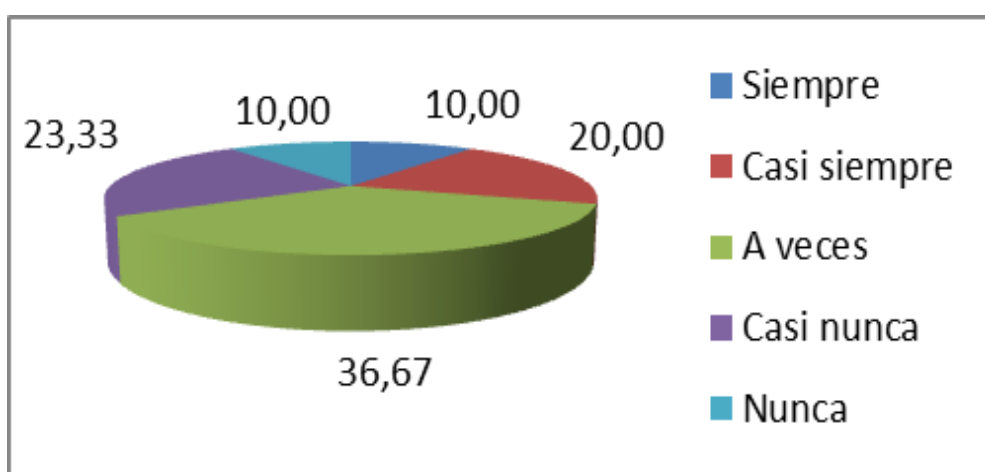
4. ¿El término **complacencia** es sobre todo un significado interno y se relaciona al agrado que experimentamos cuando algo sale como esperábamos?



INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 43.33% manifestó que a veces, el 30% dijo que casi siempre, el 13.33% expresó que casi nunca, un 6.67 dijo que nunca y solo un 6.67 manifestó que siempre, con respecto a la pregunta N° 4. Lo que refuerza nuestra hipótesis.

CUADRO N° 5

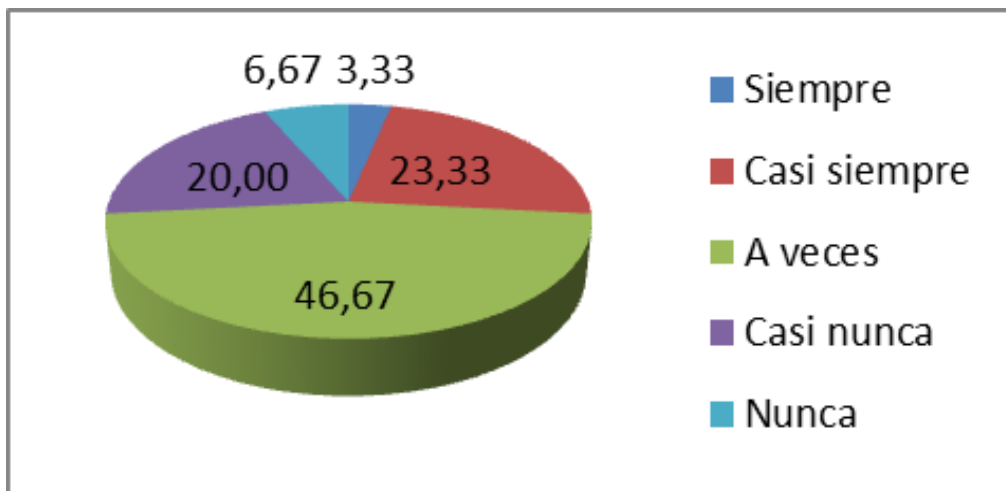
5. ¿Una oración incompleta es un sistema gramatical en el cual se ha suprimido uno o más términos con la intención de medir la habilidad que los estudiantes poseen para organizar las ideas dentro de un contexto lingüístico?



INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 36.37% dijo que a veces, el 23.33% manifestó que casi nunca, el 20% expresó que casi siempre, un 10% dijo que nunca y solo un 10% manifestó que siempre, con respecto a la pregunta N° 5. Lo cual refuerza nuestra hipótesis.

CUADRO N° 6

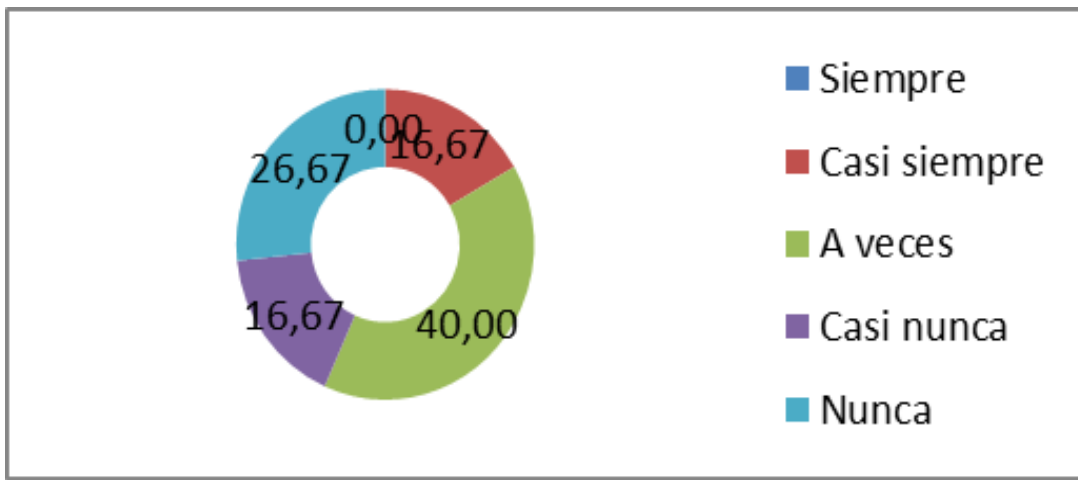
6. ¿Crees que analizar la oración sin tomar en cuenta las opciones que nos ofrecen, ya que si sólo se ha suprimido ciertos términos, queda aún en el enunciado una buena cantidad de elementos que nos pueden servir como guía para deducir los faltantes?



INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 46.67% dijo que a veces, el 23.33% manifestó que casi siempre, el 20% expresó que casi nunca, un 6.67% dijo que nunca y solo un 3.33% expresó que siempre con respecto a la pregunta N° 6. Lo cual refuerza nuestra hipótesis.

CUADRO N° 7

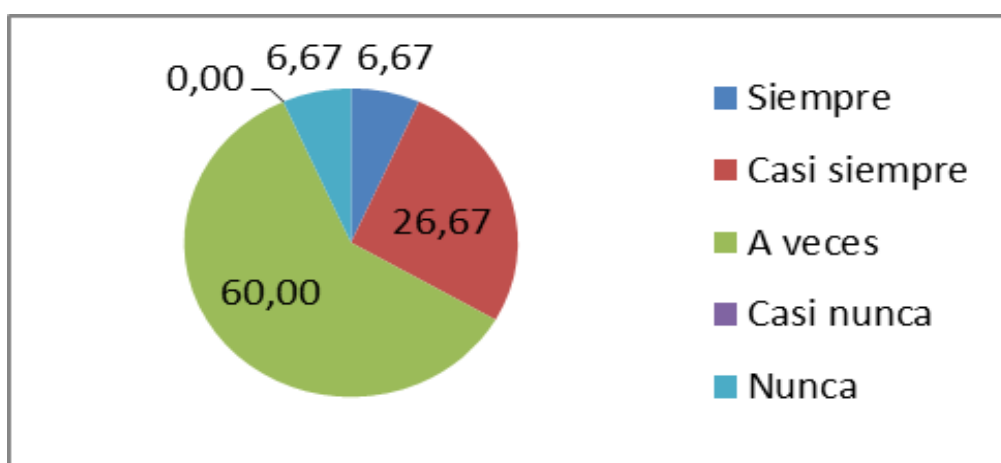
7. ¿Crees que el Término Excluido desarrolla la capacidad para identificar e incluso estructurar esquemas conceptuales bien definidos?



INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 40% dijo que a veces, el 26% expresó que casi siempre, el 16.67% manifestó que casi nunca y solo un 16.67% dijo que nunca con respecto a la pregunta N° 7. Lo cual refuerza nuestra hipótesis.

CUADRO N° 8

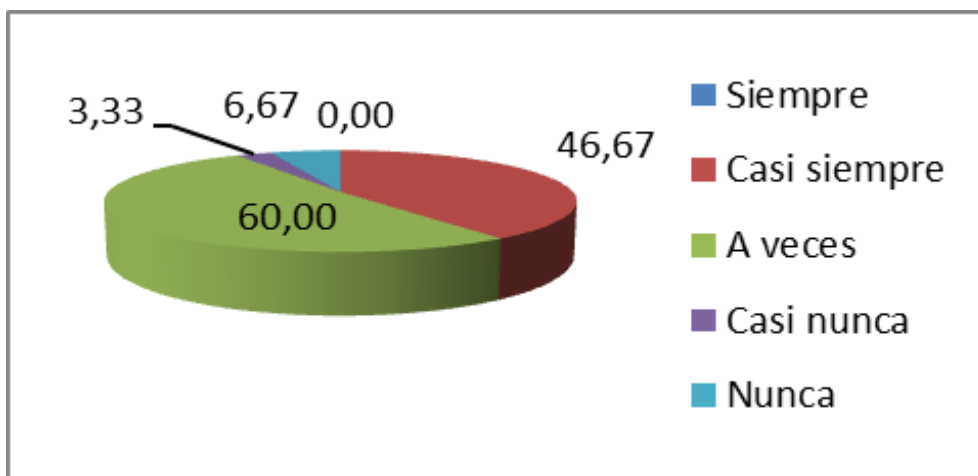
8. ¿El plan de redacción nos transmite la idea de ordenar el pensamiento para expresarlo por escrito?



INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 60% dijo que a veces, el 26.67% manifestó que casi siempre, el 6.67% expresó que casi nunca y solo un 6.67% dijo que siempre con respecto a la pregunta N° 8. Lo cual refuerza nuestra hipótesis.

CUADRO N° 9

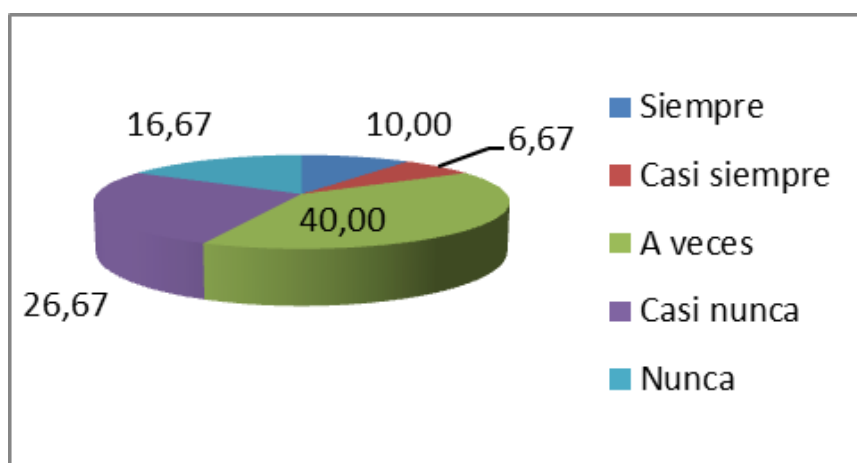
9. ¿En nuestro idioma existen palabras denominadas unidades de relación o conectores lógicos, palabras cuya función es señalar, implícita o explícitamente, los diversos enlaces que se establecen entre las ideas?



INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 60% expresó que a veces, el 46% manifestó que casi siempre, un 6.67% dijo que nunca, y solo un 3.33% manifestó que nunca con respecto a la pregunta N° 9. Lo cual refuerza nuestra hipótesis.

CUADRO N° 10

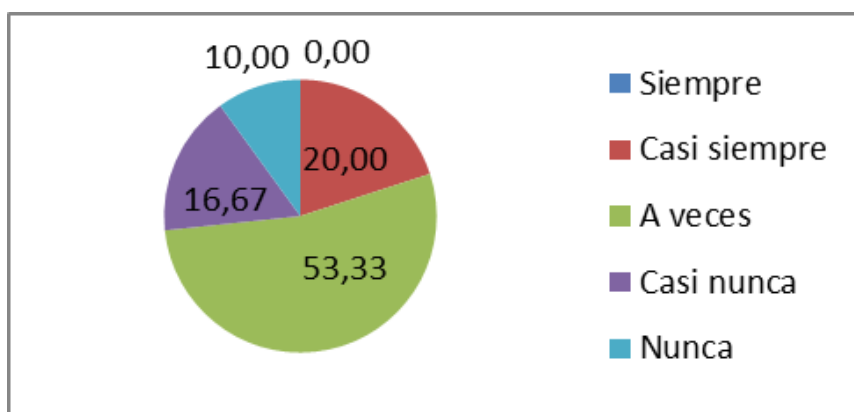
10. ¿Crees que el estudiante desarrolla un conjunto de habilidades tales como el análisis, la síntesis y la selección de ideas, las cuales, en última instancia, le permiten manejar un discurso claro?



INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 26.67% manifestó que casi nunca, el 40% dijo que a veces, el 16.67% expresó que nunca, un 10% dijo que siempre y solo un 6.67% manifestó que casi siempre con respecto a la pregunta N° 10. Lo cual refuerza nuestra hipótesis.

CUADRO N° 11

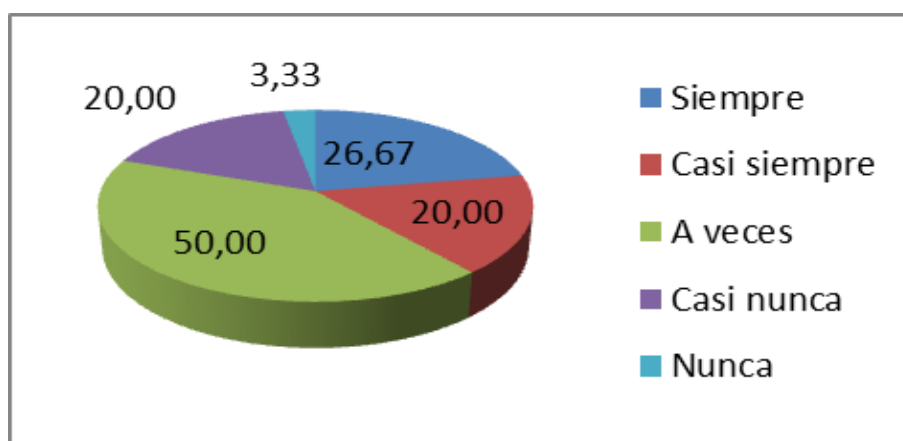
11. ¿Para abordar con éxito el ejercicio de lectura, debemos saber primero que un texto está integrado por un conjunto de ideas estructuradas coherentemente; por lo que es importante desentrañar la manera como dichas ideas están organizadas y jerarquizadas?



INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 53.33% manifestó que a veces, el 20% dijo que casi siempre, un 16.67% expresó que casi nunca y solo un 10% dijo que nunca con respecto a la pregunta N° 11. Lo cual refuerza nuestra hipótesis.

CUADRO N° 12

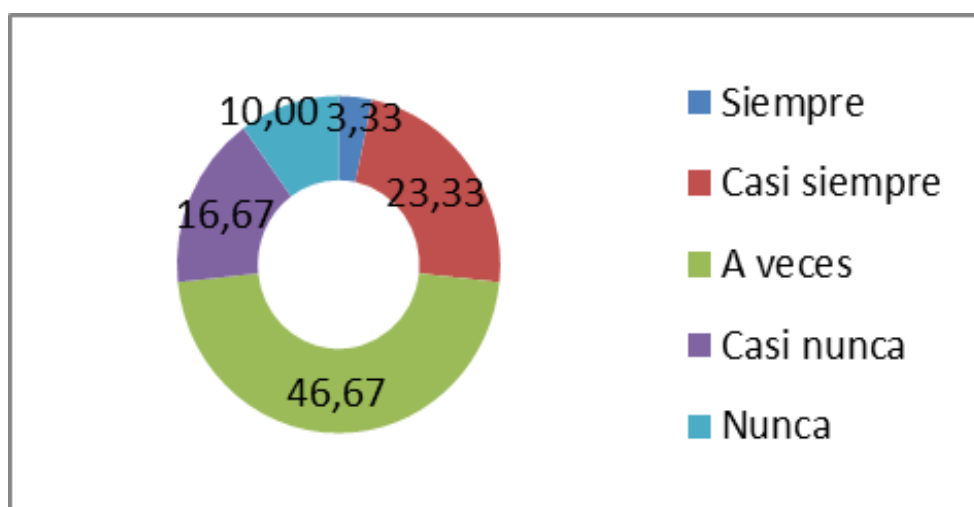
12. ¿En un ejercicio comprendido del texto, podemos encarar las interrogantes, evaluando en cada caso el alcance y la intención con que han sido propuestas?



INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 50% expresó que a veces, el 26.67% dijo que siempre, el 20% manifestó que casi nunca, un 20% dijo que casi siempre y solo un 3.33% manifestó que nunca con respecto a la pregunta N° 12. Lo cual refuerza nuestra hipótesis.

CUADRO N° 13

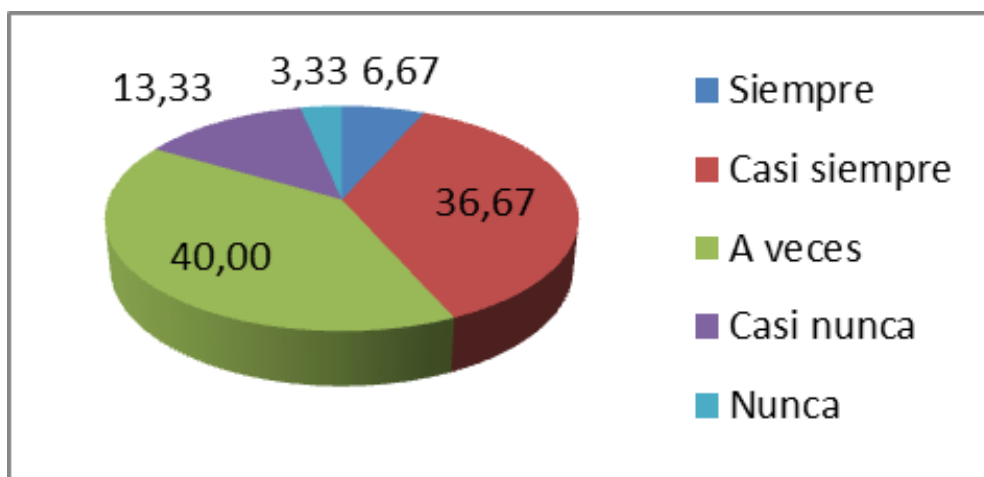
13. ¿Crees que es importante la analogía, la cual ha permitido al ser humano establecer múltiples nexos entre los diversos fenómenos, acontecimientos, seres, objetos, conceptos, etc.?



INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 46.67% manifestó que a veces, 23.33% dijo que casi siempre, el 16.67% expresó que casi nunca, un 10% dijo que nunca y solo un 3.33% manifestó que siempre con respecto a la pregunta N° 13. Lo cual refuerza nuestra hipótesis.

CUADRO N° 14

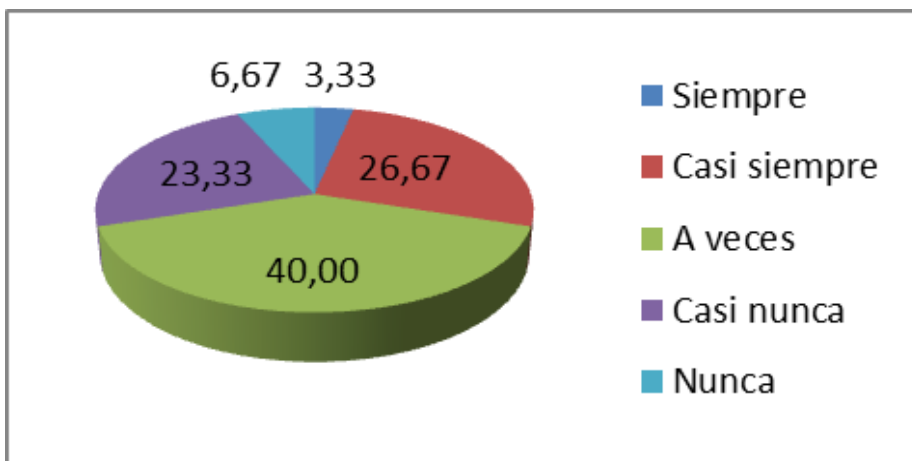
14. ¿Crees que en el diccionario no aparecen todos los vocablos de una lengua?



INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 40% dijo que a veces, el 36.67% manifestó que casi siempre, el 13.33% expresó que casi nunca, un 6.67% dijo que siempre y solo un 3.33% manifestó que nunca con respecto a la pregunta N° 14. Lo cual refuerza nuestra hipótesis.

CUADRO N° 15

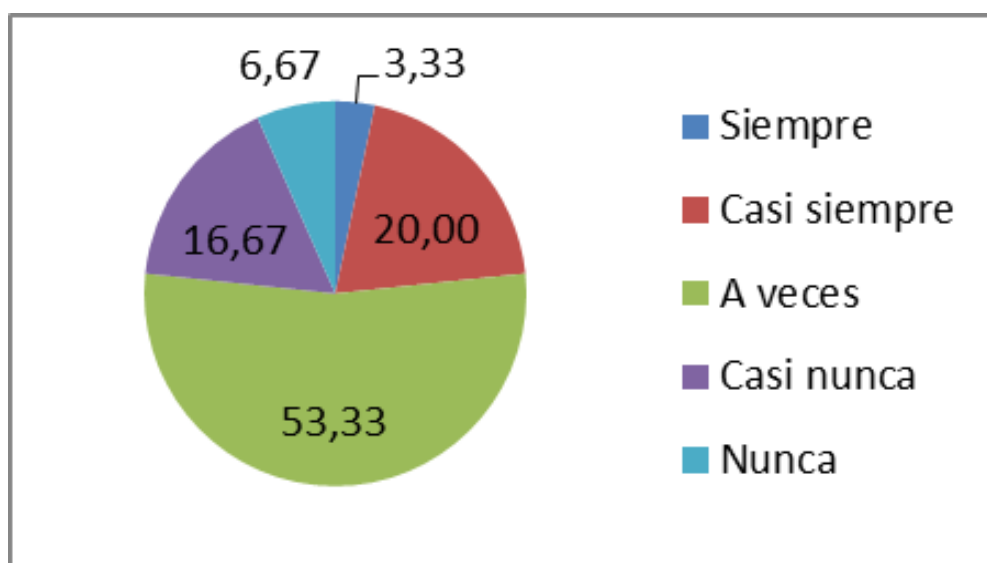
15. ¿Tienes la certeza que en el área de Razonamiento Verbal se presentan actividades de Sinonimia, Antonimia, Analogías, Término Excluido, Oraciones Incompletas, Seriación, Percepción Visual, Semejanzas y Diferencias, Absurdos Visuales, Análisis de Imagen, etc.??



INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 40% dijo que a veces, el 26.67% manifestó que casi siempre, el 23.33% expresó que casi nunca, un 6.67% dijo que nunca y solo un 3.33% manifestó que siempre con respecto a la pregunta N° 15. Lo cual refuerza nuestra hipótesis.

CUADRO N° 16

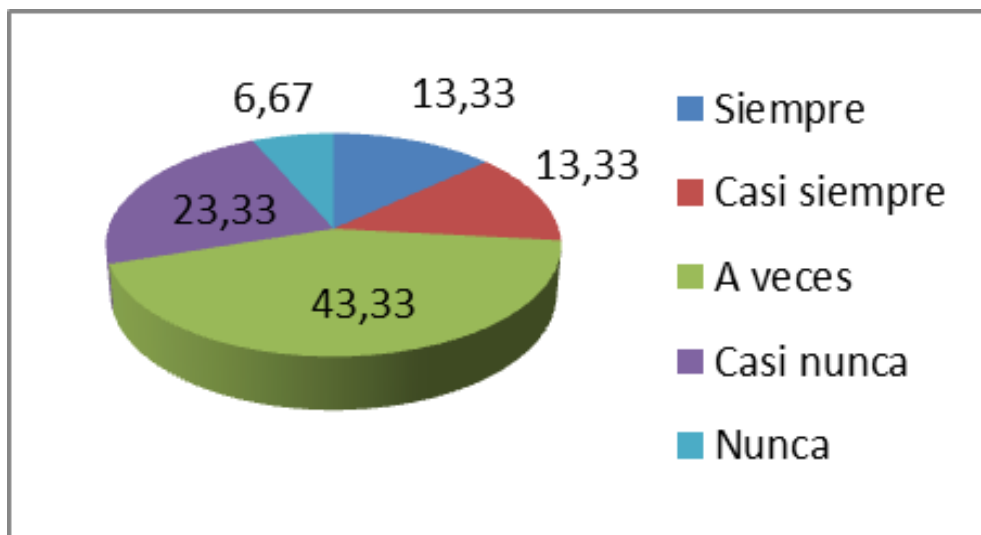
16. ¿Te gusta interpretar textos Literarios?



INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 53.33% dijo que a veces, el 20% expresó que casi siempre, el 16.67% dijo que casi nunca, un 6.67% manifestó que nunca y solo 3.33% expresó que siempre con respecto a la pregunta N° 16. Lo cual refuerza nuestra hipótesis.

CUADRO N° 17

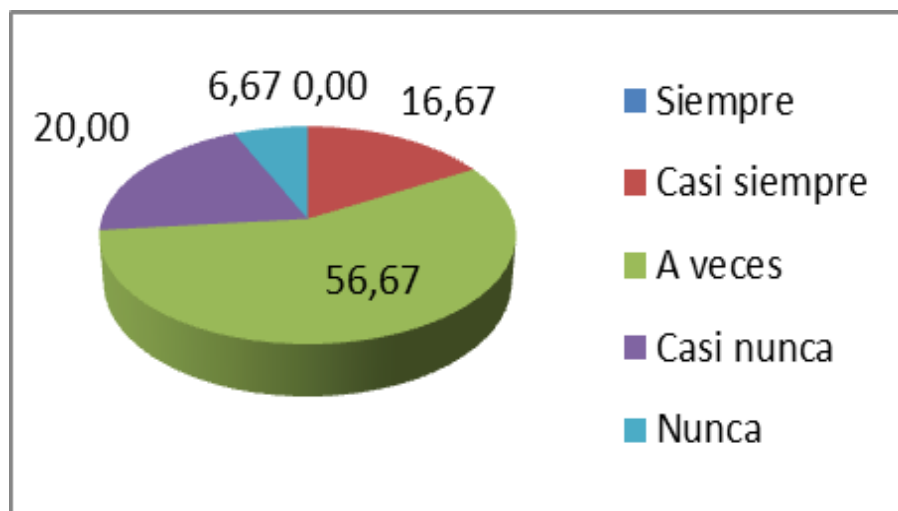
17. ¿Tus profesores te explican cómo debes analizar tus textos?



INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 43.33% expresó que a veces, el 23.33% dijo que casi nunca, el 13.33% manifestó que casi siempre, un 13.33% dijo que siempre y solo 6.67% manifestó que nunca con respecto a la pregunta N° 17. Lo cual refuerza nuestra hipótesis.

CUADRO N° 18

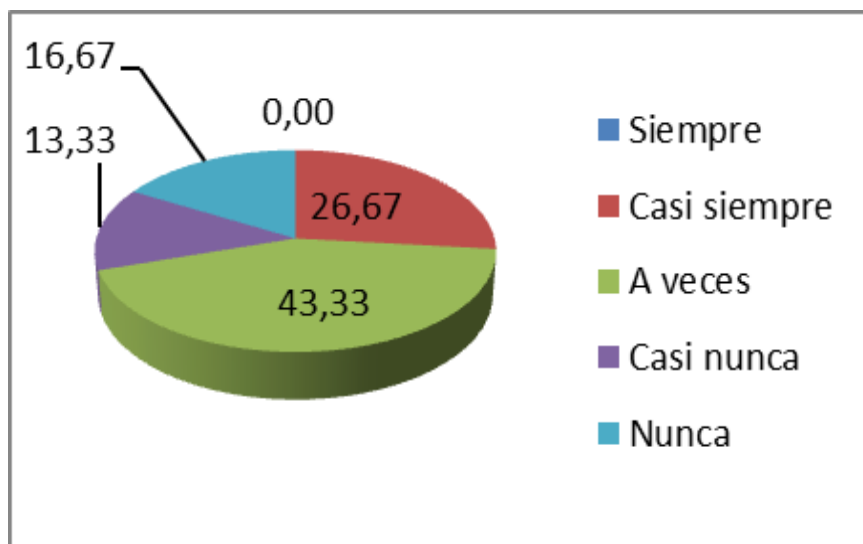
18. ¿Te gusta escribir narraciones Literarias?



INTERPRETACIÓN: En el siguiente gráfico podemos observar que de 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 56.67% expresó que a veces le gusta escribir narraciones literarias. El 20% dijo que casi nunca. Un 16.67% manifestó que casi siempre y solo 6.67% dijo que nunca con respecto a la pregunta N°18. Lo cual refuerza nuestras hipótesis.

CUADRO N° 19

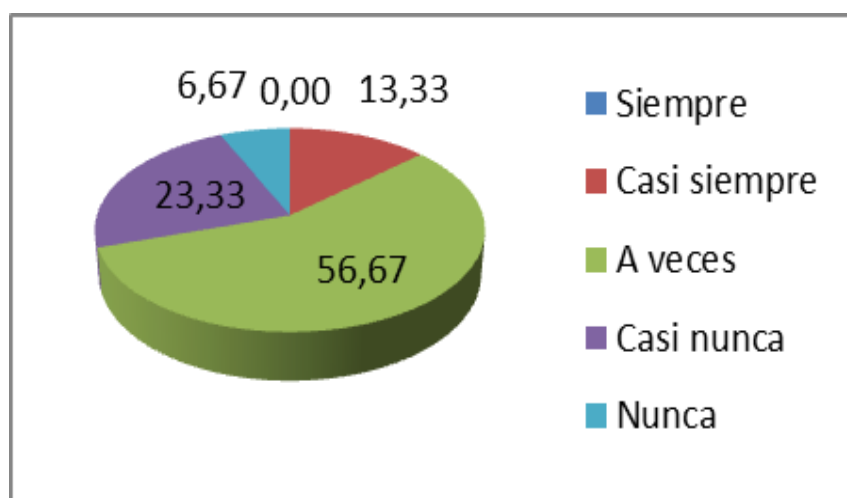
19. ¿Conoces la estructura de un análisis de textos?



INTERPRETACIÓN: En el siguiente gráfico podemos observar que de 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 43.33% dijo que a veces conoce la estructura de un análisis de textos. El 26.67% respondió que casi siempre. Otro 16.67% manifestó que nunca y solo 13.33% expresó que casi nunca con respecto a la pregunta N° 19. Lo cual refuerza nuestra hipótesis.

CUADRO N° 20

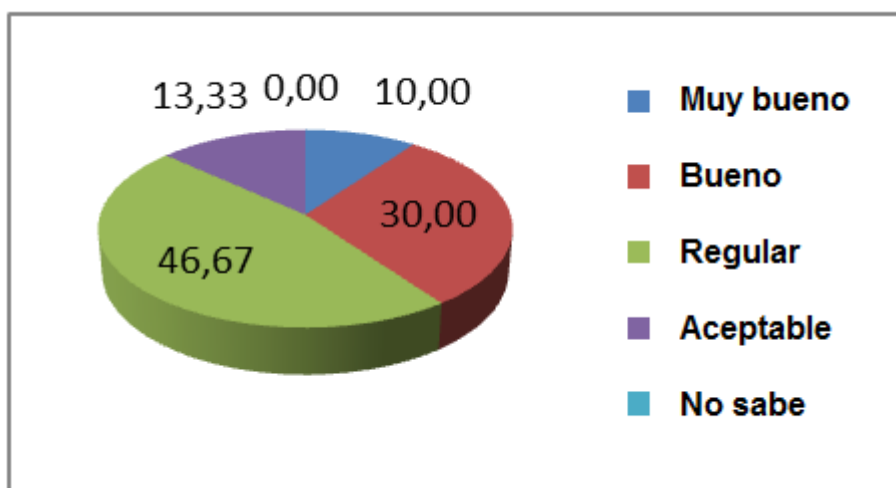
20. Al momento de leer un texto literario ¿te sientes capaz de interpretarlo?



INTERPRETACIÓN: En el siguiente gráfico podemos observar que de 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 56.67% expresó que a veces se siente capaz de interpretarlo al momento de leer un texto literario. El 23.33% dijo que casi nunca. Otro 13.33% manifestó que casi siempre y solo el 6.67% expresó que nunca con respecto a la pregunta N° 20. Lo cual refuerza nuestras hipótesis

CUADRO N° 21

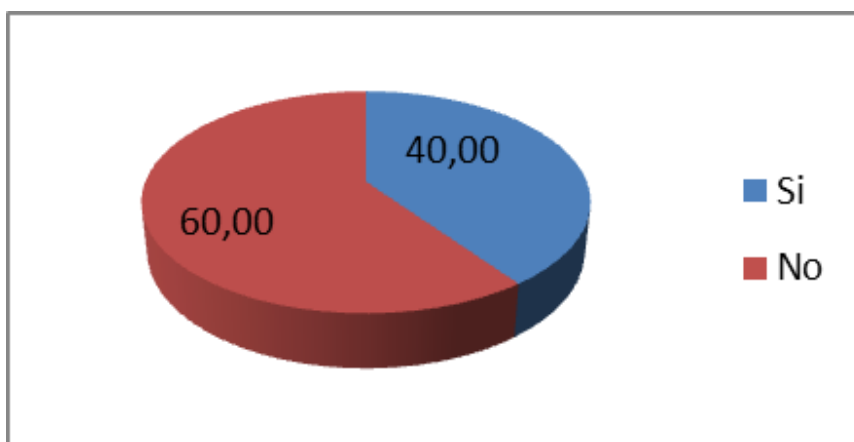
21. ¿Qué es aprendizaje para usted?



INTERPRETACIÓN: En el siguiente gráfico podemos observar que de 30 educandos entrevistados que equivalen al 100%, el 46.67% dijo que el aprendizaje es regular, el 30% opinó que es bueno, un 13.33% expresó que es aceptable y solo 10% manifestó que muy bueno con respecto a la pregunta N° 21. Lo cual refuerza nuestras hipótesis.

CUADRO N° 22

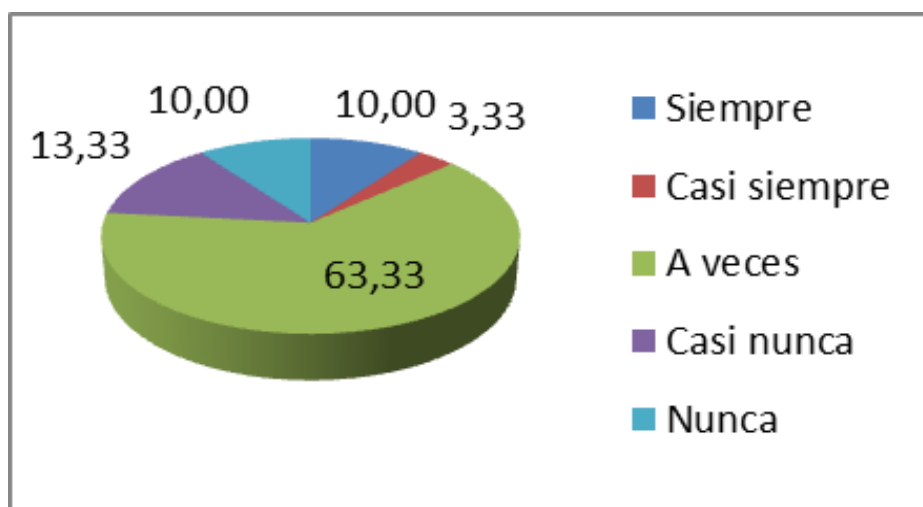
22. ¿Te gustaría analizar y representar las tramas de poesías?



INTERPRETACIÓN: En el siguiente gráfico podemos observar que de 30 educandos entrevistados que equivalen al 100%, el 60% manifestó que no le gustaría analizar y representar las tramas de poesías; mientras que otro 40% dijo que sí con respecto a la pregunta N° 22. Lo cual refuerza nuestras hipótesis.

CUADRO N° 23

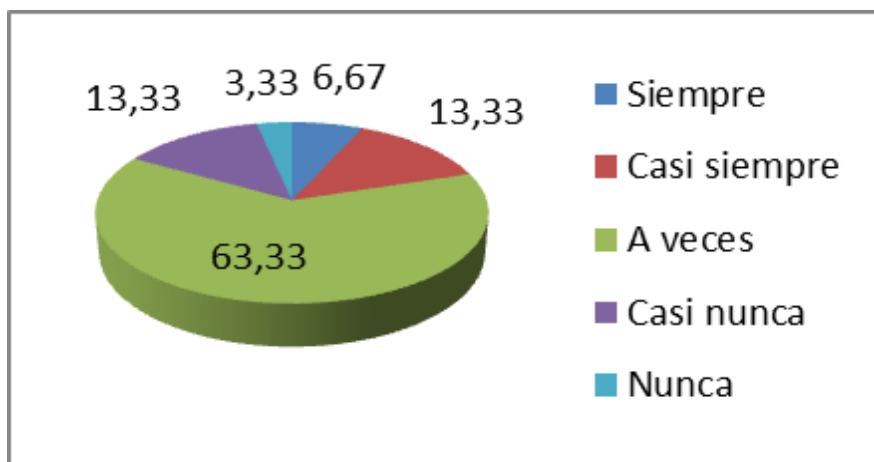
23. ¿Te gustaría aprender a analizar un texto literario para después poder interpretarlo?



INTERPRETACIÓN: En el siguiente gráfico podemos observar que de 30 educandos entrevistados que equivalen al 100%, el 63.33% manifestó que a veces le gustaría aprender a analizar un texto literario para después poder interpretarlo. El 13.33% dijo que casi nunca. Un 10% expresó que nunca. Otro 10% dijo que siempre y solo el 3.33% manifestó que casi siempre con respecto a la pregunta N° 23. Lo cual refuerza nuestra hipótesis.

CUADRO N° 24

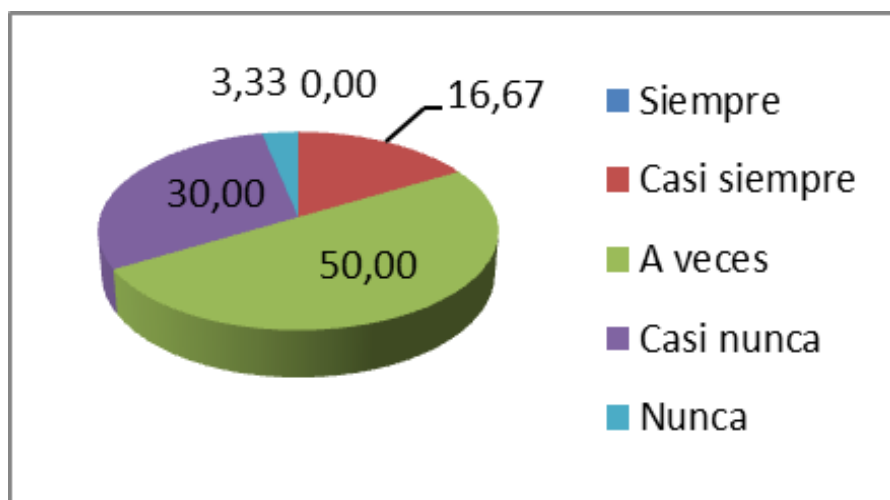
24. Cuando lees un texto literario, ¿analizas con propiedad y coherencia?



INTERPRETACIÓN: En el siguiente gráfico podemos observar que de 30 educandos entrevistados que equivalen al 100%. El 63.33% expresó que a veces cuando lee un texto literario analiza con propiedad y coherencia. Otro 13.33% dijo que casi nunca. Un 13% manifestó que casi siempre. Un 6.67% dijo que siempre y solo un 3.33% manifestó que nunca con respecto a la pregunta N° 24. Lo cual refuerza nuestras hipótesis.

CUADRO N° 25

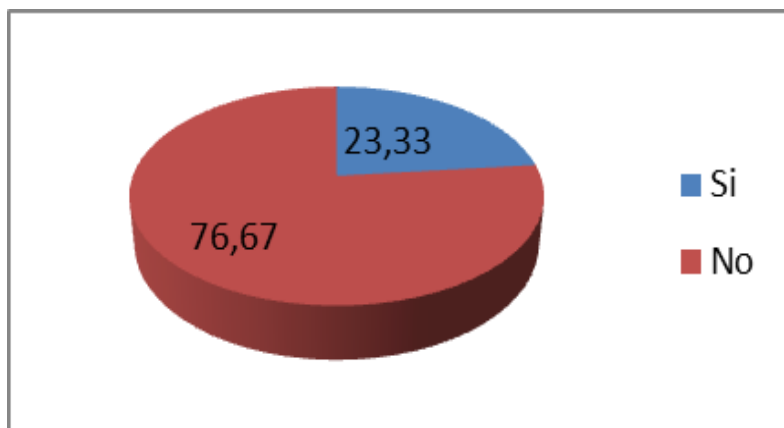
25. ¿Te relacionas con personas que escriben poesías o relatos?



INTERPRETACIÓN: En el siguiente gráfico podemos observar que de 30 educandos entrevistados que equivalen al 100%. El 50% manifestó que a veces se relaciona con personas que escriben poesías o relatos. El 30% dijo que casi nunca. Un 16.67% expresó que casi siempre y solo el 3.33% manifestó que nunca con respecto a la pregunta N° 25. Lo cual refuerza nuestras hipótesis.

CUADRO N° 26

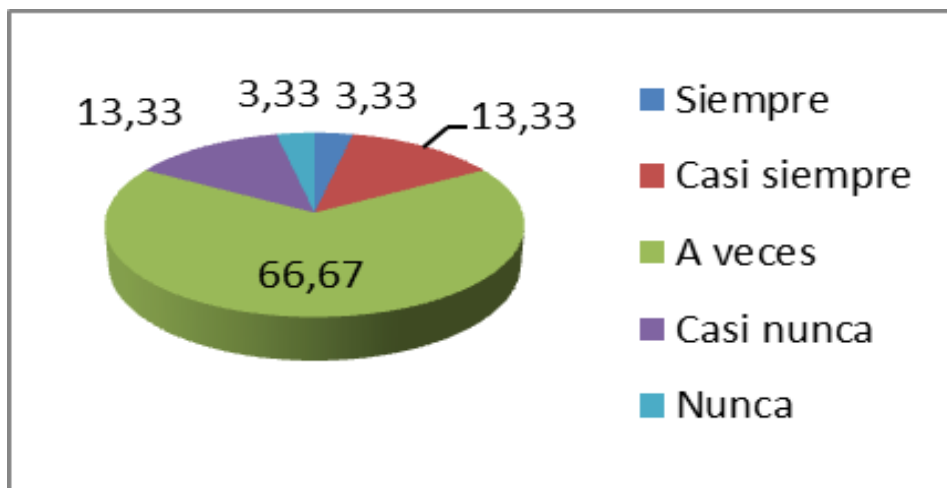
26. ¿Valoras siempre la obra literaria que te asignan?



INTERPRETACIÓN: En el siguiente cuadro podemos observar que de 30 educandos entrevistados que equivalen al 100%. El 76.67% dijo que no valora siempre la obra literaria que le asignan y solo el 23.33% expresó que si con respecto a la pregunta N° 26. Esto es un tanto preocupante porque no hay un dominio léxico ni el hábito por la lectura, lo que refuerza nuestras hipótesis.

CUADRO N° 27

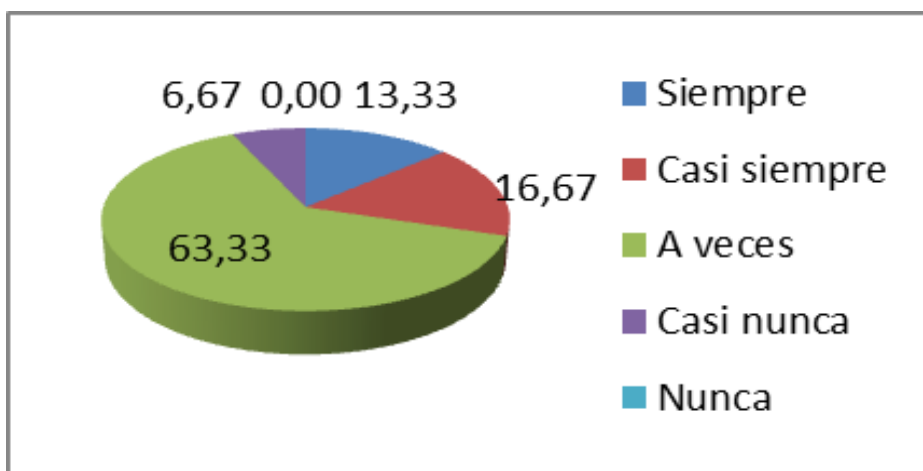
27. ¿Te parece que el Ollantay es una obra peruana?



INTERPRETACIÓN: En el siguiente gráfico podemos observar que de 30 educandos entrevistados que equivalen al 100%. El 66.67% manifestó que a veces le parece que el Ollantay es una obra peruana. Otro 13.33% dijo que casi nunca. Un 13.33% expresó que casi siempre. Un 3.33% dijo que nunca y solo 3.33% expresó que siempre con respecto a la pregunta N° 27, por tanto: se cumplen las hipótesis.

CUADRO N° 28

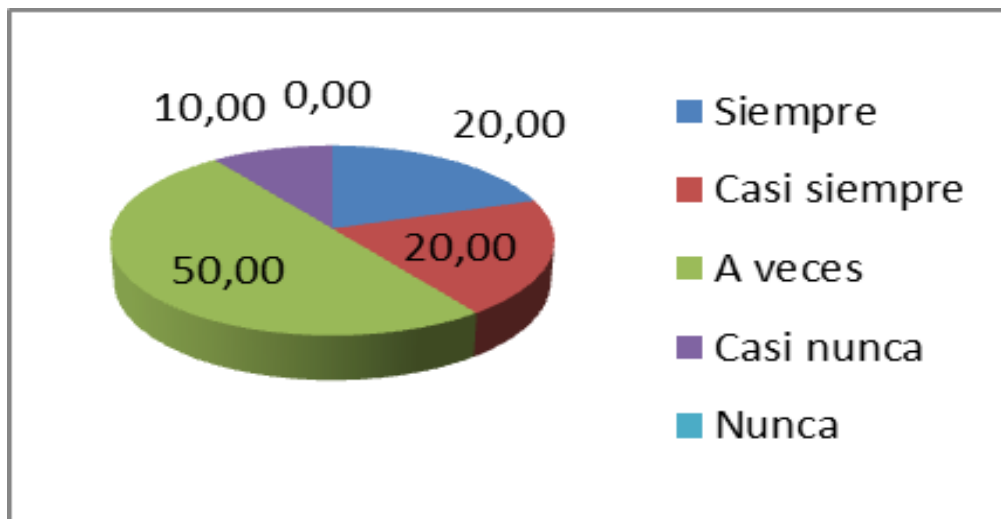
28. ¿Crees que los signos de puntuación ayudan a interpretar los textos?



INTERPRETACIÓN: En el siguiente gráfico podemos observar que de 30 educandos entrevistados que equivalen al 100%. El 63.33% expresó que a veces los signos de puntuación ayudan a interpretar los textos, el 16.67% dijo que casi siempre, el 13.33% manifestó que siempre y solo 6.67% dijo que casi nunca con respecto a la pregunta N° 28. Lo cual refuerza nuestras hipótesis.

CUADRO N° 29

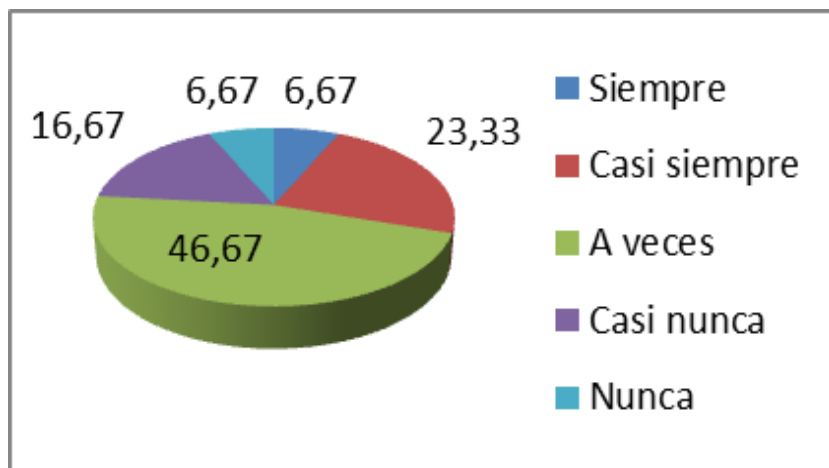
29.El texto literario en el Perú, ¿se ajusta a la realidad nacional?



INTERPRETACIÓN: En el siguiente cuadro podemos observar que de 30 educandos entrevistados que equivalen al 100%. El 50% expresó que a veces el texto literario se ajusta a la realidad nacional, el 20% dijo que siempre, un 20% manifestó que casi siempre y solo 10% manifestó que casi nunca con respecto a la pregunta N° 29. Lo cual refuerza nuestras hipótesis.

CUADRO N° 30

30. ¿Crees que tiene vigencia los siete ensayos de interpretación de la realidad peruana de Mariátegui?



INTERPRETACIÓN: En el siguiente gráfico podemos observar que de 30 educandos entrevistados que equivalen al 100%. El 46.67% manifestó que a veces tienen vigencia los siete ensayos de la realidad peruana de Mariátegui, el 23.33% dijo que casi siempre, el 16.67% expresó que casi nunca, un 6.67% dijo que nunca y solo un 6.67% manifestó que siempre con respecto a la pregunta N° 30. Lo cual refuerzan nuestras hipótesis.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. DISCUSIÓN

Al realizar observaciones de los resultados obtenidos por las encuestas y entrevistas catalogadas como instrumentos de recolección de datos, como investigadores estamos muy contentos con los resultados obtenidos por parte de la población muestral.

Los resultados fueron comprobados y a partir del dominio léxico como influencia en la interpretación de textos literarios en los educandos del cuarto grado de secundaria de la I. E. Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura, extrayendo significativa información para comprobar el efecto de estas dos variables que se correlacionan.

La mejor manera de desarrollar estas habilidades léxicas se logra a partir de la investigación participativa, realizando situaciones comunicativas reales.

Las sesiones de aprendizaje, no son tediosas si aplicamos textos selectos que enriquezcan la fluidez verbal, y por ende, la interpretación adecuada de los mismos.

Una aburrida presentación de conceptos y teorías para ceder su lugar a actividades dinámicas y motivadoras, como juego de roles, dramatizaciones, debates, talleres de expresión oral, diálogos, conversaciones, declamaciones, juegos florales, etc., permitirán mejorar el dominio léxico.

El dominio léxico redundará en la expresión oral, desarrollando nuestra capacidad de escuchar para comprender lo que nos dicen los demás. A menudo hemos escuchado hablar de buenos lectores, excelentes oradores y magníficos escritores; sin embargo, muy rara vez y quizá nunca, hayamos escuchado hablar de un buen oyente (Cassany, 2000).

Para adoptar las decisiones tomadas, tuvimos el asesoramiento del Doctor Augusto Ramiro Brito Díaz, quien llevó un seguimiento continuo a nuestro trabajo. A partir de las conclusiones a los que toda la comunidad educativa de la ciudad de Huaura y los demás interesados en leerlo, estamos seguros que se podrá tener un instrumento teórico que puede impartirse en otras realidades educacionales de nuestro país y del mundo.

Los resultados serán corroborados con las diferentes teorías tomadas en nuestro marco teórico, en el que se encuentran algunas citas de investigaciones anteriormente realizadas relacionada con nuestro tema de investigación que tiene un amplio contenido de bases teóricas.

5.2. CONCLUSIONES

Hemos culminado la investigación de esta tesis con una profunda satisfacción, demostrando que el dominio léxico incide en la interpretación de textos literarios en los educandos del cuarto grado de secundaria de la I. E. Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura en el 2014.

Teniendo en cuenta este aspecto, de manera concluyente precisamos:

1. El dominio del código lingüístico por parte del lector es uno de los factores determinantes para la comprensión del texto.
2. El vocabulario o riqueza léxica que posee el lector es muy importante para el desarrollo de la lectura.
3. Las medidas del vocabulario, administrada a alumnos de 4to grado de secundaria, muestran correlaciones significativas positivas con la interpretación de textos literarios.
4. Los buenos lectores rinden consistentemente mejor que los lectores deficientes.
5. Para comprender el texto, el niño tiene que reconocer las palabras.
6. Las habilidades o destrezas que el lector aporta al proceso de comprensión de la lectura está en el vocabulario.
7. El dominio léxico toma fuerza en tanto forma parte del conocimiento previo del lector, y éste constituye un factor fundamental en la comprensión de un texto.
8. En un estudiante cuyo vocabulario es rico y está bien organizado, la interpretación de textos será eficiente.
9. Y por último, creemos que tanto en la zona rural como en la urbana ningún estudiante obtiene un rendimiento académico de nivel muy bueno si no utiliza sus cualidades propias de dominio léxico que contribuya con la interpretación de textos literarios.

5.3. RECOMENDACIONES

Al culminar esta tesis, no podemos dejar de lado ciertas recomendaciones que son importantes para tener en cuenta tanto en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión como en la Institución Educativa Pedro Portillo Silva del distrito de Huaura, y es lo siguiente:

- Podemos indicar que todo proyecto de investigación requiere de tiempo, dedicación y mucha seriedad, por lo que podría ampliarse el radio de acción para hacer un estudio más profundo sobre nuestras dos variables, lo cual ayudará en un futuro para solucionar problemas neurálgicos.
- Recomendamos también usar técnicas adecuadas de investigación y que se elaboren con preguntas precisas con la finalidad que se acerquen a la realidad educativa en base a la variable independiente y dependiente.
- Entender que las competencias son aprendizajes complejos que requiere de tiempo para ser logrados y consolidados, por lo que se debe promover el uso de recursos educativos para el enriquecimiento del léxico y su incidencia en la interpretación de textos literarios.
- Orientar la evaluación de los aprendizajes, así como brindar orientaciones ejemplificadas a los docentes y directivos para desarrollar sus sesiones de aprendizaje.
- Establecer una comunicación fluida y cordial con los educandos y padres de familia con la finalidad de descubrir en ellos sus fortalezas y debilidades y a partir de ello mejorar las condiciones de enseñanza con una buena motivación que permita entresacar las capacidades léxicas y su capacidad interpretativa en textos selectos, contribuyendo con el aprendizaje del área de comunicación.

FUENTES DE INFORMACIÓN

BIBLIOGRÁFICAS

1. Almaguer, T. (1998): El desarrollo del alumno: características y estilos de aprendizaje, Trillas, Lima.
2. Bolivar Botia, Antonio. El Estructuralismo: de Lévi Strauss a Derrida. Bogotá: Cincel. 1990.
3. Borges, Jorge Luis (1986): Otras inquisiciones. Emecé. Buenos Aires, p. 247.
4. Buxo, José Pascual (1984). Las figuraciones del sentido. Ensayos de poética semiológica. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
5. Cassany, Daniel (1999). Construir la escritura. Barcelona: Paidós.
6. Durand, Gilbert. La imaginación simbólica. Buenos Aires: Amorrortu, 1971.
7. Eco, Umberto (1997). Seis paseos por los bosques narrativos. Barcelona: Lumen.
8. Eco, Umberto. Semiótica y filosofía del lenguaje. Barcelona: Lumen, 1990.
9. Eco, Umberto y SEBEOK, Thomas. El signo de los tres. Barcelona: Lumen, 1989.
10. Eliade, Mircea. Imágenes y símbolos. Madrid: Taurus, 1979.
11. Faber y Mairal (1999): La noción de dominio léxico: Estudios de Lingüística del Español. Eli Es.
12. Genette, Gerard. Palimpsestos: la literatura en segundo grado. Madrid: Taurus, 1989.
13. Iser, W. (1996). "Las relaciones entre el texto y el lector". En: SULLA, Enric. Teoría de la novela. Antología de textos del siglo XX. Barcelona: Crítica.
14. Lakoff y Johnson (1980); La teoría de la metáfora conceptual. Madrid. Taurus Ediciones, 1era edición, 1980.
15. Lewandowska y Tomaszczyk (1987); Reconceptualización y la emergencia del discurso. Universidad de Lodz.

16. Jauss, Hubert Hans. Experiencia estética y hermenéutica literaria. Madrid, Taurus Ediciones, 2da edición, 1992.
17. Piglia, Ricardo (1993). "Tesis sobre el cuento". En: Teorías de los cuentistas. Lauro Zabala. Méjico: Universidad Nacional Autónoma de Méjico.
18. Ricoeur, Paul. Hermenéutica y Acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción. Buenos Aires: Editorial docencia, 1985.
19. Rumelhart, David. Hacia una comprensión de la comprensión. En: La lectura. Santiago de Cali, Universidad del Valle, 1997.
20. Tardif, Jacques (1977). "La evaluación del saber - leer: un asunto más de competencia que de actuación". En: La lectura. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
21. Van Dijk, Teum (1989). Estructuras y funciones del discurso. Méjico: Siglo XXI.
22. Vattimo. Hermenéutica y racionalidad. Santafé de Bogotá, Norma, 1994.
23. Wierzbicka (1993); Una Base Conceptual para la Psicología Cultural. Mouton De Gruyter.

 **HEMEROGRÁFICAS:**

1. Pardo Neyla. Litterae No. 3 (ab,1990) p. 4
2. Thorne, C. (2005). Contexto sociocultural: desarrollo del niño y lectura inicial en el Perú. Revista de psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 23 (1), 139-163.
3. Thorne, C. y Merkx, A. (1986). Organización y programación de los textos de lectura inicial usados en Lima. Revista de psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. 4 (2), 175-203.
4. Thorne, C. y Pinzás, J, (1988). Factors affecting reading achievement in Peru. [Factores que afectan el rendimiento lector en el Perú] Nimega: Universidad de Nimega.

5. Ugarriza, N. (2006). Comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo.
6. Persona, Revista de Psicología de la Universidad de Lima, 9, 31 – 75.

✎ **DOCUMENTALES:**

1. Apresjan (1993): Synonimia, antonimia, polisemia. Zolkovskiego.
2. Apud Faber y Mairal (1999): La noción de dominio léxico. Estudios de lingüística española. Elies.rediris.es/elies14/cap32.htm
3. Barrios, A. (1990). Lectura y Adolescentes. Lima: Concytec.
4. Braslavsky, B. (1983). La lectura en la escuela. Buenos Aires: Kapeslusz.
5. Caro, D., Espinosa, G., Montané, A. y Tam, M. (2004). Una aproximación a la alfabetización lectora de los estudiantes peruanos de 15 años. Resultados del Perú en la evaluación internacional PISA. Lima: Ministerio de Educación (Unidad de medición de la calidad).
6. Cerrillo, P. y García Padrino, J. (Coords.) (1996). Hábitos y animación a la lectura.
7. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.
8. Pustejovsky (1995): Marco teórico: el lexicón Generativo. Estudios de lingüística Española. ELiES.
9. Varios Autores. Diccionario de Hermenéutica. Bilbao, Universidad de Deusto, 1998.

✎ **TESIS:**

1. Giammatteo, Mabel (1999): Una investigación sobre competencia léxica: habilidades y destrezas para acceder a los textos.
2. María del Rosario Neira Piñeiro (2011): “Hábitos de lectura de los alumnos de educación primaria: análisis de la situación en un centro escolar asturiano”.
3. San Mateo Valdehíta, Alicia (2005): Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua.

4. López Rivero, Eva (2008): Estudio de disponibilidad léxica en 43 estudiantes de Ele.
5. Pentcheva Karadjounkova, Magdalena. (2009): La enseñanza del léxico español a alumnos de lengua materna búlgara: metodología y práctica. El vocabulario en el aula de e/le.
6. Jean Hebrard. "Perspectivas sobre el hábito lector". (2000).
7. Paz Battaner, María (1992): La enseñanza del español como lengua materna.
8. Salas Navarro, Patricia (2012): El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la universidad autónoma de Nuevo León.
9. Rudecindo, German Mendoza (2013): Análisis y Compresión del Texto Literario.
10. Cruz Calvo, Mery, (2013): Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores.
11. Barriga Díaz, Frida, (2007): "Estrategias docente para un aprendizaje significativo".

✎ **ELECTRÓNICAS:**

1. Bardi, V., Perazzo, M., Ruiz, M., Sosisky, G. Cómo evaluar sitios y recursos educativos de Internet, portal educativo Educ.ar S.E. (www.educ.ar), 25 de julio de 2007. Disponible en: <http://www.educ.ar/educar/site/educar/net.html?uri=urn:kbee:fb1ac640-3ac0-11dc-8483-00163e000024&page-uri=urn:kbee:ff9221c0-13a9-11dc-b8c4-0013d43e5fae>
2. Burbules, N. (2001) Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías. Buenos Aires: Granica.
3. Burbules, N. "El aprendizaje y el entretenimiento ya no son actividades separadas" Entrevista publicada por el diario Clarín, 24 de Mayo de 2009. Disponible en: <http://www.clarin.com/suplementos/zona/2009/05/24/z-01925084.htm>

4. Givón (1984): Sintaxis: Una introducción funcional-tipológica. www-01.sil.org/linguistics/bibliographylinguistics/Givon1984.htm
5. Georges Duhamel (1965): Problemas de la civilización. www.goodreads.com/author/show/525922.Georges_Duhamel
6. Miller (1998); Investigación económica. <http://www.nobel.se/economics/laureates/1990/>
7. Grandy (1987): Construyendo un léxico de los verbos ingleses. <https://books.google.com.co/books?isbn=3110800624>
8. Piscitelli; A. "Inmigrantes digitales vs nativos digitales, artículo publicado en el portal www.educ.ar, agosto de 2005. Disponible en: <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/inmigrantes-digitalesvs-nativos-digitales.php>
9. Ministerio de Educación del Perú (2006). Plan nacional del libro y la lectura en el Perú. Lima: Minedu. Disponible en línea en: http://www.promolibro.gob.pe/images/descargas/pn_libro_y_lectura.pdf
10. Ministerio de Educación del Perú (2006). Plan Lector. Disponible en línea en: <http://destp.minedu.gob.pe/secundaria/nwdes/planlector.htm>

ANEXOS



EVIDENCIAS DEL TRABAJO DESARROLLADO
INSTRUMENTO PARA LA TOMA DE DATOS
ENCUESTA PARA LOS EDUCANDOS DEL CUARTO GRADO DE
SECUNDARIA DE LA I. E. CORONEL PEDRO PORTILLA SILVA

INDICACIONES: Estimado estudiante, a continuación, se te formula una serie de preguntas, las mismas que se te pide las respuestas con propiedad y coherencia. Se te agradece tu colaboración.

- 1) ¿Crees que los antónimos son palabras que tienen un significado opuesto o contrario. Consideras que los antónimos son palabras que comparten la misma categoría gramatical?
 - a) Siempre
 - b) Casi siempre
 - c) A veces
 - d) Casi nunca
 - e) Nunca

- 2) ¿El hablar de antónimos supone necesariamente hablar de oposición significativa, es decir, tenemos que pensar que dicha oposición no siempre se dará en el mismo grado o tendrá la misma forma?
 - a) Siempre
 - b) Casi siempre
 - c) A veces
 - d) Casi nunca
 - e) Nunca

- 3) ¿Al transmitir un buen mensaje, debemos elegir de entre varias palabras de significados parecidos?
 - a) Siempre
 - b) Casi siempre
 - c) A veces
 - d) Casi nunca
 - e) Nunca

- 4) ¿El término **complacencia** es sobre todo un significado interno y se relaciona al agrado que experimentamos cuando algo sale como esperábamos?
- a) Siempre
 - b) Casi siempre
 - c) A veces
 - d) Casi nunca
 - e) Nunca
- 5) ¿Una oración incompleta es un sistema gramatical en el cual se ha suprimido uno o más términos con la intención de medir la habilidad que los estudiantes poseen para organizar las ideas dentro de un contexto lingüístico?
- a) Siempre
 - b) Casi siempre
 - c) A veces
 - d) Casi nunca
 - e) Nunca
- 6) ¿Crees que analizar la oración sin tomar en cuenta las opciones que nos ofrecen, ya que si sólo se ha suprimido ciertos términos, queda aún en el enunciado una buena cantidad de elementos que nos pueden servir como guía para deducir los faltantes?
- a) Siempre
 - b) Casi siempre
 - c) A veces
 - d) Casi nunca
 - e) Nunca
- 7) ¿Crees que el Término Excluido desarrolla la capacidad para identificar e incluso estructurar esquemas conceptuales bien definidos?
- a) Siempre
 - b) Casi siempre
 - c) A veces

- d) Casi nunca
- e) Nunca
- 8) ¿El plan de redacción nos transmite la idea de ordenar el pensamiento para expresarlo por escrito?
- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca
- 9) ¿En nuestro idioma existen palabras denominadas unidades de relación o conectores lógicos, palabras cuya función es señalar, implícita o explícitamente, los diversos enlaces que se establecen entre las ideas?
- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca
- 10) ¿Crees que el estudiante desarrolla un conjunto de habilidades tales como el análisis, la síntesis y la selección de ideas, las cuales, en última instancia, le permiten manejar un discurso claro?
- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca
- 11) ¿Para abordar con éxito el ejercicio de lectura, debemos saber primero que un texto está integrado por un conjunto de ideas estructuradas coherentemente; por lo que es importante desentrañar la manera como dichas ideas están organizadas y jerarquizadas?
- a) Siempre

- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

12) ¿En un ejercicio comprendido del texto, podemos encarar las interrogantes, evaluando en cada caso el alcance y la intención con que han sido propuestas?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

13) ¿Crees que es importante la analogía, la cual ha permitido al ser humano establecer múltiples nexos entre los diversos fenómenos, acontecimientos, seres, objetos, conceptos, etc.?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

14) ¿Crees que en el diccionario no aparecen todos los vocablos de una lengua?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

15) ¿Tienes la certeza que en el área de Razonamiento Verbal se presentan actividades de Sinonimia, Antonimia, Analogías, Término Excluido, Oraciones Incompletas, Seriación, Percepción Visual, Semejanzas y Diferencias, Absurdos Visuales, Análisis de Imagen, etc.?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

16) ¿Te gusta interpretar textos Literarios?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

17) ¿Tus profesores te explican cómo debes analizar tus textos?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

18) ¿Te gusta escribir narraciones Literarias?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

19) ¿Conoces la estructura de un análisis de textos?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

20) Al momento de leer un texto literario ¿te sientes capaz de interpretarlo?

- a) Siempre

- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

21) ¿Alguna vez te sentiste avergonzado al decir tu comentario sobre una obra?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

22) ¿Te gustaría analizar y representar las tramas de poesías?

- a) Sí
- b) No

23) ¿Te gustaría aprender a analizar un texto literario para después poder interpretarlo?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

24) Cuando lees un texto literario, ¿analizas con propiedad y coherencia?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

25) ¿Te relacionas con personas que escriben poesías o relatos?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Casi nunca

- e) Nunca
- 26) ¿Valoras siempre la obra literaria que te asignan?
- a) Si
- b) No
- 27) ¿Te parece que el Ollantay es una obra peruana?
- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca
- 28) ¿Crees que los signos de puntuación ayudan a interpretar los textos?
- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca
- 29) El texto literario en el Perú, ¿se ajusta a la realidad nacional?
- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca
- 30) ¿Crees que tiene vigencia los siete ensayos de interpretación de la realidad peruana de Mariátegui?
- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

RESEÑA BIOGRAFÍA DE PEDRO PORTILLO SILVA

Pedro Portillo (* Huacho, 1 de agosto de 1856 - † Lima, 15 de junio de 1916) fue un militar y explorador peruano que participó en la Guerra del Pacífico. Fue prefecto de Ayacucho (1896-1900); ministro de Guerra y Marina (1900-1901); prefecto de Loreto (1901-1904); ministro de Fomento y Obras Públicas (1906-1908 y 1913-1914) y Senador por Loreto (1913-1916). Se destacó como defensor y explorador de los ríos de la Amazonía peruana. Es autor de uno de los más completos mapas de dicha región.

A los 23 años se incorporó al ejército peruano, durante la Guerra del Pacífico para defender su patria. Fue enviado al sur en la División de La Coterá, participando en las batallas de San Francisco y Tarapacá. Participó, además, en la defensa del Morro de Arica.

Fue subprefecto de Chancay, prefecto de Ayacucho (1896-1900), ministro de Guerra y Marina (1900-1901) y prefecto de Loreto (1901-1904).

Como prefecto del departamento de Ayacucho, realizó varios viajes de exploración sobre el territorio de su jurisdicción, y con el conocimiento adquirido, habilitó importantes vías de comunicación. Así, construyó el puente de Pongora entre Huanta y Ayacucho, y fundó varios puertos fluviales como Huaura y Bolognesi en las márgenes del río Apurímac, Carranza sobre el río Mantaro y Raimondi en la confluencia del Tambo y el Urubamba.

Como prefecto de Loreto, se manifestó como administrador eficiente y progresista, a la vez que se encargó de explorar los ríos amazónicos. Recorrió la región del río Pichis, el Pongo de Manseriche, la cuenca del río Perené, navegando además, por los ríos Marañón, Amazonas, Yavarí, Putumayo, Napo y la parte baja de los ríos Tigre, Morona, Pastaza y Ucayali. Contribuyó así a la confección del Atlas del departamento de Loreto. Asimismo, defendió los límites peruanos rechazando la infiltración ecuatoriana en el río Napo en las acciones de Angoteros y Torres Causana bajo la dirección del capitán Chávez Valdivia y del alférez de marina Óscar Mavila.

Luego fue Ministro de Fomento y Obras Públicas (1906-1908), Senador por Loreto (1913-1916), y nuevamente Ministro de Fomento (1913 a 1914). Por esos años volcó desinteresadamente sus conocimientos geográficos en el Archivo de Límites.

Víctima de una penosa enfermedad, falleció en su domicilio de Lima, a los 60 años de edad.

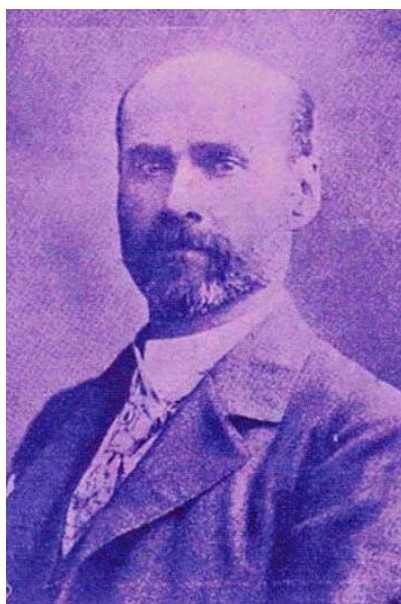


Imagen de don Pedro Portillo Silva.

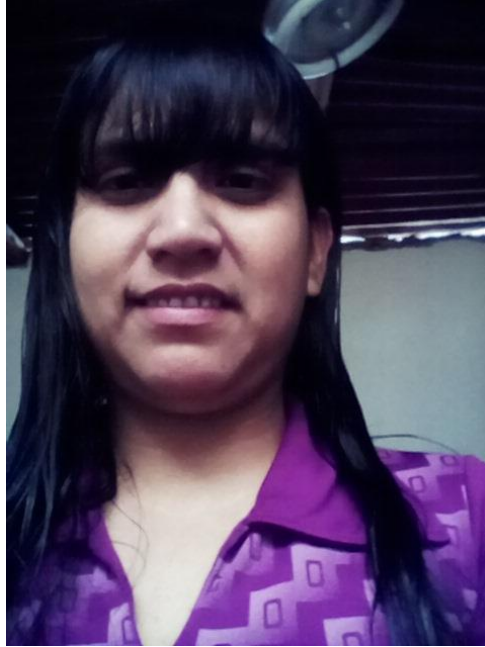
VISTAS FOTOGRÁFICAS



Portis de la I. E. coronel Pedro Portillo Silva de Huaura.



Insignia de la I. E. coronel Pedro Portillo Silva de Huaura.



Una vista de Diana Esmeralda Trujillo Cruz.



En la vista Luis Angel Silva Blanco.

ASESOR : Dr. Augusto Ramiro Brito Díaz

MIEMBROS DEL HONORABLE JURADO

PRESIDENTE : Dr. Melchor Epifanio Escudero Escudero

SECRETARIO : Mg. Miguel Víctor Barba Herrera

VOCAL : Mg. Carmen Álvarez Quinteros