

Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión

Facultad de Educación

Tesis

**HÁBITO DE LECTURA Y DOMINIO LÉXICO DEL ESPAÑOL EN
EDUCANDOS DE PRIMER GRADO DE SECUNDARIA DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS FABIO XAMMAR JURADO DEL
DISTRITO DE SANTA MARÍA EL 2017**

Presentado

Por

OLGA MARÍA SANTANA CÓRDOVA

Asesor

Dr. AUGUSTO RAMIRO BRITO DÍAZ

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL
DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN**

Especialidad: Lengua, Comunicación e Idioma Inglés

Huacho - Perú

2018

**HÁBITO DE LECTURA Y DOMINIO LÉXICO DEL ESPAÑOL EN
EDUCANDOS DE PRIMER GRADO DE SECUNDARIA DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS FABIO XAMMAR JURADO DEL
DISTRITO DE SANTA MARÍA EL 2017**

ASESOR : Dr. Augusto Ramiro Brito Díaz

MIEMBROS DEL HONORABLE JURADO

PRESIDENTE : Dr. Melchor Epifanio Escudero Escudero

SECRETARIO : Dr. Eustorgio Godoy Benavente Ramírez

VOCAL : Mg. Verónica Felícita Bernal Valladares

Dedicatoria

A nuestro padre creador del cielo y de la tierra.

A mis padres biológicos por haberme dado la vida y guiarme en este mundo tan complejo.

A los maestro de la especialidad, por ser fuente innegable del saber científico.

A los educandos del Luis Fabio Xammar, por tener la predisposición en colaborar con mi proceso investigativo.

Agradecimiento

A los miembros del honorable jurado evaluador de mi tesis, por su capacidad para evaluar mi trabajo de investigación.

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

Al Mg. Miguel Víctor Barba Herrera, por su apoyo en el proceso de corrección de estilo.

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	16
1.4. Justificación de la investigación	17
1.4.1. Conveniencia	17
1.4.2. Relevancia social	18
1.4.3. Implicancias prácticas	18
1.4.4. Valor teórico	18
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	
2.1. Antecedentes de la investigación	19
2.2. Bases teóricas	33
2.3. Definiciones conceptuales	47
2.4. Formulación de las hipótesis	48
2.4.1. Hipótesis general	48
2.4.2. Hipótesis específicas	48

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Diseño metodológico	49
3.1.1. Tipo	49
3.1.2. Enfoque	49
3.2. Población y muestra	49
3.3. Operacionalización de variables e indicadores	51
3.4. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos	54
3.4.1. Técnicas a emplear	54
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.	56
---	----

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Discusión	95
5.2. Conclusiones	96
5.3. Recomendaciones	98

CAPÍTULO VI

FUENTES DE INFORMACIÓN

6.1. Fuentes Bibliográficas	99
6.2. Fuentes Hemerográficas	101
6.3. Fuentes Documentales	101
6.4. Fuentes Electrónicas	103

ANEXOS

Evidencias del trabajo desarrollado	105
-------------------------------------	-----

RESUMEN

La presente tesis tiene por finalidad demostrar cómo el hábito de lectura incide en el dominio léxico del español en los educandos de primer grado de secundaria de la Institución Educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

El hábito de lectura se logra a partir de una motivación adecuada que el maestro tenga para que el educando pueda dedicarse a leer con un deseo adquirido, para lo cual, se debe coordinar con el padre de familia, el mismo que nos pueda apoyar en este sentido y lograr el despegue intelectual del educando. Para ello, se debe seleccionar el texto acorde a las necesidades del educando. Un libro llamativo puede interesar al lector en la medida que vaya más allá de la realidad que circunda al educando, y que le permite conectarse con las mentes lúcidas que han creado situaciones y personajes inverosímiles; pero de un atractivo indudable en el lector.

Es necesario tener en cuenta que para habituarlo en la lectura al educando, se debe considerar sus deseos de entendimiento y de identificación con la temática esgrimida, por lo que no solo será el libro tradicional que conocemos; sino también las revistas especializadas, el periódico, las páginas web; y, en fin, todo lo que pueda tener un llamativo adecuado al lector preadolescente.

Con el hábito lector, se produce una familiaridad con los términos propios de nuestra lengua madre; por lo que tendrá el lector una gama de términos que han enriquecido nuestra lengua, y que constituyen en el mundo una de las lenguas más ricas e interesantes.

En tal sentido, esta familiaridad con los términos que ha adquirido el educando en su hábito continuo con la lectura, lo lleva a adquirir el dominio del léxico español.

Según aportes del diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, nuestra lengua ha ido enriqueciéndose paulatinamente. Desde el año 1726 se trató de consolidar los aportes lingüísticos a la lengua española. Así tenemos que nuestro léxico proviene principalmente del latín, a la que se han ido integrando aportes de diversos orígenes, entre

los que destacan los aportes del griego, árabe, gótico, de lengua romances: náhuatl, quechua e inglés.

Entonces, encontramos aportes significativos en el español reconocido como léxico heredado y léxico adquirido, los cuales, han ido mejorando nuestro uso léxico en cada circunstancia de nuestro desarrollo comunicativo.

De manera que esta tesis se desarrolló con la finalidad de demostrar cómo el hábito de lectura incide en el dominio léxico del español, lo que permite el desarrollo integral del educando en su proceso comunicacional. Esperando sea aprobado esta tesis, tengo a bien darlo a conocer a mi jurado evaluador y a los lectores ávidos de conocer de cerca esta problemática vigente.

Palabras claves: Hábito. Lectura. Dominio. Léxico. Español. Educandos.

LA AUTORA

INTRODUCCIÓN

La presente tesis titulada **“Hábito de lectura y dominio léxico del español en educandos de primer grado de secundaria de la Institución Educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017”**, trata acerca de este problema tan necesario de estudiarlo en la realidad educativa huachana, como parte del enfoque peruano en cuanto a la problemática educativa.

En nuestro país, tener en cuenta que el proceso educativo requiere de un tratamiento adecuado y especializado, hace que podamos tomar con una pinza cada situación lingüística, por lo que debemos tener en cuenta que hoy en día, con el avance de internet, el acceso a un libro es mucho menos engorroso de lo que podría ser hace no mucho tiempo. La tecnología en vez de matar los hábitos de lectura como muchos dicen, la convierte en una “lectura enriquecida“, posibilitando familiarizarse con nuestra lengua madre, fundamentalmente con su léxico.

La mayor parte del léxico proviene de palabras heredadas (léxico patrimonial latino) o tomadas del latín (cultismos latinos). El léxico patrimonial latino proviene de las variedades lingüísticas o sociolectos usados en la comunicación coloquial, conocido usualmente como latín vulgar. Por otra parte los cultismos latinos, algo menos numerosos, proceden del latín culto; muchos de estos términos fueron introducidos durante la Edad Media y posteriormente el Renacimiento y la Edad Moderna sobre todo para neologismos y términos técnicos, aunque no exclusivamente.

De manera que, considero que al conocer a la lengua de manera estructural, entonces, se logrará el dominio léxico, diferenciando a las palabras en cada uno de los contextos de acuerdo a las normas de uso de la lengua, máxime si se considera aplicar en cada uso necesario de los términos.

En tal sentido, este trabajo de investigación 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 de la tesis.

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, lo presento con el ánimo de contribuir con la cualificación de nuestra educación peruana.

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

LA AUTORA

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA

Según un estudio pormenorizado de lo que sucede en nuestra patria respecto al desarrollo de la lectura, hay un avance lento pero aceptable. Esto obedece a que “es imposible desconocer que el sistema educativo vigente desde hace décadas guarda una estrecha correspondencia con nuestra realidad social. La defraudación de la promesa de “educación de calidad para todos” ha permitido que se haga más evidente la desigualdad entre los peruanos, haciendo que se vea —en un sentido general— más sombrío el futuro de nuestro país. Las numerosas y viejas fallas y distorsiones de la educación peruana, nos llevan a poner más énfasis en la necesidad de un cambio integral y estructural, así como en la urgencia de empezarlo cuanto antes. A manera de ilustración de ese futuro cancelado que necesitamos reabrir, cabe señalar, por el momento, las áreas básicas de esos fracasos:

- La expansión de la educación en el Perú no ha cumplido su promesa de universalidad y calidad. Todavía son muchos los excluidos, principalmente los niños más pequeños y los jóvenes de las zonas rurales más pobres del país. Muchos de los que sí acceden al sistema educativo reciben, sin embargo, servicios ineficaces y de mala calidad.
- El aprendizaje se encuentra confinado a prácticas rutinarias y mecánicas que privan a niños, niñas y jóvenes de lograr realmente las competencias que requieren de manera efectiva, creativa y crítica. Tal vez no exista expresión más emblemática de esta situación que el fracaso en el aprendizaje de la lectura y la

escritura, especialmente grave entre la población rural y bilingüe, víctimas de una suerte de apartheid educativo.

- La gestión del aparato educativo se encuentra sumida en un marasmo de escasez de recursos, manejo ineficiente e inequitativo del presupuesto disponible, rigidez administrativa, burocratismo y, sobre todo, corrupción proliferante en todos los niveles. Esto hace del sistema actual una segura garantía para continuar la línea de fracasos antes mencionados.
- Los docentes peruanos se encuentran desmotivados e incrédulos ante cualquier anuncio de cambio. Los esfuerzos que muchos de ellos realizan por innovar y dar de sí, en medio de condiciones de trabajo muy desfavorables, no son valorados por el Estado y la sociedad. Recibe igual trato aquel maestro que hace méritos extraordinarios y aquel que ni siquiera cumple con sus obligaciones mínimas”. Minedu (2010) Proyecto Educativo Nacional al 2021, página 31.

Entonces, nos encontramos en un camino bastante sencillo de poder encaminar a los educandos del primer grado de secundaria en este mundo tan importante como es el hábito de lectura, en la medida que es factible utilizar diversos mecanismos de apoyo a esta actividad, teniendo en cuenta que existen los medios eficaces que contribuirán con ello, usando por ejemplo las TIC, las mismas que ofrecen diversos buscadores para seleccionar lecturas agradables y de interés a estos educandos.

Con este proceso habitual de la lectura, encontraremos una familiaridad continua con los aspectos estructurales de la lengua, los que permiten un engarzamiento con el contenido semántico, el mismo que, usado oportunamente, permitirá adquirir el dominio del léxico del español.

De esta manera, manejar un amplio vocabulario y estar capacitado para utilizar el léxico de la lengua española con precisión y propiedad es fundamental para obtener unos resultados académicos satisfactorios. La competencia lingüística de los estudiantes alcanza

a todos los aspectos del currículo y es una herramienta básica para desenvolverse en todos los ámbitos: el social, el académico y, en un futuro, en el laboral.

Los docentes y los padres de familia pueden aplicar diferentes estrategias didácticas para promover y mejorar la capacidad verbal de los alumnos/pupilos concatenando esfuerzos entre las lecturas selectas orientadas para su madurez mental y el deseo de descubrimiento de los nuevos conceptos y usos de la terminología del español.

En tal sentido, teniendo en consideración el Proyecto Educativo Nacional del gobierno y frente a la necesidad de motivar pertinentemente en el hábito de lectura en los educandos del primer grado de secundaria y consecuentemente en el manejo instrumental del dominio léxico del español, me propongo expresar mi problema y planteo la siguiente:

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

PROBLEMA GENERAL:

¿En qué medida el hábito de lectura incide en el dominio léxico del español en los educandos del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017?

PROBLEMAS ESPECÍFICOS:

- ☞ ¿Qué relación existe entre hábito de lectura y dominio léxico del español en los educandos del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017?

- ☞ ¿Cómo evaluar el dominio léxico y su pertinencia en el conocimiento objetivo de la lengua española en los educandos

del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017?

1.3. FORMULACIÓN DE LOS OBJETIVOS

1.3.1. OBJETIVO GENERAL

Determinar cómo el hábito de lectura incide en el dominio léxico del español en los educandos del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Establecer conexiones entre hábito de lectura y dominio léxico del español en los educandos del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

- ✓ Demostrar cómo el dominio léxico influye en el conocimiento objetivo de la lengua española en los educandos del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

1.4. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Mi plan de tesis se desarrolla por demostrar de manera aceptable como el educando se puede adaptar a un proceso habitual de la lectura, dado que este acto le acercará de manera coherente al estro lingüístico del español, haciendo posible el conocimiento de cada una de los aspectos estructurales y priorizando el dominio objetivo del léxico del español.

Hay que entender que “el Diccionario de la Lengua Española recoge más de 80.000 términos que forman parte del léxico de nuestro idioma. Si se suprimen los arcaísmos, localismos o coloquialismos

no compartidos por España y América y se mantienen sólo las acepciones que tienen un uso verificado en el español actual, aún persisten más de 54.000 vocablos. Todos ellos forman parte de lo que se denomina vocabulario, es decir, el conjunto de términos lexicales que se emplean para comunicarse en una lengua.

Al finalizar el primer año de vida, el vocabulario de un niño se limita apenas a una o dos decenas de palabras, a los dos años puede superar las 300 y en torno a los tres años puede haber adquirido cerca de 1.000 términos. A partir de entonces, comienza una larga carrera hasta alcanzar una correcta fluidez verbal que le permita desenvolverse en diferentes ámbitos y que servirá de base para avanzar en todas las áreas cognitivas que forman parte del currículum académico” Vásquez – Reina, Martha (2010). Mejorar y ampliar el vocabulario de los estudiantes.

Y esto es una necesidad que el país requiere para sacar a nuestros educandos del marasmo en que se encuentran.

Para el caso de mi tesis, planteo los siguientes apartados:

1.4.1. Conveniencia

El estudio es conveniente a las autoridades, docentes, estudiantes, administrativos y padres de familia del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María, en tanto debe posibilitar proponer directivas educativas para el trabajo con textos específicos que permitan ejercer un análisis de lecturas selectas y vayan familiarizándose con los componentes de nuestra lengua madre, para que de este modo se orienten pertinentemente al dominio del léxico del español.

De esta manera cuando el educando se ejercita en el hábito de lectura, tenderá a leer bien reconociendo los componentes de la lengua, familiarizándose con los términos

de mayor y nuevo uso, enriqueciendo y dominando el léxico del español.

1.4.2. Relevancia social

Esta tesis tendrá resultados favorables, en la medida que socialmente induce al sector educación material disponible proporcionados por el MINEDU y los que se pudieran obtener de la realidad del educando, además del medio circundante.

No podemos negar que el medio social va a enriquecer el bagaje léxico, por tanto, se hace necesario que se considere publicaciones comunes no solo como periódicos de la localidad; sino también revistas y publicaciones de la región que al expresar las noticias de trascendencia local y regional enriquecerán el medio comunicativo de los educandos para tener un apego a la habitualidad de la lectura.

1.4.3. Implicaciones prácticas

En este estudio, se demuestra que es fundamental fomentar realizar el análisis de lecturas selectas, desde obras de la narrativa que van de lo más simple hasta lo más complejo, entendiéndose que la lectura está presente en nuestras vidas, en nuestro pensamiento y en nuestra razón, dado que pueden ser expuestas de manera objetiva o materializadas en guías prácticas de estudio; o, en todo caso, usando los buscadores básicos de la web.

Numerosos estudios relacionan la competencia léxica de un estudiante con su rendimiento académico. El lenguaje sirve de apoyo a todas las formas de aprendizaje. A través de él se puede interpretar, representar y expresar los significados que intervienen en el proceso de enseñanza y, por tanto, un nivel lingüístico inadecuado al nivel escolar de un alumno

puede alterar la correcta adquisición de otras competencias académicas.

1.4.4. Valor teórico

Con esta tesis, quiero dejar sentada las bases de la importancia y prevalencia del hábito de la lectura y su valoración objetiva en cuando al dominio del léxico del español, haciendo posible el manejo instrumental de los componentes de la lingüística española, que a la larga, contribuirá pertinentemente a usar con corrección ortográfica cada texto producido por el educando.

El papel de las familias es fundamental en el proceso de adquisición de vocabulario. Es importante que los progenitores se esfuercen por trabajar en casa sobre esta área e incidan en dos aspectos básicos:

Fomento de la lectura: es una de las principales herramientas para ampliar el léxico de los más pequeños. En la etapa de prelectura los padres deben leerles a sus hijos y tratar de explicar los términos que desconozcan.

Lenguaje apropiado: utilizar un léxico adecuado y cada vez más amplio es fundamental para la riqueza lingüística. A determinada edad es preciso evitar el uso de términos onomatopéyicos que pueden crear confusión en los pequeños.

Por tanto, mi tesis se convierte en una teoría aceptable en nuestro medio educativo local, regional y nacional.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.2. Antecedentes para hábito de lectura:

Antecedente 1:

Larrañaga Rubio, Elisa (2004). La lectura en los estudiantes universitarios: variables psicosociales en la formación de los hábitos lectores. En su Tesis para la obtención del grado de Doctora por la Universidad de Castilla - La Mancha. Llega a las siguientes conclusiones:

Los resultados obtenidos en la primera fase de la investigación nos llevan a confirmar los datos proporcionados por las encuestas nacionales sobre una frecuencia superior en la conducta lectora de los sujetos universitarios respecto a la globalidad de la población. De la misma manera que se encuentran porcentajes superiores de lectura en las mujeres que en los hombres, las cuales dedican más tiempo a esta actividad y leen un número superior de libros al año; aunque los hombres destacan en el bloque de lectura diaria, posiblemente, porque incluyen en su autoinforme el tiempo dedicado a la lectura de prensa, que es realizado más frecuentemente por ellos.

Respecto a la lectura que llevan a cabo los estudiantes universitarios, predomina la lectura ocasional, incluyendo libros de lectura obligada en su currículo de formación universitaria, lo que podría interpretarse como que leen más por encontrarse

en un contexto formativo; reflejado también en el acceso a la compra por la necesidad de disponer de los libros, aunque, con un bajo nivel de ejecución de la conducta de compra. Este dato confirma la preocupación del sector de editores por los valores de venta de su producto.

En el tipo de libro de lectura que seleccionan, se reproducen también los datos nacionales con predominio de la novela; aunque hay que señalar la gran variabilidad de títulos, entre los que se encuentran representados también los bestsellers.

Aparecen marcadas preferencias por escritores como Arturo Pérez Reverte, Gabriel García Márquez e Isabel Allende de lengua castellana; Ken Follet y J. R. R. Tolkien entre los escritores extranjeros.

En general, se dirigen hacia la lectura porque les gusta, aunque destaca también, casi en igual medida, el utilitarismo de la lectura, que se refleja más en los hombres. Este hecho, quizá, podría ser la explicación de la mayor frecuencia de lectura de prensa en los hombres. Aparece también la obligatoriedad de la lectura, por estar los sujetos encuestados en período de formación académica. La justificación que hacen los sujetos de no leer refleja la configuración sociocultural del ocio y la baja motivación social hacia la lectura de nuestro contexto, acudiendo a pretextos como la falta de tiempo, cuando en nuestro estilo de vida actual se dispone de más tiempo libre que en ninguna otra época. Parece que se perciben dos fenómenos: el primero es la escasa relevancia social del tiempo dedicado a la lectura, de manera que el ocio se define culturalmente con la realización de otras actividades, principalmente consumistas, con lo que el tiempo de lectura no entra en esta configuración. En segundo lugar, la no disponibilidad de tiempo libre marca una imagen social de prestigio. Unidos ambos fenómenos, la mejor opción parece que es apelar a la no disposición de tiempo libre para ser

lectores, con lo que se alcanza prestigio a la vez que se encuentra justificación para no realizar una conducta socialmente valorada y que el estudiante universitario debería llevar a cabo para mantener su estatus. Además, añaden una elevada motivación hacia la lectura, informando que querían poder leer más, y que les gusta leer, situándose socialmente como personas interesadas en y por la lectura. Así, decir que no se dispone de tiempo libre para leer actúa como una excusa perfecta, a nivel personal y social, manteniendo la imagen y la autoestima como persona lectora a la que sus obligaciones no le dejan tiempo para llevar a cabo la actividad lectora. De hecho, perciben que mantienen una relación positiva con la lectura y se consideran a sí mismos como sujetos lectores.

Cuando les solicitamos información de su infancia, acudiendo a sus recuerdos vinculados con la lectura, aparecen diferencias entre la memoria lectora infantil de los hombres y de las mujeres. No entramos en discusiones sobre si los hechos son reales o no, consideramos que es importante el recuerdo en sí mismo, puede que no lo recuerde pero que sí que hubiera existido la conducta en la infancia, pero el hecho de no recordarlo indicaría que no ha dejado huella en su socialización y ahí es donde radica su importancia. Las mujeres informan que les gustaba más leer desde su infancia que los hombres, que les contaban más cuentos, que les regalaban más libros y que les gustaban más los libros con los que les obsequiaban.

La representación social es una construcción personal que se elabora en interacción social; por tanto, son entidades tanto personales como sociales y, por ello, nos sirven para conocer las imágenes sociales del libro y del lector en los estudiantes universitarios, pero también el reflejo de la sociedad, ya que se construyen en coherencia con los valores del contexto sociocultural donde están inmersos los sujetos.

Hemos analizado las representaciones sociales del sujeto y del objeto de la lectura, del lector y del libro, por entender que son los dos elementos constituyentes de la actividad lectora.

En la representación del libro aparecen atributos referidos a dos campos, uno que representa al libro como objeto y otro que se corresponde con la interacción que mantiene el sujeto con el objeto. Creemos que este resultado es importante por considerar que la lectura es una tarea activa en la que la implicación del sujeto juega un papel importante. De este modo, se refuerza la concepción de la lectura de la que hemos partido, del acto lector como actividad dinámica de interacción del sujeto con el texto. Además, dentro del factor de interacción, sobresalen los atributos referidos al componente emocional de la relación, destacando que la lectura no es sólo una tarea cognitiva, sino que es capaz también de despertar las emociones del lector.

Comparativamente, el buen libro y el mal libro comparten el mismo esquema representacional, pero con diferente distribución cuantitativa y cualitativa a la hora de referirse a ellos. Cualitativamente, el buen libro se define con atributos de carácter positivo mientras que para calificar al mal libro se utilizan atributos de sentido negativo, en muchos casos, empleando adjetivos contrarios para calificar a uno y a otro. Cuantitativamente, la interacción personal se evoca con más frecuencia para representar al buen libro, lo que refleja la implicación del sujeto en la lectura; al contrario que ocurre para el mal libro, donde se acude con más frecuencia a los atributos del propio libro para caracterizarlo como malo, lo que supone una reducción de la responsabilidad del sujeto en la no ejecución de la conducta lectora.

Sin ninguna duda, para disfrutar de la lectura es preciso que el libro con el que se realiza la actividad no presente dificultades de comprensión, ni de desciframiento para el lector. Esta idea

es reflejada en la representación social del mal libro, pero la incógnita que nos planteamos es si realmente se trata de una característica del libro o es el propio sujeto el que tiene dificultad para acceder al mismo. Parece, más bien que esto actúa como justificación de la práctica social de no leer, buscando la aceptabilidad de no leer, responsabilizando al objeto de la interacción en vez de al sujeto, que es el agente activo de la relación. Se trata de elaborar una identidad social gratificante, que permita el distanciamiento de la lectura sin asumir la responsabilidad de la acción.

Respecto a la representación social del lector, los estudiantes universitarios coinciden en que es más que la persona que lee o que no lee. Los atributos evocados para caracterizar al lector pueden agruparse en tres factores: uno dirigido a la lectura y a las variables lingüísticas vinculadas con la actividad lectora, otro que agrupa características personales y un tercero dirigido a las condiciones contextuales. Coincidiendo con esta estructura representacional se caracteriza al buen lector y al mal lector, produciéndose diferencias en la distribución del peso de los factores para uno y otro concepto. Así, para representar al buen lector se produce un predominio de las características personales del sujeto, mientras que para el mal lector las características lingüísticas y el factor contextual son más elevadas. Podemos entender que el buen lector además de gustarle la lectura y tener buenas capacidades lingüísticas, presenta una serie de características asociadas, posiblemente como consecuencia de su actividad lectora, como ser culto, inteligente, interesado por el conocimiento, ameno, creativo, etc. Aparece también reflejada una forma de enfrentarse a la lectura con espíritu crítico, reflexionando sobre la lectura y que profundiza en los contenidos. Por el contrario, la categorización del mal lector se dirige a factores de desinterés hacia la lectura, a que sólo lee de forma obligada. Otra diferencia fundamental

se produce en el recurso al factor contextual que es más evocado para mal lector, considerando que el mal lector no tiene tiempo para leer y que tiene otros intereses en su tiempo de ocio. Actitudinalmente, los atributos del buen lector tienen una dirección positiva, al contrario que las del mal lector.

Estos resultados suponen una imagen social positiva del lector, representado como un sujeto que toma la opción personal de dedicarse a la actividad lectora por interés y que refleja las consecuencias de leer: cultura, pensamiento crítico, independencia... Aparece también reflejado en la representación social la inserción de la lectura en su estilo de vida, como una actividad cotidiana que ejecuta por satisfacción, porque le gusta.

Nuestros sujetos de estudio son alumnos universitarios que llevarían asociada a su imagen social la ejecución de la actividad lectora por las dos inserciones sociales que presentan: son estudiantes y son universitarios. Este hecho, unido a la representación social positiva del lector, provoca que algunos sujetos busquen distorsionar su imagen lectora como consecuencia de la obtención de la deseabilidad social. Esta circunstancia nos ha llevado a situar a estos sujetos en un grupo independiente de estudio, que hemos denominado 'falsos lectores'.

Este grupo presenta características diferenciales, que vienen reflejadas tanto en su patrón de lectura como en las variables de adquisición de la misma.

El análisis del patrón de lectura confirma los atributos evocados en la representación del lector, no se trata sólo de leer más, también es diferente la forma de llevar a cabo la lectura y la motivación que dirige esta actividad.

Lo que define al sujeto sin hábito lector no es exactamente no leer, sino leer sólo por obligación y con una motivación instrumental, restringiendo su actividad lectora al mínimo

exigido y apelando a la ausencia de tiempo para dedicarse a la lectura. La selección de libros de lecturas se dirige, casi exclusivamente, a las novelas; en la lectura de prensa y revistas destaca la selección de prensa deportiva y revistas del corazón. Perciben su relación con la lectura como regular pero, sin embargo, consideran que su nivel lector es normal. Refleja un estilo de vida en el que la lectura voluntaria no aparece. Entendemos que se trata de sujetos sin hábito lector con independencia de que puedan haber leído esporádicamente alguna novela, lo que puede llevarles a protegerse socialmente y englobarse en una normalidad aparente.

El patrón de lectura de los sujetos lectores queda definido por la realización de la conducta voluntaria de leer y por el interés hacia los libros y los autores. Pero no se trata sólo de leer más, aparecen diferencias en la propia conducta lectora: selección predominante de lectura de novelas, pero combinada con todos los géneros literarios, lectura de prensa nacional y de revistas de actualidad. Se dirigen a la lectura por una motivación intrínseca: les gusta y se entretienen leyendo; motivación que también queda reflejada en el acceso a los libros porque les apetece y les gusta tenerlos; regala libros y es obsequiado con ellos, también accede al préstamo bibliotecario. Valora positivamente su relación con la lectura y se percibe con un buen nivel lector.

Si acudimos al patrón de lectura de los lectores habituales y de los grandes lectores se confirma la importancia de la ejecución de la actividad lectora, que se encuentra insertada dentro de sus actividades cotidianas y entra a formar parte de su estilo de vida, refrendándose con el mayor acceso a los libros a través de todas las vías analizadas, destacando principalmente la compra y el obsequio de libros.

Queda también reflejada la importancia de las variables motivacionales que dirigen el acto lector, tanto en la conducta

lectora como en el acceso a los libros, destacando básicamente la motivación intrínseca de leer por leer, porque les gusta la lectura.

Antecedente 2:

Alamula de Lozano, Celita (1993): Los hábitos de lectura en los alumnos del Itesm, Camfus Monterrey. Diagnóstico. Tesis para obtener el grado de Maestría por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Llega a las siguientes conclusiones:

Podemos constatar que la lectura, contra lo que se pudiera suponer, no es la mera acción de pasar los ojos sobre la superficie de un papel escrito o garabateado. Es una actividad que requiere de la voluntad, de la atención y la concentración por parte del lector, para extraer un contenido que, en la mayoría de las situaciones, está más allá de la decodificación de letras y palabras.

Además de que significa un privilegio el saber leer bien, la lectura pragmáticamente hablando es un instrumento básico y valioso en la aprehensión de los conocimientos. Es a su vez una actividad de motivación y de disfrute del hombre para elevarse espiritualmente, enriquecer su alma y mejorar su propia naturaleza de ser racional.

Por otro lado, hemos visto que el verdadero lector es el que estando capacitado en sus facultades para llevarla a cabo; debe también estar entrenado para leer un texto de manera comprensiva y reflexiva; con todos los elementos definen la buena lectura. Sin embargo, un buen lector también es aquél que con un propósito bien definido frente al texto, es capaz de complementar las ideas de un autor, cuestionándolas y enriqueciéndolas con las propias. Pero sobre todo, y en el sentido que todos sabemos, un buen lector es aquel que

comprendiendo lo que lee, lleva a cabo el proceso de manera fluida, a una velocidad razonable.

Producto de la escuela primaria son estos dos aspectos que sintetizamos en el saber leer y el querer leer. Mucho depende de esta primera experiencia el que un lector potencial se convierta en un alfabetizado o en un analfabetizado o en un analfabeta funcional o neolector.

Partiendo del análisis de resultados llevado a cabo en el presente trabajo, el diagnóstico del problema en los alumnos que nos ocupó arroja datos críticos.

Por un lado vemos que los mismos estudiantes no alcanzan los estándares mínimos de lectura en comparación con la población con instrucción primaria de Estados Unidos. Los resultados tampoco alcanzan los rangos marcados por los autores como lectura lenta. Se trasluce una gran incapacidad del alumno para mantener una lectura fluida por razones aparentes relacionadas con un entrenamiento inadecuado en su capacidad de leer a cierta velocidad promedio y con un buen nivel de entendimiento de lo que lee.

Relacionado con esto está su evidente incapacidad para comprender el texto a niveles simples. La información no-visual con la que un lector generalmente complementa el texto del autor, aparece disminuida significativamente. Esto quiere decir, según Frank Smith, que el lector no tiene una estructura cognoscitiva amplia o es deficiente para conectar la nueva información con un supuesto conocimiento ya adquirido, su maduración y habilidades respecto a la lectura. El texto en sí no debería presentar grandes complicaciones por tratarse de un periódico.

Como producto del método estructuralista utilizado en la primaria que les tocó aprender en su tiempo y al que innumerables ocasiones hemos aludido en este trabajo, detectamos que en estos antecedentes educativos, se ubica

básicamente el problema de lo que calificamos como analfabetismo funcional, que en cierto grado es evidente en ellos.

Y es que la lectura como hecho social se ha aceptado en planes y programas educativos como un supuesto educativo, producto del aprendizaje en los grados básicos. Esta concepción no se limita a la Reforma Educativa del setenta, sino mucho antes. En sus alcances, la lectura tampoco ha sido estudiada a fondo y ninguna modificación significativa ha sido aplicada dentro de los métodos y programas de estudios. Los cambios en veinte años sólo se han dado de manera esporádica, fragmentaria y periférica al problema.

Las políticas educativas hasta 1992 se han orientado básicamente al aspecto administrativo sindical y al abatimiento del analfabetismo real que, de acuerdo a las cifras oficiales declaradas, ha disminuido significativamente en cada periodo sexenal. Poco o nada se ha hecho para establecer estrategias educativas de fondo que lleven a la formación, en el caso de la lectura, de verdaderos lectores. A pesar de los fracasos evidentes del modelo estructuralista de la Reforma Educativa, en la formación de analfabetos funcionales, el mismo se ha mantenido desde 1973.

Un aspecto que confirma las deficiencias del modelo anterior es el hecho de que la modernización educativa de Salinas de Gortari, contempla como prioridad, reestructurar la enseñanza de la lectura por considerarlo uno de los fundamentos de la educación primaria, base para seguir aprendiendo toda la vida; pero citar modificaciones entra en vigor hasta 1993.

Producto de lo anterior es la escuela considerada como tradicional, la cual no ha sido la difusora esperada del gusto por la lectura; por el contrario, se ha dedicado de manera consistente a desmotivar a los lectores potenciales a través de la aburrición y el tedio de tener que leer obras impuestas y de

manera por demás mecánica; esto es, fundamentada en el análisis de las formas más que de sus posibles contenidos. El mismo sistema, y he ahí su consistencia, se hace extensivo a la secundaria y a la preparatoria, donde parece reforzarse la incapacidad del alumno para entender y razonar; así como el rechazo y desinterés por acercarse a una obra de trascendencia cultural o humana.

La escuela de los últimos veinte años en el país ha sido la formadora de neolectores aliados de una cultura visual que produce enormes públicos cautivos de la televisión y la literatura comercial, pudiendo haber creado ese gusto por la lectura a través de textos motivadores y métodos participativos que permitan la libre expresión de las ideas del alumno, producto de su comprensión y de su interpretación personal y la reflexión.

Aunado a lo anterior, encontramos que el entorno familiar y social que rodea al estudiante de nuestra muestra, no es el propicio para la lectura más que en un bajo porcentaje. La mayoría proviene de un medio más bien deprimido para cultivarse a través de los libros.

El Campus Monterrey donde transcurren cuatro años y medio de su vida universitaria tampoco parece ofrecer el entorno óptimo para su despertar hacia la lectura, excepto en lo que para efectos prácticos requiere el alumno. De los 80,000 volúmenes que posee la biblioteca central; y de las publicaciones periódicas que recibe cada semestre, entre el 80 y 90% están íntimamente relacionadas y en apoyo de áreas prioritarias en el Campus. En este caso está Computación, Economía, Física, Química y Administración, cuya demanda crece en la época de exámenes y entregas de trabajo durante el semestre. La demanda por otro tipo de libros es más bien escasa.

En las cinco librerías cercanas al Campus se refleja lo anterior de manera todavía más clara; la demanda crece al inicio de cada semestre, y estos negocios confiesan sostener sus ventas en papelería el resto del periodo escolar, ya que es escasísima la demanda de libros de corte cultural o de obras selectas.

Así vemos que, el estudiante aparece como producto y causa de una dinámica que, para su perjuicio, y por las circunstancias ya mencionadas, a estas alturas sólo es posible cambiarla por propio esfuerzo y voluntad. Sin embargo, modificar estos patrones aprendidos en la escuela, no es tarea fácil y demanda dedicación y esfuerzo. La escuela parece haberlo condenado a ser lo que es, un profesionista tal vez eficiente, pero no el hombre (o la mujer) de una cultura amplia.

Estará informado, pero es de dudarse que esté formado en este aspecto de su capacidad humana, por no saber, leer aquello que esté fuera de una especialidad profesional. Retomando los resultados obtenidos en esta investigación vemos también que aunque la población estudiada está considerada como de clase media alta, y que el 59% confiesa tener padres profesionistas, y en un 80% provienen de escuelas privadas, los niveles de comprensión y velocidad son bajos. Esto aclara que mejores condiciones socioeconómicas no necesariamente posibilitan ventajas directas en el desempeño de la lectura.

La televisión como una alternativa atractiva diferente al hecho de leer, ha sido el refugio de los muchos que hoy se rehúsan a leer; por otro lado es la opción que ha modificado los hábitos de lectura de una sociedad que nunca fue lectora, y a la que hoy le ofrece, en sus múltiples variaciones, recursos innumerables para retenerla frente al aparato.

Ante esto, la lectura no ha presentado significativas variantes como competidora; y cada día se exime de un número cada vez mayor de lectores potenciales. Y es que la imagen visual

que la televisión ofrece supera con mucho al "rutinario y aburrido proceso de leer", según lo ven estos alumnos. Es una actividad que, además, exige esfuerzo y participación; mientras que la televisión, llena de magia y color, solicita nulo esfuerzo como espectador y testigo de una acción acabada.

Además, en contraste con la lectura escolar, no requiere escuchar explicaciones definitivas y autoritarias que coartan e inhiben la expresión.

Antecedente 3:

Palacios-Almendo, María (2015): Fomento del hábito lector mediante la aplicación de estrategias de animación a la lectura en primero de secundaria. Tesis para la obtención del grado de maestro con mención en Psicopedagogía por la Universidad de Piura. Llega a las siguientes conclusiones:

- En relación al fomento del hábito lector mediante la aplicación de estrategias de animación antes, durante y después de la lectura, se concluye que esta propuesta sí es eficaz, de acuerdo a los resultados finales, ya que permite el desarrollo efectivo de las actividades de manera planificada, organizada y adecuada para fomentar el hábito lector en las alumnas de primero de secundaria del colegio Vallesol, evidenciadas también en cada sesión de animación a la lectura de las obras literarias propuestas, así como en el seguimiento de la lectura semanal, mediante la utilización de instrumentos de investigación como la rejilla de observación, la cual contempla cada uno de los indicadores de logro de las actividades de lectura en los tres momentos. Además, se cumple con los objetivos específicos de la investigación.

Podemos también decir que, más allá de fomentar el hábito lector, gracias a la lectura logramos una mejor formación personal, cognitiva, ética y social, es decir, una formación integral observadas en los comportamientos y actitudes de

las alumnas antes, durante y después de cada una de las actividades de lectura.

- En relación a las actividades de las estrategias de animación antes, durante y después de la lectura, se concluye que permiten fomentar el hábito lector en las alumnas de primero de secundaria del colegio Vallesol. En cuanto a las estrategias de animación antes de la lectura, el 96% favorecieron al interés y fomento del hábito lector; las estrategias de animación durante la lectura con el 77% de eficacia y las estrategias de animación después de la lectura con el 91% de eficacia.

Antes de la lectura buscamos siempre partir de los conocimientos previos de las alumnas para generar una participación activa, lúdica y de interés personal y grupal. Durante la lectura, enfatizamos en el desarrollo de las capacidades y habilidades cognitivas, relacionadas a la comprensión lectora (analizar, identificar, diferenciar, comparar, inferir, interpretar, crear, etc., así como fomentar valores y actitudes positivas entre ellas, tales como el respeto, solidaridad, la empatía, la escucha activa, reflexión, autorreflexión, etc.

Las actividades de las estrategias de animación a la lectura después de la lectura siempre son el complemento y extensión ideal para las dos anteriores, porque son las que evidencian la capacidad de creación y producción literaria o no literaria de nuestras alumnas, las cuales adquieren un mayor significado cuando son compartidas con sus demás amigas y compañeras del colegio, lo que denominamos como el proceso de socialización.

- En relación a la frecuencia lectora de las alumnas de primero de secundaria del colegio Vallesol, se concluye que hay mayor continuidad de la lectura, a partir de la aplicación de estrategias de animación antes, durante y después de la

lectura. En cuanto a las cuatro lecturas semanales, el 83% cumplió SIEMPRE, gracias al seguimiento de las lecturas en las sesiones de animación y actividades como las del pasaporte literario. Así, podemos evidenciar la adquisición del hábito lector a corto plazo y que poco a poco se irá afianzando con el paso de los años.

- En cuanto a la selección de obras literarias, afirmamos que es imprescindible la selección previa, organizada y adecuada, que tiene en cuenta los criterios de las preferencias lectoras de las alumnas, tales como el argumento y temas; los personajes, el uso del lenguaje y la organización y estructura interna de las obras, además del tipo de lector y motivos de lectura, para garantizar el fomento del hábito lector en las alumnas de primero de secundaria. Asimismo, esta selección es flexible y modificable de acuerdo a los objetivos de lectura y tipos de lectores a corto, mediano y largo plazo.
- En cuanto a la elaboración de las sesiones de animación a la lectura, como parte de las estrategias de animación antes, durante y después de la lectura, podemos afirmar que permiten fomentar la lectura y el hábito lector en las alumnas de primero de secundaria, mediante actividades lúdicas, creativas e interactivas, además del seguimiento de cada una de las obras con la rejilla de observación y análisis final en cada sesión de animación a la lectura.
- En cuanto a los instrumentos utilizados en la investigación, podemos afirmar su validez y eficacia a partir de la elaboración de la tabla de indicadores para el seguimiento de los objetivos de la investigación y experimentación que señala la incidencia de las estrategias de animación a la lectura en el fomento del hábito lector de las alumnas de primero de secundaria del colegio Vallesol. El cuestionario inicial permite diagnosticar el estado real y los aspectos a

tener en cuenta para fomentar la lectura; al finalizar la investigación también se hace necesario aplicar este instrumento para contrastar los resultados y verificar la mejora de la frecuencia lectora, hábito lector, entre otros. Asimismo, el cuestionario a las profesoras se aplica para conocer la situación actual del desempeño de las docentes como animador (a) a la lectura, para plantear las estrategias y verificar su eficacia a lo largo de la investigación, mediante otro instrumento como la rejilla de observación que resume los indicadores de logro de las actividades planteadas y ejecutadas en las sesiones de animación a la lectura.

Antecedente 4:

De La Puente Arbaiza, Lourdes María Elena (2015): Motivación hacia la lectura, hábito de lectura y comprensión de textos en estudiantes de psicología de dos Universidades Particulares de Lima. Tesis para la obtención de Maestra en Psicología por la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Llegó a las siguientes conclusiones:

1. No existe relación significativa entre la motivación hacia la lectura, el hábito de lectura y la comprensión de textos, en estudiantes de psicología de dos universidades particulares de Lima.
2. Existe una correlación muy débil entre la motivación hacia la lectura y el hábito de lectura en estudiantes de psicología de dos universidades particulares de Lima.
3. Existe una diferencia significativa entre la motivación hacia la lectura y la comprensión de textos en estudiantes de psicología de dos universidades particulares de Lima.
4. No existe relación significativa entre el hábito de lectura y la comprensión de textos en estudiantes de psicología de dos universidades particulares de Lima.

5. La investigación revela que un altísimo porcentaje de universitarios encuestados: 96.7%, no comprende lo que lee, ya que se encuentra en el nivel de frustración en la escala de comprensión de textos; a pesar de que, sorprendentemente, un alto porcentaje de encuestados: 82.42%, se encuentra en los niveles medio y alto de la escala de motivación intrínseca hacia la lectura, lo que constituye una diferencia significativa entre motivación hacia la lectura y comprensión de textos en los estudiantes de psicología encuestados.
6. En cuanto al hábito de lectura, la investigación también aporta datos interesantes, por ejemplo, no se ha fomentado el hábito de lectura, durante la infancia, en un considerable porcentaje de encuestados. Un 43.99%, ha carecido, en absoluto, de modelos y prácticas, un 14.2% ha sido estimulado mínimamente. A pesar de que un 78.02% de encuestados revela que ha contado con materiales de lectura en su infancia.
7. En cuanto al hábito de lectura en la actualidad, la investigación aporta hallazgos que indican que existe una marcada preferencia por la lectura de materiales impresos, en los estudiantes encuestados. Un 74.73% prefiere la lectura en material impreso, en relación a la lectura en material digital.

Antecedente 5:

Ortega Farfán, Diana Ruth y Salazar Solano, Elizabeth Maura (2017). Hábitos de lectura y comprensión lectora en los estudiantes del ciclo Intermedio Tercer Grado de Educación Primaria del C.E.B.A. 2071 César Vallejo – Los Olivos. Tesis para la obtención del grado de Magíster en Educación por la Universidad César Vallejo. Llegan a las siguientes conclusiones:

Primera: Sobre los resultados obtenidos para la Hipótesis General se aprecia que si existe correlación moderada entre la variable Hábitos de Lectura y la Variable Comprensión Lectora de 0,621 con un nivel de significancia bilateral de 0,01 en los estudiantes del tercer grado del Ciclo Intermedio del C. E. B. A. 2071 “César Vallejo” – Los Olivos.

Segunda: Con respecto a la Hipótesis Especifica 1; existe correlación moderada entre la variable Hábitos de Lectura y el nivel literal de 0,517 con un nivel de significancia bilateral de 0,01 en los estudiantes del tercer grado del ciclo intermedio del C. E. B. A. 2071 “César Vallejo” – Los Olivos.

Tercera: Con respecto a la Hipótesis 2; existe una correlación moderada entre la Variable Hábitos de Lectura y el Nivel Inferencial de 0,567 con un nivel de significancia bilateral de 0,01 en los estudiantes del tercer grado del ciclo intermedio del C. E. B. A. 2071 “César Vallejo” – Los Olivos.

Cuarta: Con respecto a la Hipótesis 3; existe una correlación moderada entre la Variable Hábitos de Lectura y el Nivel Criterial de 0,517 con un nivel de significancia bilateral de 0,01 por lo que se concluye que hay correlación moderada en los estudiantes del tercer grado del Ciclo Intermedio del C. E. B. A. 2071 “César Vallejo” – Los Olivos.

2.1.3. Antecedentes para dominio léxico:

Antecedente 6:

Bedoya Gómez, Andrés Felipe y Casanova Garzón, Harold Mauricio (2017). Los anglicismos léxicos en el español peninsular actual: norma y uso. Tesis para optar el título profesional de Licenciado en lenguas modernas por la Pontificia Universidad Javeriana. Llegaron a las siguientes conclusiones:

El objetivo principal del presente trabajo era averiguar si las normas y recomendaciones de las instituciones de la lengua en

España en cuanto al uso de anglicismos en el español coinciden con los usuarios de la lengua, y específicamente con el uso en la prensa escrita española. Con la investigación empírica he pretendido mostrar que las recomendaciones de la Fundéu no están basados en el uso real en los medios investigados.

Primero se han investigado qué factores pueden determinar las actitudes hacia la influencia del inglés y el uso de anglicismos en un país. Se han discutido las actitudes y la política lingüística en algunos países europeos que se han comparado con la situación en España. Así se ha pretendido estudiar la situación en España desde una perspectiva más amplia y europea. Se puede concluir que los factores relacionados con los sentimientos nacionalistas tienen un papel determinante, algo que hemos visto en España también. Varios autores como Bergh & Ohlander (2012), Fischer (2008) y Joseph (2006) señalan que la lengua y la identidad nacional están inseparablemente unidas. Esta observación explica por qué en la historia hay tantos ejemplos de países en que se ha usado, y sigue usando la lengua como un medio para preservar o reforzar el sentido de unidad nacional, como ocurrió en España durante la dictadura franquista. Se considera la lengua oficial como un elemento muy importante de la identidad nacional.

Mediante una investigación empírica he estudiado el grado de adaptación de los anglicismos recogidos en el corpus, las normas establecidas por el libro de estilo del periódico El País, y las recomendaciones de la Fundéu en cuanto al uso de los anglicismos recogidos en el corpus. Además, se ha investigado el uso real de los anglicismos y los equivalentes españoles recomendados por la Fundéu en El País y en tres revistas españolas. Los resultados de la parte cuantitativa muestran claramente que las recomendaciones de la Fundéu no

corresponden con el uso de los anglicismos y los equivalentes españoles en todos los medios investigados.

Además, he mostrado que los anglicismos adoptados en el DRAE en la mayoría de los casos no tienen un equivalente español, y que los que sí están recogidos en el DRAE son casi todas palabras que ya se encuentran en la lengua española desde hace bastante tiempo, y que por eso ya están bien integrados en el lenguaje.

Ya que no era posible sacar una conclusión fiable basándose solamente en los resultados del análisis cuantitativo, he llevado a cabo también un análisis cualitativo, con el objetivo de investigar las diferencias entre los significados semánticos de los anglicismos y los equivalentes españoles, y entre los anglicismos en inglés y los mismos anglicismos en español, y también para investigar diferencias de uso en diferentes registros lingüísticos. Los resultados de este análisis muestran que las recomendaciones por parte de la Fundéu no son tan unívocas. Los casos que he discutido muestran que no todos los anglicismos y equivalentes españoles se aplican en los mismos contextos, y además, que un anglicismo en español no siempre tiene los mismos significados que tiene en inglés. En estos casos el español ha adoptado solamente una parte del significado del inglés. Esta observación se puede ilustrar claramente con el ejemplo de *best seller*. En inglés se usa este término para cualquier producto muy vendido, pero en español su uso se ha restringido principalmente a la venta de libros y discos. Y como muestra el análisis cualitativo, en estos contextos se prefiere en el uso real el anglicismo *best seller*, y no ‘superventas’, como afirma la Fundéu, pero para otros productos se prefiere usar ‘superventas’.

Aunque la propia Fundéu ya señala esto en los casos de *best seller* y *play off*, no parece aceptar la preferencia por el anglicismo en el uso real en estos casos.

La observación de que la preferencia por el anglicismo o por una palabra española también puede depender del registro lingüístico se ha ilustrado bien con los anglicismos crowdfunding y blockbuster. El anglicismo blockbuster se prefiere claramente al equivalente español 'éxito de taquilla/ventas', que no aparece ninguna vez en la página web de la revista.

Esta observación implica que en el lenguaje general el uso del anglicismo es más común. En cambio, en las otras revistas, que tienen un carácter más profesional, apenas se usa el anglicismo, lo que implica que en el lenguaje más formal o profesional se prefiere usar el equivalente español. Con crowdfunding ocurre lo contrario, es decir, el anglicismo tiene un carácter más formal, y el equivalente español más general.

Otra observación interesante es que un anglicismo y equivalente español se alternan muchas veces en el mismo artículo, aunque en la mayoría de los artículos en los que se usa el anglicismo, este se usa con más frecuencia que el equivalente español. En estos casos se usan la palabra inglesa o la española por motivos estilísticos.

En España, a pesar de la existencia de una academia de la lengua, parece que el uso de anglicismos sigue aumentando, como ocurre también en Francia. Una política lingüística purista no significa necesariamente que los hablantes de la lengua adoptan la misma actitud o que puede restringir el uso de anglicismos en la sociedad. Hay otros factores que determinan si los hablantes usan un anglicismo o no, como el prestigio que tiene el inglés entre los jóvenes, o en campos profesionales como la ciencia y la tecnología.

Aunque los resultados de la investigación empírica, tanto cuantitativa como cualitativa, han mostrado que en la prensa española se prefiere, en general, el uso de los anglicismos sobre los equivalentes recomendados por la Fundéu, no se

puede afirmar, basándose solamente en los resultados del presente estudio, que la política lingüística de las instituciones de la lengua en hacia el uso de anglicismos no tiene ningún efecto. Tampoco se puede sacar una conclusión unívoca en cuanto a las diferencias entre las normas de las instituciones de la lengua y el uso de los anglicismos por parte de los usuarios del español. Para dar una conclusión fiable es necesario investigar el uso de los anglicismos investigados durante la historia para ver si el uso ha aumentado o reducido. Además, para tener un imagen mejor del grado de uso de anglicismos en España y el efecto de la política lingüística en España, es necesario hacer la misma investigación con otras lenguas para que se pueda hacer una comparación entre las varias lenguas.

Antecedente 7:

Morales Contreras, Cecilia Jeanette (2005): Premisas para una enseñanza sistemática del léxico. Tesis para optar al título de Profesor en Lenguaje y Comunicación Y al grado de licenciado en educación por la Universidad Austral de Chile. Llegó a las siguientes conclusiones:

1. La enseñanza tradicional del léxico se ha sustentado en un trabajo asistemático y desprovisto de una planificación léxica, situación que ha redundado en una pobre competencia lingüística de los alumnos, que se evidencia en una precaria expresión oral y escrita, ejes fundamentales de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Esta situación se debe a que la pedagogía y la lingüística no han trabajado unidas, desaprovechándose los importantes avances de la lingüística aplicada a la lengua materna en el mejoramiento de las prácticas educativas.
2. Los objetivos de la educación y, en particular, de la enseñanza de la lengua, deben apuntar hacia la

adquisición de la competencia comunicativa del estudiante, es decir hacia la mejora de las habilidades expresivas (productivas) y comprensivas de los alumnos. Este y no otro debe ser el objetivo general hacia donde se dirijan los esfuerzos de la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

3. La enseñanza de la lengua materna es un proceso complejo que se extiende a lo largo de toda la vida escolar del alumno, por lo que exige una planificación cuidadosa que considere los distintos aspectos implicados en ella. En consecuencia, una planificación léxica adecuada que considere la real competencia idiomática de los alumnos, además de la utilización de los avances de la lingüística aplicada, se traducirá en resultados efectivos en la mejora de las habilidades expresivas de éstos.
4. Las premisas lingüísticas determinadas en esta investigación servirán de base para una planificación léxica, ya que presentan de manera sistematizada los aspectos más relevantes de la lexicología y de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna.
5. El léxico es un inventario abierto e ilimitado, por lo que conviene ir delimitando el ámbito de acción del profesor. En primer lugar, se debe considerar la distinción entre léxico y vocabulario, y en segundo lugar, establecer los diferentes aspectos de interés para la enseñanza, es decir, vocabulario pasivo, activo, disponible, frecuente, entre otros.
6. La lingüística ha demostrado que el léxico se encuentra estructurado de variadas maneras, principalmente en los campos léxicos. La teoría de los campos léxicos debe ser replanteada en el aspecto pedagógico, ya que lo único que se ha expresado en los libros de textos se reduce a unos cuantos términos nuevos.

7. Las técnicas propuestas al final de esta investigación no pretenden de manera alguna resolver el problema de la enseñanza del léxico, pero las consideramos de utilidad y aplicabilidad en la enseñanza para que los alumnos desarrollen habilidades que mejoren sus competencias lingüística y comunicativa.

Antecedente 8:

Hasan El-Shboul, Alí Ibrahim (2013): La adquisición del léxico del español como lengua extranjera (ELE) para araboparlantes y del árabe como lengua extranjera (ALE) para hispanohablantes en contextos de adquisición guiada de la lengua extranjera. Estudio comparado. Tesis para optar el grado de doctor por la Universidad Autónoma de Madrid. Llegó a las siguientes conclusiones:

Después de haber elegido el tema de investigación, atendimos a la forma de abordarlo. Es necesario repasar unas pautas teóricas, indagar sobre las investigaciones precedentes para tener una imagen global del tema investigado y aportar análisis novedosos que nos descubran las formas de aprendizaje, los tipos de errores y aciertos así como otros aspectos contextuales.

Una segunda fase es la empírica donde abordamos los ejemplos y comparaciones entre las dos lenguas objeto de este estudio. Por este motivo nuestro trabajo de investigación está repartido en dos partes:

La parte teórica

Nuestra intención en el actual trabajo es reforzar el entendimiento entre los mundos árabe e hispánico por dos representantes de ambos países; España y Jordania aprovechando las buenas relaciones entre ambos países.

Los idiomas juegan un papel muy importante para lograr un deseo de entendimiento entre dos civilizaciones ricas en ámbito cultural. El idioma se convierte no sólo en un medio para

intentar comprender y valorar al otro, si no que en él se presenta la forma de relacionarse con el medio y con los otros. Hemos descrito un léxico general y analizado a nivel lingüístico, dos grupos de aprendices, de ELE y ALE referenciado por el Marco Europeo de Referencia de las lenguas (MCER).

Durante la trayectoria de la investigación en lenguas extranjeras LE, hemos logrado describir cualitativa y cuantitativamente el léxico de los aprendices LE del nivel A2 de la denominación del MCER desde las características lingüísticas del léxico y situarlos con respecto al Marco Europeo. La finalidad es tratar de identificar y comprender algunos procesos de adquisición, eventualmente comunes, que se ponen en marcha cuando se aprende una lengua algo lejana tipológicamente.

La parte empírica

Hemos tratado la posibilidad de la existencia de algunas características comunes en la competencia léxica en el nivel A2, donde se comienza a disponer de un léxico mínimo y de una mínima gramática para la expresión de ideas, sin embargo, tanto el léxico como la gramática son a menudo escasos y tienen múltiples idiosincrasias tanto en la forma como en su función.

Conclusiones globales sobre los resultados de la tesis

El entorno académico de enseñanza de la lengua extranjera en los grupos de aprendices seleccionados, se encarga de observar y analizar la manera de cómo se desarrolla el proceso de adquisición de léxico formal en un proceso guiado siguiendo las pautas del nivel A2, del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para alumnos de LE, tanto en arabófonos e hispanófonos.

Los aprendices que hemos seleccionado para llevar a cabo la tesis, forman un total de treinta y seis alumnos, provenientes de dos universidades: dieciocho de la Universidad de Jordania y

otros dieciocho de la Universidad Autónoma de Madrid con un nivel de A2 en curso de adquisición.

La selección de estas dos universidades surgen por dos motivos:

- El primero, por la importancia de la enseñanza del español en Jordania y la enseñanza de árabe en España.
- Y el segundo, por la interrelación que existe entre ambos países.

Para realizar esta investigación hemos tomado como base los programas actuales establecidos en las universidades. Hoy en día estos programas se desarrollan acorde al programa sobre la educación de las lenguas en Europa, donde se describen las necesidades de nivelación y procesos que se deben tener en cuenta a la hora de enseñar una segunda lengua. En nuestro caso, hemos tomado la nivelación del español y hemos tenido en cuenta cómo ha sido la evolución de los estudios anteriores para homogeneizar el estudio de las lenguas. Por otro lado, hemos tenido en cuenta el desarrollo de los planes de estudios de las escuelas oficiales de idiomas, ya que muchos alumnos universitarios de lenguas acuden a estos centros para complementar su formación, para practicar más, conocer la cultura y a las personas interesadas por la cultura. En este espacio cabe la posibilidad del uso de la lengua por otras razones además de las académicas por lo que enriquecen al estudiante y ayudan a conseguir unas mejores destrezas comunicativas. En definitiva, se buscan las mismas competencias para todos los estudiantes niveladas y clasificadas por temas para conseguir una mayor eficacia, proporcionando y facilitando el aprendizaje e incidiendo en las cuestiones que llevan a la repetición de un error para corregir las deficiencias.

Estos alumnos realizan sus estudios en grupo, por lo tanto la interacción entre ellos respecto a las prácticas orales y escritas

conforman una misma forma de aprendizaje, con una misma metodología y nivelación. No cabe la posibilidad de la entrada de estudiantes externos provenientes de otra metodología o nivelación ya que por los programas que siguen, es obligatorio haber obtenido una base preparatoria. Los datos obtenidos y las variaciones que se observan respecto al léxico son resultado del aprendizaje y absorción de conocimiento individual. También puede influir un bagaje cultural, experiencias sobre el terreno o de tipo amistosa (factores que hemos tenido en cuenta a la hora de seleccionar a los alumnos valorando este tipo de interacciones).

Un aspecto positivo de esta tesis, lo forma el hecho de que el proceso general de la adquisición guiada resulta satisfactorio, sobre todo al observarlo. Las tablas comparativas son enriquecedoras y nos aportan otra perspectiva de la enseñanza atendiendo a las necesidades reales y actuales. Se tuvieron en cuenta los tipos de prueba que se hicieron, se estudiaron las preguntas y el orden de actuación, las pautas a seguir en la recogida de datos para así recoger la suficiente información que nos condujera a la obtención de los datos para analizarlos respecto a diferentes campos, es decir, nos permite identificar los errores de aprendizaje, de ortografía, reincidencia de ciertos términos y las necesidades del nivel.

Una vez realizado el trabajo de campo en ambas universidades, explicado ya a lo largo de la tesis, hemos analizado los datos obtenidos por separado, para una vez sido analizados, compararlos posteriormente.

Antecedente 9:

San-Mateo-Valdehíta, Alicia (2003): Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua. Investigación sobre tres métodos. Trabajo de investigación: La enseñanza del Español como Lengua Extranjera y los materiales de ELE. Programa de

la Facultad de Filología Hispánica 2003/2004. Departamento de Lengua Española y Lingüística General (U.N.E.D.). Llegó 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 léxico 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 pre-universitaria. 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 el 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 igual, 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.

Por otra parte, si analizamos cuidadosamente nuestros resultados comprobamos que solamente en el grupo que ha trabajado con definiciones hay una persona que ha sido capaz de contestar correctamente las diez preguntas desde el principio. Después hay otra persona en el grupo de selección de ejemplos que respondió bien a ocho ítems en el primer test. Y otras dos, una del grupo de definiciones y otra del de oraciones, que en el primer test fueron capaces de responder correctamente siete preguntas. En todos estos casos los informantes no se olvidaron de las palabras, y en las siguientes pruebas también acertaron. El caso más llamativo es, evidentemente, el de la primera persona que, desde el primer momento, recordó todas las palabras.

Mantuvimos una entrevista informal con ella –era una chica– y nos explicó la facilidad que siempre ha tenido para memorizar vocabulario. Damos por hecho que en todo tipo de encuestas siempre hay informantes “brillantes”; en nuestro caso, donde el número de informantes es tan reducido, realmente esta capacidad excepcional de una sola persona puede desvirtuar los resultados y hacer que un método de aprendizaje resulte mucho más económico que otro.

Antecedente 10:

Karadjounkova, Magdalena Pentcheva (2009): La enseñanza del léxico español a alumnos de lengua materna búlgara: metodología y práctica. El vocabulario en el aula de E/LE. Para obtener el grado de Doctora por la Universidad Complutense de Madrid. Llegó a las siguientes conclusiones:

La presente investigación ha sido efectuada con la intención de perfilar la serie de aspectos y elementos a los que obedece el proceso de enseñar y aprender vocabulario en la clase de E/LE en general, al mismo tiempo que indagar en el reflejo de las características de la presentación del componente mencionado a alumnos de lengua materna búlgara.

Para conseguir este objetivo global en la Tesis Doctoral nos hemos planteado estudiar un conjunto de finalidades de carácter teórico-metodológico y práctico que delineamos en la Introducción de nuestro estudio. Es hora de comprobar si hemos cumplido con la idea de la investigación y el plan propuesto.

Nuestra primera tarea ha sido arrojar luz sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en general, estimado por todos los especialistas como uno de los elementos más difíciles en los estudios de lenguas extranjeras. Al citar sus definiciones y opiniones sobre la temática en cuestión, hemos sacado conclusiones de tipo global, comúnmente válidas, que son las siguientes:

- el conocimiento léxico, su adquisición y almacenamiento destacan por una marcada complejidad;
- el aprender vocabulario es un proceso que no acaba nunca; el dominio del léxico sigue creciendo a diferencia del conocimiento de la gramática y de la sintaxis;
- el conocimiento léxico es gradual, se da paulatinamente, se consigue y desarrolla con el tiempo, es lento y requiere mucho esfuerzo y dedicación;
- el componente léxico de un idioma es la base de la competencia comunicativa que es la que permite al estudiante efectuar la interacción en la lengua meta, desenvolverse en la sociedad que la usa y acercarse a la cultura, la historia y la vida de los hablantes nativos; - el conocimiento del vocabulario integra diferentes aspectos y

componentes cognitivos, algunos conscientes y reflexivos, otros, no conscientes y automáticos;

- el mejor aprendizaje del léxico de una LE se consigue a través de la enseñanza de la llamada unidad léxica, puesto que el lenguaje no contiene solo palabras simples sino lexías complejas, expresiones institucionalizadas, frases hechas, combinaciones sintagmáticas;
- el léxico se enseña constantemente en el aula: puede ser la finalidad de toda una clase; se puede ofrecer como contenido adicional para explicar y aclarar otros elementos que se estudian; se da antes o después de realizar ciertas actividades en el aula, y también para alcanzar otros objetivos: enseñar la gramática, ejercitar la pronunciación, etc., o, simplemente, como repaso.

Con la explicación de los postulados arriba mencionados hemos cumplido con el primer objetivo básico del trabajo de investigación: introducir el fundamento teórico al que obedece la presentación y la adquisición del vocabulario de cualquier idioma extranjero y, en particular, la enseñanza del léxico español. Nuestro trabajo de investigación ha adoptado las visiones científico-metodológicas más novedosas en esta parcela de la Lingüística Aplicada que giran en torno al Enfoque léxico aclarando los respectivos conceptos y puntos del modelo de enseñanza-aprendizaje del vocabulario que él mismo propone.

A la hora de aplicar las concepciones teóricas de los investigadores en este campo a la práctica, la Tesis Doctoral ha abordado los aspectos metodológicos de la temática en cuestión que están íntimamente ligados a la propia realización del proceso de enseñar y aprender léxico. El marco metodológico, que a continuación se da cumple con otra de nuestras finalidades centrales: caracterizar los elementos del procesamiento del léxico y perfilar los requisitos que ha de

tomar en consideración y seguir el docente para optimizar la labor en el aula y favorecer el aprendizaje del vocabulario de sus alumnos. La opinión de varios autores que hemos citado en la Tesis Doctoral, nos permite llegar a las siguientes conclusiones que sirven de guía didáctica al profesorado a la hora de preparar la clase de léxico:

- el conocimiento léxico se da en cuatro componentes que abarcan la competencia gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica, es decir, el dominio de una unidad léxica abarca una red muy compleja de relaciones formales, semánticas, socioculturales, pragmáticas y funcionales;
- el vocabulario se aprende tanto en el contexto que proporciona al alumno información detallada sobre la unidad léxica, como también en el co-texto que indica las palabras con las que habitualmente aparece el ítem léxico en cuestión;
- la presentación del léxico exige una selección y dosificación según el nivel de estudios, los objetivos de la enseñanza, el tema que se cuestiona, el grado de dificultad y la frecuencia de uso de los ítems, los conocimientos del mundo del propio estudiante y sus intereses;
- la enseñanza del vocabulario necesita desarrollarse en diferentes planos: visual, auditivo, expresivo, motriz, relacionados con las cuatro destrezas generales de la enseñanza de LE: la comprensión lectora, la comprensión auditiva, la expresión oral y la expresión escrita;
- el léxico tiene que estudiarse y practicarse siempre en situaciones comunicativas reales, o que estas resulten simuladas en la clase con muestras de lengua viva;
- la competencia léxica del alumno debe desarrollarse de forma integrada en la que se combinen el elemento de

interpretación y la conceptualización con la capacidad productiva en las distintas competencias. Las habilidades que entran en juego en el aprendizaje y en el enriquecimiento del vocabulario son la asociativa, la analítica y la hipotético-deductiva;

- no hay que olvidar el papel importante del uso del diccionario que es una forma de aprendizaje autónoma del componente léxico;
- la enseñanza del vocabulario abre la posibilidad de introducir una variada tipología de actividades para promover y facilitar la adquisición del mismo. En su realización se activan diferentes estrategias formales, de asociación y semánticas; de derivación y composición, de uso de hipónimos e hiperónimos; de sinónimos y antónimos, de polisemia. A base de todas estas concepciones y características, en el aula se diseña un conjunto polícromo de tareas y ejercicios que llevan a cabo el proceso de apropiación del vocabulario español;
- la enseñanza del léxico necesita reconocer también la relevancia del aspecto afectivo en su aprendizaje que lleva a la aplicación de tareas de tipo creativo como una manera eficaz y divertida de proceder al estudio del vocabulario.

Todas estas características, puestas en práctica en el aula búlgara de la enseñanza del léxico español, asumen unas peculiaridades que en nuestro trabajo de investigación aparecen delineadas en el análisis sobre los resultados de la encuesta testada en alumnos de lengua materna búlgara. Esta ha sido, en realidad, la idea fundamental que ha alentado la propia Tesis y su finalidad nuclear: investigar en el proceso de enseñanza del vocabulario español en estudiantes búlgaros. Nuestro trabajo, enmarcado en el campo de la didáctica del léxico español en los centros de enseñanza búlgaros, ha

orientado el foco de atención hacia el análisis de la interlengua del alumno búlgaro, en su parte vinculada al dominio del vocabulario, y ha presentado sus propias características, las dificultades que enfrenta el estudiante y los logros que ha conseguido en su adquisición.

La investigación sobre los datos empíricos del corpus ha trazado las siguientes conclusiones:

- la enseñanza-aprendizaje del vocabulario español en alumnos búlgaros marca un desarrollo gradual y paulatino, el conocimiento léxico se consolida cuantitativa y cualitativamente con el nivel más avanzado de estudios del idioma que, por su parte, se caracteriza por un enriquecimiento de las expresiones lingüísticas y socioculturales; es un resultado esperable, típico de cualquier tipo de enseñanza e instrucción;
- el análisis de los datos de la encuesta no ha registrado anomalías ni muchas diferencias entre la propia conciencia del aprendizaje del estudiante búlgaro sobre el vocabulario español y su dominio efectivo. Los contenidos léxicos, señalados como los más difíciles en los que el error persiste, son aquellos que, en realidad, ocasionan las dificultades y originan los problemas en su uso correcto;
- la única respuesta del alumno, que ha sorprendido con la diferencia manifestada entre su valoración como contenido difícil y el resultado satisfactorio alcanzado en la realización de las tareas diseñadas, es la referida a los verbos ser y estar. Es el componente que ha detectado el más bajo nivel de errores en las actividades de la encuesta;
- el estudio corrobora la existencia de dos tipos de errores de carácter léxico: formales y semánticos. Entre el primer grupo, hemos registrado fallos en el reconocimiento del

género y en la formación de palabras. Los errores semánticos se presentan por el empleo incorrecto de los verbos ser y estar y el uso no adecuado de lexemas en los distintos contextos;

- en general, los errores léxicos que persisten pero no llegan a convertirse en fosilizables, son los que se dan en la fraseología, en la formación de palabras, en el uso inadecuado de lexemas según el contexto;
- los errores detectados en las producciones léxicas del alumno búlgaro son de tipo inter- e intralingüísticos y vienen provocados por las siguientes causas: interferencia de la LM, generalización de las reglas, hipótesis falsa, falta de control sobre el sistema lingüístico del español, paráfrasis, sustitución, estrategias de evasión o de huida del problema.

A modo de resumen, hay que destacar que nuestro estudio sobre el dominio del léxico español por estudiantes búlgaros recoge un conjunto de obviedades que nos permiten matizar ciertas recomendaciones destinadas a la enseñanza del componente en cuestión, que podrían ser respetadas por el docente en la presentación del vocabulario español:

- la clase del léxico español ha de darse siempre rindiendo cuentas ante la transferencia negativa de la LM, manifestada sobre todo en el reconocimiento del género y en el uso correcto, o más adecuado de las formaciones léxicas en el contexto;
- el profesor que enseña el léxico español a alumnos búlgaros debe ampliar el conjunto de actividades y herramientas metodológicas al efectuar el proceso intentando favorecerlo y perfeccionarlo. El plan educativo y de formación lingüística debe incluir también varias actividades de carácter lúdico. Al tomar en consideración los contenidos problemáticos para los alumnos, el docente

- ha de configurar tareas y ejercicios que ayuden al estudiante a “vencer los obstáculos”;
- el profesor tiene que resaltar la necesidad de enseñar al alumno búlgaro las estrategias que mejor le ayuden a descubrir el significado de las unidades léxicas, a consolidarlas, retenerlas en la memoria y utilizarlas de manera más apropiada en el acto de comunicación. La enseñanza de los mecanismos y las estrategias están siempre en consonancia con la especificidad de la presentación y el aprendizaje del léxico en el aula búlgara de español, y con las habilidades, las necesidades y los intereses del propio alumno;
 - como último paso, el docente tiene que inspirar confianza y sugerir seguridad en sus discípulos búlgaros convenciéndoles del resultado positivo de sus esfuerzos por aprender el vocabulario español, a pesar de las diferencias y la distancia lingüística que se dan entre los dos idiomas: el materno y el extranjero.

Tomando como punto de partida las características propias que determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico español a alumnos de idioma materno búlgaro, al final, hemos centrado nuestra atención sobre la configuración de varias unidades didácticas que son, en nuestra consideración, una variante de presentar el vocabulario español a estudiantes búlgaros. Hemos intentado encauzar la práctica metodológica en consonancia con los problemas del aprendizaje del léxico que enfrentan los alumnos búlgaros de español, y que hemos detectado al revisar la encuesta y analizar los resultados. Con el diseño de la muestra didáctica hemos cumplido con nuestro tercer objetivo fundamental: el de aplicar las conclusiones alcanzadas del modelo de investigación al campo de la auténtica plasmación del proceso de enseñar y de adquirir el componente léxico.

Nuestro estudio motivado por la idea y la intención de arrojar luz a la problemática del procesamiento del vocabulario en la clase de español en los centros de enseñanza en Bulgaria, junto a las dificultades, ha mostrado también los logros y las tendencias positivas que marca el mencionado proceso.

Porque, los éxitos en el aprendizaje del español por búlgaros están presentes, aunque en un contexto más global. Para confirmar la tesis mencionada, nos permitimos comunicar una información reciente. En la primera Convocatoria Oficial, después de muchos años de interrupción, de Exámenes Estatales Obligatorios de Bachillerato para finalizar los estudios secundarios en Bulgaria, celebrada en junio de 2008, los mejores resultados en todas las asignaturas presentadas, se han alcanzado en Lenguas Extranjeras, reservados los primeros tres lugares para el francés, el italiano y el español, respectivamente.

Merece subrayar que la Tesis Doctoral pone de relieve una aportación considerable. Nuestra investigación manifiesta las etapas de acercamiento del estudiante búlgaro a la lengua meta y su rico tesoro léxico que, en un futuro desembocarán en la apropiación del sistema lingüístico español si se elige el camino más adecuado a seguir según los objetivos de la enseñanza, el nivel de estudios, la motivación del alumnado, siempre aprovechando su capacidad creativa y el deseo de participar en el desarrollo de la clase. En resumen, el éxito del proceso educativo y de formación va estipulado por los siguientes factores, muy acertadamente definidos por J. Sánchez Lobato:

Para la enseñanza, una buena preparación del profesor, un buen programa y la selección del método apropiado siempre llevarán al alumno, a buen puerto, si éste tiene interés.

Finalmente, la presente Tesis Doctoral sin pretensión alguna de haber abarcado el abanico multicolor de todos los conceptos

teórico-metodológicos y de haber elucidado toda la problemática de la enseñanza del vocabulario español a alumnos búlgaros, creemos, ha abierto un camino de investigación que puede ir profundizando en el análisis del objeto estudiado adjuntando futuros detalles y contenidos que esclarezcan cada vez mejor la esencia del tema en cuestión.

2.2. BASES TEÓRICAS

HÁBITO DE LECTURA

En los momentos actuales, adquirir el hábito por la lectura es bastante difícil, en la medida que debe existir una predisposición por parte del lector a hacer posible esta actividad.

“Desde que nacemos, vivimos inmersos en el uso artístico de las palabras. No parece ningún secreto que estamos rodeados de historias que la televisión, el cine o las personas de nuestro alrededor cuentan con gran profusión. También oímos o utilizamos con frecuencia juegos de palabras, efectos rimados, canciones o expresivas imágenes verbales. Con todas estas acciones se produce a menudo un efecto estético y gratuito que nos induce a escuchar con atención, a intervenir en el juego o a meditar un verso. Los niños y niñas nacen con esta predisposición humana hacia las palabras, hacia su poder de representar el mundo, regular la acción, simplificar y ordenar el caos mezclado de la existencia y expresar sensaciones, sentimientos y belleza. Cuando, a mediados del siglo XX, los psicolingüistas empezaron a estudiar el desarrollo del lenguaje de los bebés o la forma en que los humanos intentan dar sentido a las cosas, no estaban especialmente preocupados por la literatura. Pero muy pronto advirtieron que la literatura siempre se hallaba presente. En los soliloquios de los pequeños en sus cunas repitiendo en solitario las cadencias y palabras que habían oído, en la insistencia por volver a saltar sobre el regazo adulto al ritmo de una cancioncilla o por volver a enumerar de forma personificada los dedos de la mano, en los personajes de ficción que introducían en las historias

inventadas de sus juegos o en las fórmulas tipificadas, como los inicios o las formas verbales en pasado que utilizaban tempranamente para contar. La literatura infantil, tanto si llega a los niños de forma oral como escrita, a través de grabaciones o de audiovisuales, constituye un instrumento culturalizador de primer orden que ninguna comunidad humana ha osado perderse. De esta manera, la literatura para los niños constituye una verdadera «escalera» que ayuda a los pequeños a dominar formas cada vez más complejas de usos distanciados de lenguaje y de representación artística. En los cuentos y poemas que se dirigen o comparten con ellos se introducen tramas cada vez más complicadas, personajes más numerosos, perspectivas narrativas menos habituales, progresivas ambigüedades entre los planos de fantasía y realidad, finales menos esperables, géneros literarios que se van multiplicando, etc. Esa escalera de complicaciones ofrece a sus lectores una «barandilla» para facilitar su ascenso. Se coloca a la altura de los receptores al mismo tiempo que tira de ellos y les sostiene en su ascenso. Es el caso, por ejemplo, de los libros para primeros lectores que utilizan la imagen, la fragmentación en secuencias cortas o los recursos de repetición-variación de las frases para facilitar la lectura autónoma de unos niños que, con seis o siete años, poseen poca habilidad lectora pero una capacidad ya bastante notable para entender historias (Colomer, 1999)”. Colomer Martínez, Teresa (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil.

Esto es una realidad en todos los ambientes educativos del mundo, particularmente en el Perú, y que se refleja a pie juntillas cuando se desenvuelve el educando al leer; pero que se siente obligado a hacerlo, es decir, por cumplir con los lineamientos de la programación curricular vigente del área de comunicación, en la que fácilmente notamos que no existe un hábito continuo por la lectura.

Para ello el maestro se vale de muchos mecanismos que tengan que ver con la actividad lectora, de manera que usando los recursos

educativos, podrá seleccionar aquellas lecturas que contribuyan con el interés del educando, dado que en la secundaria, ya debe leer por sí mismo los textos que se encuentren a su disposición, para lo cual, se recurre a diversas teorías.

“Teorías actuales sobre la lectura

La lectura abarca un complejo conjunto de procesos mentales que incluyen información de dos clases:

- lingüística (sobre el significado, la sintaxis, el vocabulario, la forma del texto, las letras, etc.);
- extralingüística (sobre la situación comunicativa, el objeto al que el texto se refiere, al modo de tratar la información, etc.).

Para comprender un texto el lector debe activar los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos que tiene almacenados en la memoria e integrarlos con los que el texto expresa de manera explícita e implícita. La mayoría de los autores que describen el proceso de lectura se basan en modelos elaborados a partir de investigar cómo proceden los lectores experimentados, a los que llaman “expertos”.

En consecuencia, es más común encontrar descripciones de cómo leen los estudiantes, “no expertos” o “novatos”, en oposición a los “expertos”, que descripciones basadas en sus propias capacidades y formas de leer. Veamos primero qué se dice respecto de los “lectores expertos” y, luego, qué puede extraerse de ello en relación con los estudiantes.

Los lectores expertos Niveles de lectura. Van Dijk y Kinstch (1983), dos autores muy influyentes, plantearon que la lectura se realiza en niveles secuenciales, porque la capacidad de memoria o recuerdo no permite retener toda la información de una vez. Los procesos que describen estos autores son automáticos, es decir, el lector los realiza sin darse cuenta.

- Primero el lector toma como información que entra en su memoria la superficie del texto, es decir, las palabras, sus

relaciones y las ideas que van expresando el significado del texto, en el mismo orden en que aparecen en él.

- Posteriormente elabora una representación mental de esa superficie. Una prueba de que el lector es sensible a la superficie del texto es que realiza pausas en los finales de frases y oraciones, segmentando mentalmente unidades de información. En la superficie del texto hay muchas ideas, que estos autores llaman “microestructuras”.
- Luego el lector verifica a qué se refieren las microestructuras o ideas leídas. Si encuentra que esa lista de ideas se refiere coherentemente a algo, la conserva para seguir procesándola mentalmente. Si encuentra que le falta información, inicia procesos para completarla, que se conocen como “inferencias”. El resultado de hacer inferencias es complementar informaciones y volver el texto más coherente. A esta segunda reconstrucción que hace el lector se la conoce como “texto base”.
- Desde el principio el lector construye hipótesis y, a medida que avanza en la lectura, las confirma o desecha. Por esta razón, puede decir, por ejemplo, que pensaba inicialmente que un personaje iba a actuar de tal forma y que finalmente actuó de otra.
- Pronto, las informaciones se acomodan en la memoria según su importancia. De este modo, en cada ciclo, se reducen las microestructuras y se va formando una “macroestructura”. La macroestructura no tiene forma de lista, sino que es jerárquica, está organizada de acuerdo con la importancia de las informaciones y es, por lo tanto, más breve. La macroestructura que más reduce el texto suele ser el título o una frase que extrae su contenido principal.

Macrorreglas.

Los lectores llegan a elaborar esa red jerárquica poniendo en marcha cuatro operaciones que Van Dijk (1980) denomina

“macrorreglas”. Las macrorreglas transforman las ideas del texto base en la macroestructura. Dos de las macrorreglas seleccionan información importante eliminando la superflua, como las aclaraciones o los ejemplos. Las otras dos construyen información global o general (como un subtítulo) reuniendo varias informaciones específicas. La aplicación de las macrorreglas está determinada por dos aspectos:

- el texto o lo que su autor considera importante, que suele estar señalado en los títulos, en las frases destacadas, en las partes finales que sintetizan lo dicho, por ejemplo;
- los conocimientos previos y los propósitos que se plantea el lector.

Modelo de situación.

Ahora bien, hay una noción más sobre los conocimientos previos y el proceso de lectura que es necesario introducir para comprender por qué las personas no recuerdan ni reproducen los textos tal cual son e, incluso, les agregan informaciones de las que carecían. Por un lado, los lectores forman en su mente una representación del texto.

Pero, al mismo tiempo, tratan de “imaginar” aquello a lo que el texto se refiere, es decir, los objetos, los eventos, las personas, los sucesos nombrados. A esa “imaginación” que tienen los lectores cuando leen se la llama “modelo de situación” (Johnson-Laird, 1983; Zwaan y Radvansky, 1998, entre otros). Una buena parte del modelo de situación se construye mediante modelos elaborados en ocasiones anteriores, por experiencias personales o lecturas previas. Supongamos el caso del terremoto ocurrido el 11 de mayo de 2008 en China, que produjo la pérdida de miles de vidas, y de la publicación de una noticia al respecto en diarios chilenos, peruanos, salvadoreños, etc. Los lectores, para comprender ese nuevo texto que es la noticia, recuerdan terremotos previos en China, en sus países, por sus experiencias y por sus lecturas anteriores sobre terremotos. Es decir, recuperan modelos “viejos” de la misma clase o especie. La noticia leída el 11 de mayo sirve para actualizar esos

modelos y explica el aumento del conocimiento sobre el mundo en la mente de las personas. Los modelos de situación son fundamentales para otorgar coherencia al texto. Si los hechos se encuentran relacionados en el modelo de situación que el lector tiene en la mente, entonces las secuencias del texto que se refieren a esos hechos le resultan coherentes. Además, los modelos proporcionan una vasta información implícita o presupuesta que se pone en juego en la interpretación del texto.

Los modelos de situación hacen que las interpretaciones y evaluaciones de los textos sean diferentes entre un sujeto y otro. Sin embargo, es posible compartir modelos de los eventos con otros miembros de la sociedad.

Estructura textual.

Si bien siempre que se lee se trata de captar el significado global de un texto, hay otras variables que inciden –de diferente modo– en ese proceso. La estructura textual es una de ellas. Van Dijk (1981) reserva la noción de “macroestructura” para el tema global del texto y habla de “superestructura” para hacer referencia a su forma global. Esta forma global es definida, como si se llevara el análisis sintáctico al plano del texto, mediante un esquema de organización de las partes”. Atorresi, Ana (2008). Aportes para la enseñanza de la Lectura.

A partir de todo esto, diré que el maestro se constituye en el motivador fundamental para el hábito de la lectura, sobre todo en el caso de educandos púberes, los mismos que muestran su interés de acuerdo a sus necesidades de madurez mental.

“Los libros siempre han sido para estudiar. Que me digan que es para entretenerme no tiene sentido”. Aunque asegura que cada vez que le ha tocado leer un texto literario le ha parecido interesante, siempre pierde el interés cuando le toca hacer un informe. “Siempre que me ha tocado leer algo distinto a los textos de historia, matemáticas o ciencias, los profesores dejan muchas tareas. Los

informes por capítulos son lo más cansón y así no me entretengo cuando leo. Siento que se convierte en una carga". Adriana aún no ha leído joyas de la literatura universal como 'Don Quijote de la mancha', 'Cien años de soledad' o 'El principito', y cree que no vale la pena hacerlo. "En esos casos es mejor ver una película, ya hay películas de todos esos libros importantes. No es necesario sentarse a leer las quinientas páginas que contiene". Este panorama es el más común en las nuevas generaciones. Y es que aunque la lectura transporte a las personas a mundos insospechados en los que prima la imaginación y en los que para ponerlo en términos de Adriana, uno es el director de su propia película, ya es mínimo el público para esta clase de función. Al parecer, las grandes joyas de la literatura universal y los nuevos textos de escritores sólo sobrevivirán en la memoria de aquellos que aún creen que la lectura es un pasatiempo que vale la pena.

Consecuencias de la falta de hábitos de lectura

La falta de hábitos de lectura tiene repercusiones que van más allá del abandono de textos literarios. La mala ortografía, la falta de cultura, el déficit en la capacidad de crear argumentos para defender posiciones y la evidente pérdida de habilidades comunicativas, son las principales consecuencias de no leer regularmente.

El docente de la facultad de Comunicación Social - Periodismo de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga, Jaime Pallares, señala que "la falta de hábitos de lectura en las nuevas generaciones se ha convertido en una voz generalizada. Es muy preocupante ver que los jóvenes no disfrutan de las obras literarias y que por el contrario las asocian a prácticas sosas y aburridoras".

Esta generación según el profesor, "aprendió a leer textos audiovisuales, los textos escritos perdieron total validez para ellos, y se convirtieron en la materialización de una práctica que desde su perspectiva no les ofrece nada", aseguró. Las consecuencias de esta visión no se han hecho esperar. Varios docentes coinciden en que es común ver estudiantes que no saben cómo expresar una idea

sin utilizar muletillas. Tal es el caso de Jaqueline Estévez Lizarazo, Comunicadora Social Periodista de la UNAB y candidata a PhD en Ciencias de la Comunicación y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, quien asegura que esta generación presenta un panorama muy triste.

"Es difícil encontrar un joven que sea elocuente y coherente a la hora de expresarse y es aún más difícil encontrar uno que tenga buena ortografía". Y agrega, "aunque dicen que leen, sólo leen bobadas en internet, no buscan conocimiento y se acostumbraron a encontrar todo en páginas que no les exigen ni el más mínimo análisis. Si a eso le sumamos la falta de cultura general que poseen, el panorama es bastante desalentador". En este sentido Ana Roa, directora de la Biblioteca Nacional y del Plan Nacional de Lectura que lidera el Ministerio de Cultura, sostiene que es necesario venderles la idea de leer a los jóvenes pero desde otro ángulo. "Las plataformas digitales son una salida, ahora existen propuestas multimedia que hacen de leer una actividad interactiva. Es necesario llegarles a las nuevas generaciones con alternativas diferentes que los encaminen en la lectura". Sin embargo, Roa explica que no hay que confundirse con la lectura en internet. "Uno se imagina que la lectura en internet reemplaza la lectura en libros impresos. Sin embargo, hay una distinción porque la herramienta digital se utiliza en procesos de búsqueda generalizada mientras que la lectura como ejercicio le apunta a la profundización, crítica y asimilación de textos. Lo que hay que mirar es la manera de conjugar las dos y apuntar en esa dirección". Prieto, Jineth (2011). Los jóvenes no tienen hábitos de lectura.

DOMINIO LÉXICO DEL ESPAÑOL

Para referirnos a esta variable es necesario hacer un estudio pormenorizado por los vericuetos de la lengua española, en razón que como cada día se ha ido enriqueciendo más y más, notaremos que estos cambios o variables obedecen a las circunstancias

fundamentalmente orales, lo que se conoce como la dialectización; pero, también la significación real de las palabras de nuestra lengua, por lo que se hace necesario someterse a las aceptadas por la Academia de la Lengua Española, la misma que dictamina el uso de los términos del español desde la forma escritural hasta el contenido semántico y sintáctico. Veamos entonces estos aportes:

Historia

“Las lenguas siguen procesos distintos en su desarrollo y en su fijación escrita. Cada una se adapta a las necesidades de su comunidad y a las características geopolíticas y culturales de la misma. Algunas lenguas han consolidado su sistema gráfico antes que otras por cuestiones de dominio político, de anexión de nuevas áreas geográficas o de desarrollo y/o prestigio de una comunidad determinada; pero en todos los casos esta fijación se ha hecho a partir de reestructuraciones sucesivas que han ido conformando el sistema gráfico.

Unas han seguido un criterio más fonético, mientras que otras se han basado en la etimología o en otros aspectos culturales. En cualquier caso, la solución no ha sido sencilla y normalmente se ha adoptado después de una serie de tensiones y pactos en uno u otro sentido.

En el caso de la lengua castellana, el proceso para llegar a establecer un código gráfico único y normativo ha sido largo y aunque en cuestiones parciales sigue abierto hoy en día.

Hasta mediados del siglo XIII la lengua romance era considerada únicamente apta para el uso oral y familiar.

En 1517, aparece la obra de Nebrija, Reglas de Orthographia, que sigue un criterio basado en la pronunciación y pretende, fijar la lengua para que no sufra un proceso de desgaste que la lleve a su desaparición, como en el caso del latín.

En 1713, nace la Real Academia Española para cultivar y fijar la lengua castellana. La Real academia Española solicita al ayuda de Isabel II y por una Real Orden del 25 de abril de 1844, se impone la

ortografía académica en la enseñanza y la reina pide a la Academia que publique sus normas en un manual claro y breve que aparece el mismo año con el nombre de Prontuario de Ortografía de la Lengua Castellana.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, se generaliza la ortografía como signo de cultura y buena educación y la normativa académica acaba imponiéndose, incluso en América”. Biblioteca Nacional de España (2014). Reglas de orthographia – Diálogo de la lengua.

Esto significa que dominar la ortografía es un aspecto preocupante para todos los seres humanos de habla hispana, porque hasta la UNESCO nos plantea muchos aportes al respecto.

“La escritura es una actividad que satisface múltiples necesidades, que cubre distintos ámbitos de la persona —conocimiento del mundo, de sí mismo y de los demás— y que permite reunir, preservar y transmitir todo tipo de información en diferentes contextos y de manera cotidiana. Es una herramienta eficaz para el ser humano en cuanto a la posibilidad de expresar su interioridad, de desarrollar la creatividad, de comunicarse de diferentes maneras y con diversas personas, de convencer a otros. Es gracias a la escritura que las sociedades pueden construir su memoria y una herencia común. Esta relevancia es la que inspira a personas de todas las áreas para estudiar la escritura como fenómeno cultural, en lo general, y como habilidad humana, en lo particular. Y esto mismo es lo que ha llevado a considerarla, durante estos últimos años, en los estudios y en los análisis de los más diversos especialistas.

Por lo mismo, la enseñanza y la evaluación de la escritura deben atender cuidadosamente sus funciones y, específicamente, sus características.

Un texto escrito es creado lingüísticamente a partir de ciertas necesidades entre emisor y receptor; por lo que en aquél se conjugan cuestiones gramaticales, discursivas, comunicativas, psicológicas, etc. Esta es la razón por la que han existido, desde siempre, distintos enfoques que intentan abordar el proceso de

escritura. Mata, en su estudio *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita* (1993), resume dichos enfoques en tres: el tradicional (concibe la escritura como producto, centrado en la composición y en los rasgos propios de la estructura superficial, por ejemplo: ortografía), el cognoscitivo (entiende la escritura como proceso; centrado en las etapas de la composición, por ejemplo: planificación) y el contextual (concibe la escritura como un proceso condicionado por el contexto, por ejemplo: desarrollo de la escritura en la escuela).

Dichas perspectivas han sido recogidas por diversos modelos que buscan dar respuesta a aspectos del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del texto escrito.

Casanny organizó, en un primer momento, estos paradigmas en cuatro modelos: gramatical (relacionado con la corrección lingüística y centrado en los elementos formales y estructurales del texto escrito), funcional (centrado en la competencia comunicativa según la situación específica en que se producía el texto escrito), procesal (interesado en dar cuenta de los aspectos cognoscitivos que se presentan en la producción textual, tales como la generación de ideas, su organización, las relaciones entre estas) y de contenido (que entendía la escritura como parte de un currículo y, en este sentido, se comprende dicha habilidad como un instrumento que permite obtener y transmitir información).

Enfoque, propósito y objetivo de la enseñanza de la escritura
Entendido lo anterior, el presente estudio se basa en diversas teorías para la construcción del instrumento de escritura TERCE. Luego de un análisis de los currículos nacionales de la región, se llegó a la conclusión de que los países de América Latina y el Caribe comparten criterios, tanto en la concepción de ciertos aspectos que intervienen, participan o son parte de la escritura, como en los abordajes de dichos elementos en la evaluación de ésta.

En primer lugar, se entiende la escritura como un proceso y no como un producto final. Esto implica, según Scardamalia y Bereiter (1992), que quien escribe realiza diversas operaciones mentales (planificar, redactar, revisar) que involucran múltiples aspectos textuales como propósito del escrito, posible lector, plan de acción de la tarea de escritura, contenido, características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, etc. Desde esta perspectiva, la producción escrita requiere de bastante tiempo en el aula para cubrir las distintas fases y operaciones que exige la elaboración de un texto escrito (desde establecer las ideas que se incorporarán, hasta confirmar un producto coherente y adecuado para los objetivos que se plantearon en la planificación). Por otra, este enfoque establece estrategias de producción textual en cada una de las etapas, lo que permite focalizar la tarea y fijar más adecuadamente los indicadores de evaluación en función de la fase del proceso en la que se está.

Según dicho enfoque, y dadas las posibilidades de los instrumentos de evaluación de la escritura en TERCE, este estudio se hizo cargo solo del producto final del proceso de composición de estudiantes de tercer y sexto de primaria. Sin embargo, no se debe entender esto como una mirada sesgada del proceso, pues, según los diversos autores que han abordado este enfoque, en todo escrito final se ponen en juego fases de planificación, de textualización y de revisión.

Si bien este estudio no da cuenta de las etapas de planificación y revisión propiamente tales; el objeto de estudio da cuenta de las decisiones discursivas, lingüísticas, gramaticales y comunicativas que tomaron los estudiantes para producir sus respectivos textos. En este sentido, y de manera puntual, se evaluó el desempeño de los diversos aspectos involucrados en la etapa de textualización.

Una segunda teoría que sustenta el estudio TERCE de escritura es que se entiende esta disciplina como una manifestación más de la cultura en que se produce. Por ejemplo, Barton y Hamilton (2000)

describen como elementos integrantes de la cultura escrita las prácticas sociales, los eventos que se generan en dichas prácticas y los textos que median estos eventos. Es lógico, entonces, que la evaluación de la escritura considere los aspectos propios de una producción textual situada y centrada en una tarea comunicativa concreta. En este sentido, las consignas se diseñaron considerando el género carta (que se estudia mayoritariamente en los países participantes) y se adecuaron a situaciones comunicativas con un fin específico (acotado a secuencias textuales) y cercanas a niños y niñas de la región.

Otro enfoque considerado en TERCE de escritura es el comunicativo funcional. Este propone un método de enseñanza de la lengua de manera progresiva y adaptada a la realidad de los y las estudiantes; y comprende el aprendizaje como un proceso comunicativo y cultural. Así, en la escritura convergen cuestiones gramaticales (exactitud de los enunciados que componen el texto), sociolingüísticas (uso de normas sociales de la lengua materna) y comunicativas (uso estratégico de elementos verbales y no verbales). El propósito de esta metodología es preparar para las situaciones reales de comunicación y, para ello, se emplean situaciones y textos auténticos en actividades que buscan replicar el contexto real de cada productor de texto.

Es así como el aula se convierte en el espacio comunicativo por excelencia para el aprendizaje de las competencias lingüística y comunicativa.

La perspectiva didáctica de este enfoque, de carácter constructivista, entiende que es el propio estudiante quien desarrolla la competencia comunicativa. Los y las docentes orientan a sus estudiantes para optimizar dicha competencia. Tarea que no solo consiste en dar cuenta de un mundo interior (ideas, perspectivas, creencias), sino también construir un mundo exterior (relacional, contextualizado) mediado por el primero. La base de esto se encuentra en el carácter

comunicativo del enfoque, dado por sus componentes social y humano (interacción).

Este último aspecto permite comprender su carácter pragmático: los textos que se producen tienen una intención definida, un propósito orientador y una situación comunicativa concreta; lo que permite situar al emisor y al receptor en el proceso comunicativo que los involucra.

Entendido el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta manera, es el estudiante quien toma decisiones respecto de las prácticas de escritura que va a realizar. Desde una perspectiva disciplinar, la habilidad en cuestión se puede entender como un proceso con etapas que permiten planificar, revisar e intervenir lo producido.

Por lo tanto, seleccionar información relevante, organizarla de manera coherente, integrarla con otros conocimientos y comunicarla de manera eficiente, corresponden a fases en la producción textual que permiten acompañar el proceso de escritura y asegurar un texto final exitoso (Didactext, 2003).

El propósito de la escritura debe ser potenciar la competencia comunicativa, es decir, permitir a los y las estudiantes producir actos verbales que se adecuen a las necesidades de cada situación en la que se vean involucrados. En este sentido, el productor de un texto está subordinado a las circunstancias en las que lo produce, y son éstas las que establecen el desafío para quien escribe.

El objetivo de la enseñanza de la escritura, entonces, es vincular el aprendizaje de la lengua con el contexto de la vida social de niños y niñas. De esta manera, se desprende que la tarea de escritura en el aula debe ser concreta y situada, lo que permite el desarrollo de una competencia comunicativa con un fuerte carácter cultural, que implica la adquisición “[d]el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos” (Lomas et al., 1993: 15). Estas son las

perspectivas que orientaron el diseño, pilotaje y aplicación definitiva del instrumento TERCE escritura.

Consignas, rúbricas, aspectos comunicativos, lingüísticos y gramaticales involucrados en su composición están pensados para responder a la manera en que hoy se enseña, se aprende y se evalúa la escritura en la región. Las rúbricas analíticas que intervinieron en el proceso de evaluación TERCE de escritura permitieron indagar en cada uno de los aspectos involucrados en los enfoques anteriormente revisados”. UNESCO (2016). Aportes para la enseñanza de la escritura.

Esto es un fundamento básico para el dominio léxico del español, de manera que se haga congruente con el uso cotidiano en el habla, la lectura, la escritura y la escucha, por lo que debemos tener en cuenta actividades diversas que permitan ampliar el léxico o vocabulario.

Actividades en clase para ampliar el vocabulario

El vocabulario no debe trabajarse sólo desde el área de Comunicación

La escuela es el principal entorno en el que los estudiantes adquieren el vocabulario. El área de Comunicación forma parte de todas las etapas educativas y la variedad léxica es una de las competencias que deben adquirir los alumnos en ésta. Sin embargo, el vocabulario no debe trabajarse sólo desde el área referida. Los docentes del resto de áreas curriculares pueden incidir en la adquisición de nuevos términos con sencillas actividades que se enmarquen en sus determinadas actividades de conocimientos:

Deducción de palabras: periódicos, revistas y otros medios de comunicación de actualidad pueden servir de soporte idóneo para trabajar con los alumnos en clase la deducción de términos que desconocen. Los alumnos deben proponer los significados que interpretan de los términos marcados por el docente con el apoyo del contexto que rodea a la palabra.

Origen de las palabras: estudiar de dónde proviene un término ayuda al estudiante a comprender su significado y le permite relacionarlo en otras situaciones con palabras semejantes que derivan del mismo.

Cadenas de palabras: consiste en buscar campos semánticos en los que se pueden incluir sinónimos o antónimos hasta construir una cadena de términos completa. Después el docente puede trabajar en la utilización de los términos en un contexto oral o escrito para que se asimile de una forma más práctica.

Buscar palabras: cada día el docente propone a un alumno preparar una exposición para el resto de los compañeros sobre un tema determinado. El trabajo debe incluir tanto la explicación del significado como su aplicación en diferentes contextos. Puede ser de utilidad colocar un panel expositivo en el aula donde se recoja el nuevo vocabulario que se introduce cada día.

2.3. DEFINICIONES CONCEPTUALES DE TÉRMINOS

- 1) **Adquisición:** Proviene del término latino adquisitio: la acción de conseguir una determinada cosa, la cosa en sí que se ha adquirido y la persona cuyos servicios o intervención están ampliamente valorados. <https://definicion.de/adquisicion/>
- 2) **Ambiente:** Es un sistema, es decir, a un conjunto de variables biológicas y físico-químicas que necesitan los organismos vivos, particularmente el ser humano, para vivir. Entre estas variables o condiciones tenemos, por ejemplo, la cantidad o calidad de oxígeno en la atmósfera, la existencia o ausencia de agua, la disponibilidad de alimentos sanos, y la presencia de especies y de material genético, entre otras. http://legislacionambientalspda.org.pe/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=47
- 3) **Biblioteca:** Edificio o local donde se conservan un conjunto de libros ordenados y clasificados para su consulta o préstamo bajo

determinadas condiciones.

<https://www.google.com.pe/search?ei=KCsjW8W->

- 4) **Capacidad:** Conjunto de recursos y aptitudes que tiene un individuo para desempeñar una determinada tarea. En este sentido, esta noción se vincula con la de educación, siendo esta última un proceso de incorporación de nuevas herramientas para desenvolverse en el mundo. El término capacidad también puede hacer referencia a posibilidades positivas de cualquier elemento. <https://www.definicionabc.com/social/aptitud.php>
- 5) **Dominio:** Es el conocimiento o manejo que un individuo ostenta sobre una materia, ciencia, arte, asunto, etcétera, por ejemplo: “ella domina el tema de la herencia”. Por otro lado, el término dominio se refiere a los territorios sujetos a un Estado. <https://www.significados.com/dominio/>
- ❖ **Educando:** Es aquel que está en proceso de educarse, entendiendo por educar, “conducir”. Educando es el gerundio del verbo educar, y es quien gracias a una guía dada por quien tiene mayor saber y experiencia, el educador, logra que su potencialidad creativa y sus condiciones físicas, intelectuales y artísticas se desarrollen en la máxima expresión posible, de acuerdo a las capacidades individuales. <https://deconceptos.com/ciencias-sociales/educando>
- 6) **Hábito:** Es cuando hacemos referencia a un acto que tomamos por costumbre, es una acción que alguien realiza tantas veces que “Se vuelve un hábito para ella“. Los hábitos por lo general son movimientos sencillos de las personas para complementar su vida de momentos y funciones, muchas veces un hábito puede ser una distracción para quien lo realiza. <http://conceptodefinicion.de/habito/>.
- 7) **Lectura:** Es un proceso de aprehensión de determinadas clases de información contenidas en un soporte particular que son transmitidas por medio de ciertos códigos, como lo puede ser el lenguaje. <https://definicion.de/lectura/>

- 8) **Lengua española:** Denominado también idioma español o castellano es una lengua romance procedente del latín hablado. Pertenece al grupo ibérico, y es originario del Reino de Castilla. Se conoce también por el americanismo coloquial castilla (por ejemplo: «hablar castilla», «entender castilla»), común en áreas rurales e indígenas entre México, Perú y la Patagonia. https://es.wikipedia.org/wiki/Idioma_esp%C3%B1ol
- 9) **Léxico:** Es el conjunto de palabras que conforma un determinado lecto y, por extensión, también se denomina así a los diccionarios que los recogen. En un sentido amplio, el concepto es extensible a los lenguajes de programación. Las disciplinas que se ocupan del léxico son varias: lexicografía, semántica, semiótica, pragmática, filosofía del lenguaje. <https://es.wikipedia.org/wiki/L%C3%A9xico>
- 10) **Maestro:** (del lat. magister) o maestra hacen referencia a la persona que ha estudiado magisterio y se encarga de enseñar a los alumnos y alumnas, ya sean de infantil, primaria o secundaria, entre otros, en escuelas, colegios o universidades. Algunos maestros pueden estar destinados en institutos de educación secundaria en programas de garantía social, educación compensatoria o apoyo a alumnos con necesidades educativas especiales, así como en centros de Educación de Personas Adultas. <https://es.wikipedia.org/wiki/Maestro>.
- 11) **Obra literaria:** Es aquella obra de arte que se presenta en forma escrita, táctil u oral. Un elemento central para la obra literaria es la narración de un hecho, evento, serie de eventos, sentimientos, ideas o simplemente una expresión artística sobre diferentes situaciones. https://www.ecured.cu/Obra_literaria
- 12) **Texto:** Proviene del vocablo latín textus que significa “tejar, entrelazar”. Es una serie de enunciados unidos mediante diferentes enlaces de tipo léxico, gramatical y lógico, éstos pueden ser orales o escritos. <http://conceptodefinicion.de/texto/>

2.4. FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

2.4.1. Hipótesis general

El hábito de lectura incide poderosamente en el dominio léxico del español en los educandos del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

2.4.2. Hipótesis específica

- a) Si existe buen hábito de lectura entonces lograremos el dominio léxico del español en los educandos del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

- b) Si se evalúa pertinentemente el dominio léxico determinaremos el conocimiento objetivo de la lengua española en los educandos del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

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, tendrá resultados concluyentes.

Descriptiva: Porque comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos. El enfoque se hace 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 está 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 et al, 2003; p.5*)

3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.2.1. POBLACIÓN

La población estuvo conformada por la totalidad de educandos matriculados en el primer grado de secundaria de la Institución Educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017 que asciende a 459.

3.2.2. MUESTRA

Considerando la cantidad del universo, se tomó a 170 educandos, lo que representa el 37% de la población total. Afirmando 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 educandos: (170)

1er Grado "A" : (10)

1er Grado "B" : (10)

1er Grado "C" : (10)

1er Grado "D" : (10)

1er Grado "E" : (10)

1er Grado "F" : (10)

1er Grado "G" : (10)

1er Grado "H" : (10)

1er Grado "I" : (10)

1er Grado "J" : (10)

1er Grado "K" : (10)

1er Grado "L" : (10)

1er Grado "M" : (10)
1er Grado "N" : (10)
1er Grado "Ñ" : (10)
1er Grado "O" : (10)
1er Grado "P" : (10)

3.3 . OPERACIONALIZACION DE VARIABLES: “HÁBITO DE LECTURA Y DOMINIO LÉXICO DEL ESPAÑOL EN EDUCANDOS DE PRIMER GRADO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS FABIO XAMMAR JURADO DEL DISTRITO DE SANTA MARÍA EL 2017”.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS Y VARIABLES	DIMENSIONES, INDICADORES E INDICES DE VARIABLES																				
<p>PROBLEMA GENERAL: ¿En qué medida el hábito de lectura incide en el dominio léxico del español en los educandos del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017?</p> <p>PROBLEMAS ESPECÍFICOS:</p> <p>☞ ¿Qué relación existe entre hábito de lectura y dominio léxico del español en los educandos del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017?</p> <p>☞ ¿Cómo evaluar el dominio léxico y su pertinencia en el conocimiento objetivo de la lengua española en los educandos del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017?</p>	<p>OBJETIVO GENERAL: Determinar como el hábito de lectura incide en el dominio léxico del español en los educandos del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>✓ Establecer conexiones entre hábito de lectura y dominio léxico del español en los educandos del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.</p> <p>✓ Demostrar cómo el dominio léxico influye en el conocimiento objetivo de la lengua española en los educandos del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.</p>	<p>HIPÓTESIS GENERAL: El hábito de lectura incide poderosamente en el dominio léxico del español en los educandos del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.</p> <p>Hipótesis específica</p> <p>1. Si existe buen hábito de lectura entonces lograremos el dominio léxico del español en los educandos del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.</p> <p>2. Si se evalúa pertinentemente el dominio léxico determinaremos el conocimiento objetivo de la lengua española en los educandos del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.</p> <p>VARIABLE INDEPENDIENTE: X. Hábito de lectura.</p> <p>VARIABLE PENDIENTE: Y. Dominio léxico del español.</p>	<p>VARIABLES: Independiente: (X): Hábito de lectura.</p> <table border="1" data-bbox="1310 451 2022 780"> <thead> <tr> <th>Dimensiones</th> <th>Indicadores</th> <th>Ítems</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="3">I. El hábito de lectura.</td> <td>1.1. Adquirir el hábito por la lectura.</td> <td>- Alcanzables. - Realista.</td> </tr> <tr> <td>1.2. Teorías actuales sobre la lectura.</td> <td>- Facilita. - No facilita el hábito de lectura.</td> </tr> <tr> <td>1.3. Macrorreglas.</td> <td>- Inaplicable. - Poco aplicable. - Aplicable.</td> </tr> </tbody> </table> <p>Dependiente: (Y): Dominio léxico del español.</p> <table border="1" data-bbox="1310 828 2022 1195"> <thead> <tr> <th>Dimensiones</th> <th>Indicadores</th> <th>Ítems</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="3">II. El dominio léxico del español.</td> <td>2.1. Historia.</td> <td>- Alcanzables. - Realista.</td> </tr> <tr> <td>2.2. Enfoque léxico de la escritura.</td> <td>- Facilita. - No facilita el dominio léxico del español.</td> </tr> <tr> <td>2.3. Deducción de palabras.</td> <td>- Inaplicable. - Poco aplicable. - Aplicable.</td> </tr> </tbody> </table>	Dimensiones	Indicadores	Ítems	I. El hábito de lectura.	1.1. Adquirir el hábito por la lectura.	- Alcanzables. - Realista.	1.2. Teorías actuales sobre la lectura.	- Facilita. - No facilita el hábito de lectura.	1.3. Macrorreglas.	- Inaplicable. - Poco aplicable. - Aplicable.	Dimensiones	Indicadores	Ítems	II. El dominio léxico del español.	2.1. Historia.	- Alcanzables. - Realista.	2.2. Enfoque léxico de la escritura.	- Facilita. - No facilita el dominio léxico del español.	2.3. Deducción de palabras.	- Inaplicable. - Poco aplicable. - Aplicable.
Dimensiones	Indicadores	Ítems																					
I. El hábito de lectura.	1.1. Adquirir el hábito por la lectura.	- Alcanzables. - Realista.																					
	1.2. Teorías actuales sobre la lectura.	- Facilita. - No facilita el hábito de lectura.																					
	1.3. Macrorreglas.	- Inaplicable. - Poco aplicable. - Aplicable.																					
Dimensiones	Indicadores	Ítems																					
II. El dominio léxico del español.	2.1. Historia.	- Alcanzables. - Realista.																					
	2.2. Enfoque léxico de la escritura.	- Facilita. - No facilita el dominio léxico del español.																					
	2.3. Deducción de palabras.	- Inaplicable. - Poco aplicable. - Aplicable.																					

METODO Y DISEÑO	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	TRATAMIENTO ESTADÍSTICO
<p>METODO: Considero que esta investigación es de tipo EX POST FACTO. El término <i>ex post facto</i> indica 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: Considero 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;"> $O_1 \quad O_2$ </div> <p>Donde “O₁” correspondería al conjunto de datos con respecto al hábito de lectura y “O₂”, el dominio léxico del</p>	<p>POBLACIÓN: La población estará conformada por la totalidad de educandos matriculados en el primer grado de secundaria de la Institución Educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017 que asciende a 459.</p> <p>MUESTRA:</p> <p>Clase muestra : Aleatoria estratificada.</p> <p>Universo : I.E. Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.</p> <p>Población Total : 459 educandos.</p> <p>Tamaño de la muestra : 170 encuestas</p>	<p>Datos recogidos con la aplicación de la encuesta y entrevista a los educandos matriculados en el primer grado de secundaria de la Institución Educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017 que asciende a 459.</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.</p> <p>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. <p>La muestra para estos casos se determina mediante la siguiente fórmula:</p>

español.

$$n = \frac{Z^2 p \cdot q}{E^2}$$

Dónde:

n : Muestra inicial.

Z : Nivel de confianza (Se obtiene de las tablas de áreas bajo la curva normal, entre 95 % y 99 % de confianza).

E : Nivel de precisión o error (del 5 % al 1 %)

El valor 95 % de confianza se divide entre 2, $(\frac{95\%}{2})$ porque

la curva normal está dividida en dos partes iguales.

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.

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 encuesta y la entrevista por ser los instrumentos más adecuados para extraer datos precisos en la que las preguntas son abiertas, para de este modo revisar los datos correctamente, lo cual, ayudará a reforzar el marco teórico. Se plantearon 30 preguntas que enriquecen la contrastación de 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.

Tabulación de datos, representación gráfica, interpretación de datos. SPSS 21.

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.

3.6.3. MATERIALES / EQUIPOS.- Estuvo 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.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

PRESENTACIÓN DE CUADROS, GRÁFICOS E INTERPRETACIONES

4.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO POR VARIABLES.

TABLA N° 1

1. ¿Crees que tu maestro motiva a sus estudiantes hacia la lectura?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	5	2,9	2,9	2,9
Válidos SÍ	165	97,1	97,1	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

FIGURA N° 1



1. ¿Crees que tu maestro motiva a sus estudiantes hacia la lectura?

Interpretación:

De la Figura N°1, un 2,9 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no creen que su maestro motiva a sus estudiantes hacia la lectura, y un 97.1 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.

TABLA N°2

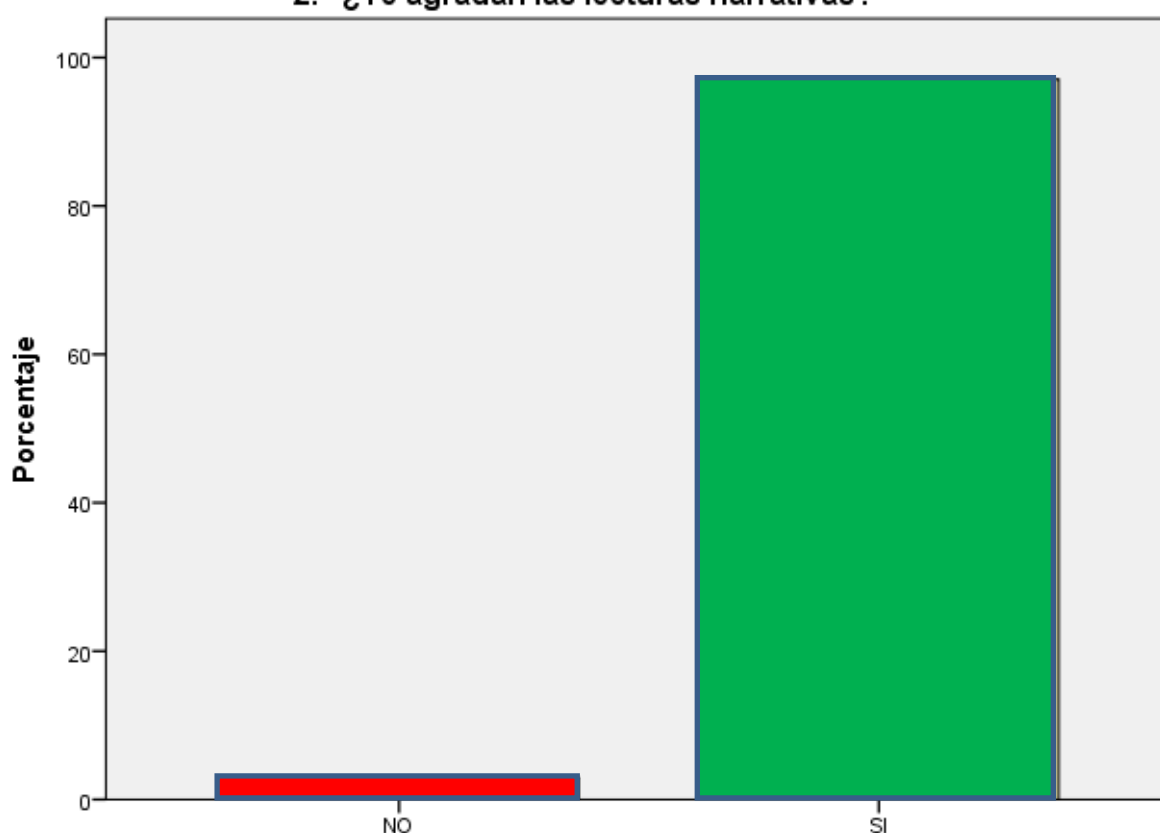
2. ¿Te agradan las lecturas narrativas?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	5	2,9	2,9	2,9
Válidos SÍ	165	97,1	97,1	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

FIGURA N° 2

2. ¿Te agradan las lecturas narrativas?



2. ¿Te agradan las lecturas narrativas?

Interpretación:

De la Figura N°2, un 2,9 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no le agradan las lecturas narrativas, y un 97.1 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.

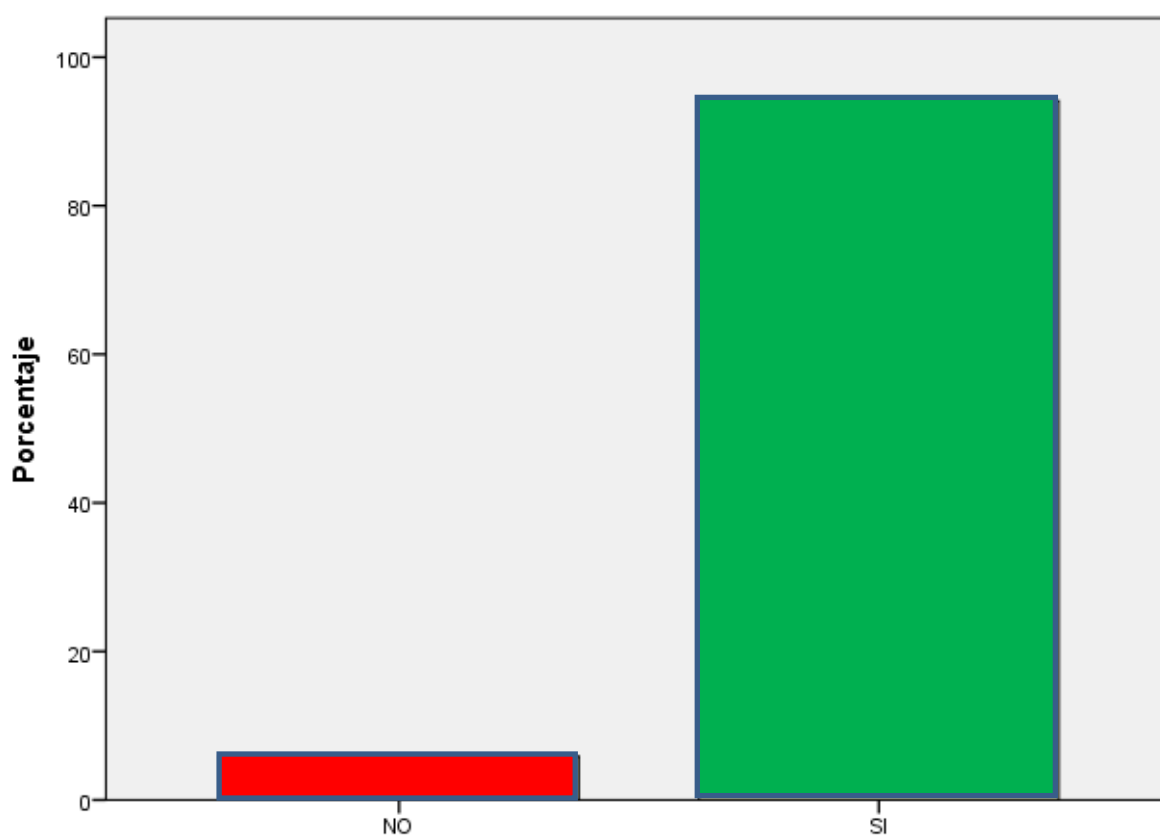
TABLA N° 3

3. ¿Encuentras gusto en los pasajes más llamativos de la lectura?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	10	5,9	5,9
	SÍ	160	94,1	100,0
	Total	170	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

FIGURA N° 3



Interpretación:

De la Figura N°3, un 5,9 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que encuentran gusto en los pasajes más llamativos de la lectura, y un 94.1 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.

TABLA N° 4

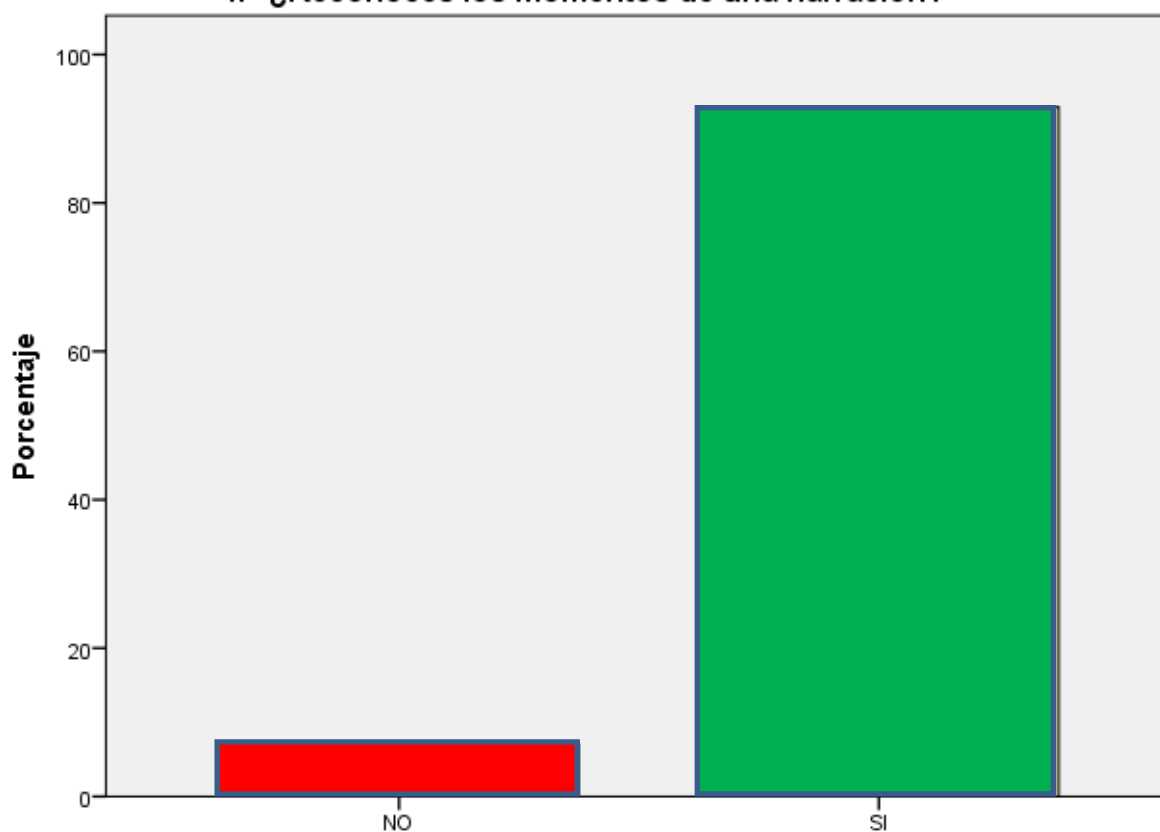
4. ¿Reconoces los momentos de una narración?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	12	7,1	7,1	7,1
Válidos SÍ	158	92,9	92,9	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

FIGURA N° 4

4. ¿Reconoces los momentos de una narración?



4. ¿Reconoces los momentos de una narración?

Interpretación:

De la Figura N°4, un 7,1 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no reconocen los momentos de una narración, y un 92.9 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.

TABLA N° 5

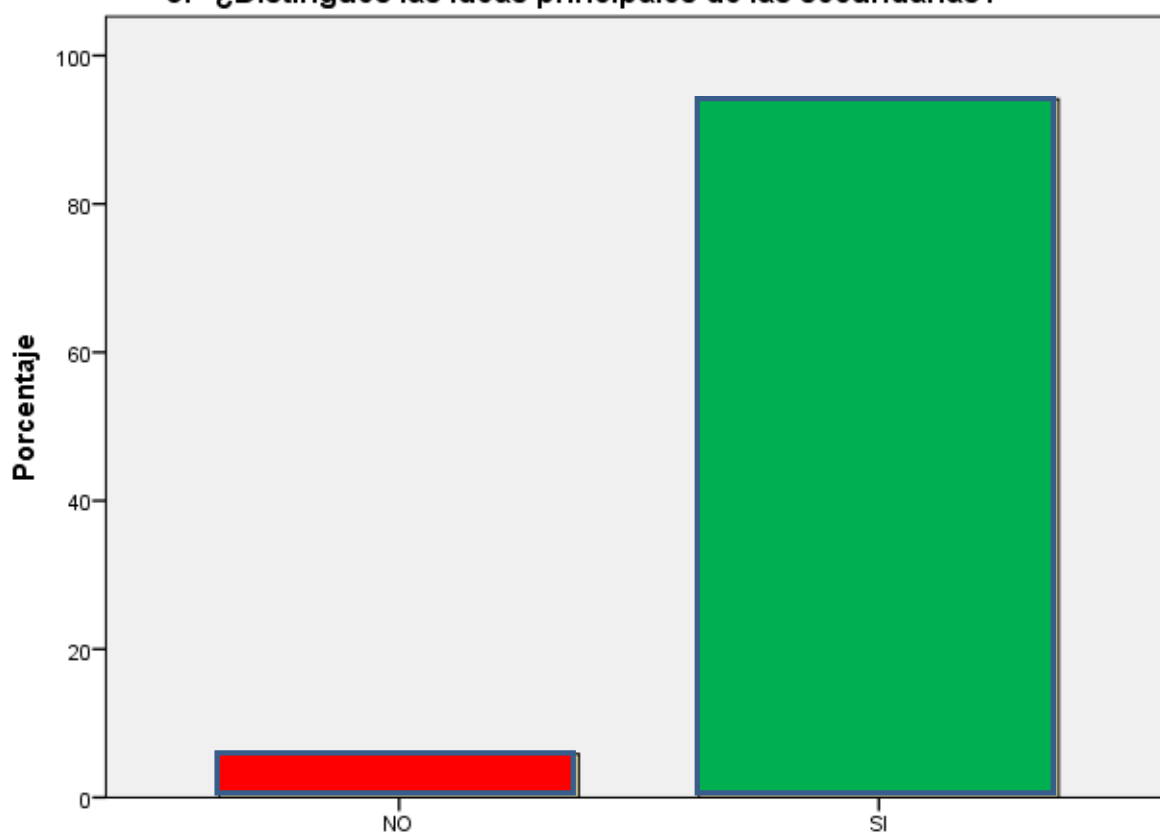
5. ¿Distingues las ideas principales de las secundarias?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	10	5,9	5,9	5,9
Válidos SÍ	160	94,1	94,1	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

FIGURA N° 5

5. ¿Distingues las ideas principales de las secundarias?



5. ¿Distingues las ideas principales de las secundarias?

Interpretación:

De la Figura N°5, un 5,9 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no distinguen las ideas principales de las secundarias, y un 94.1 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.

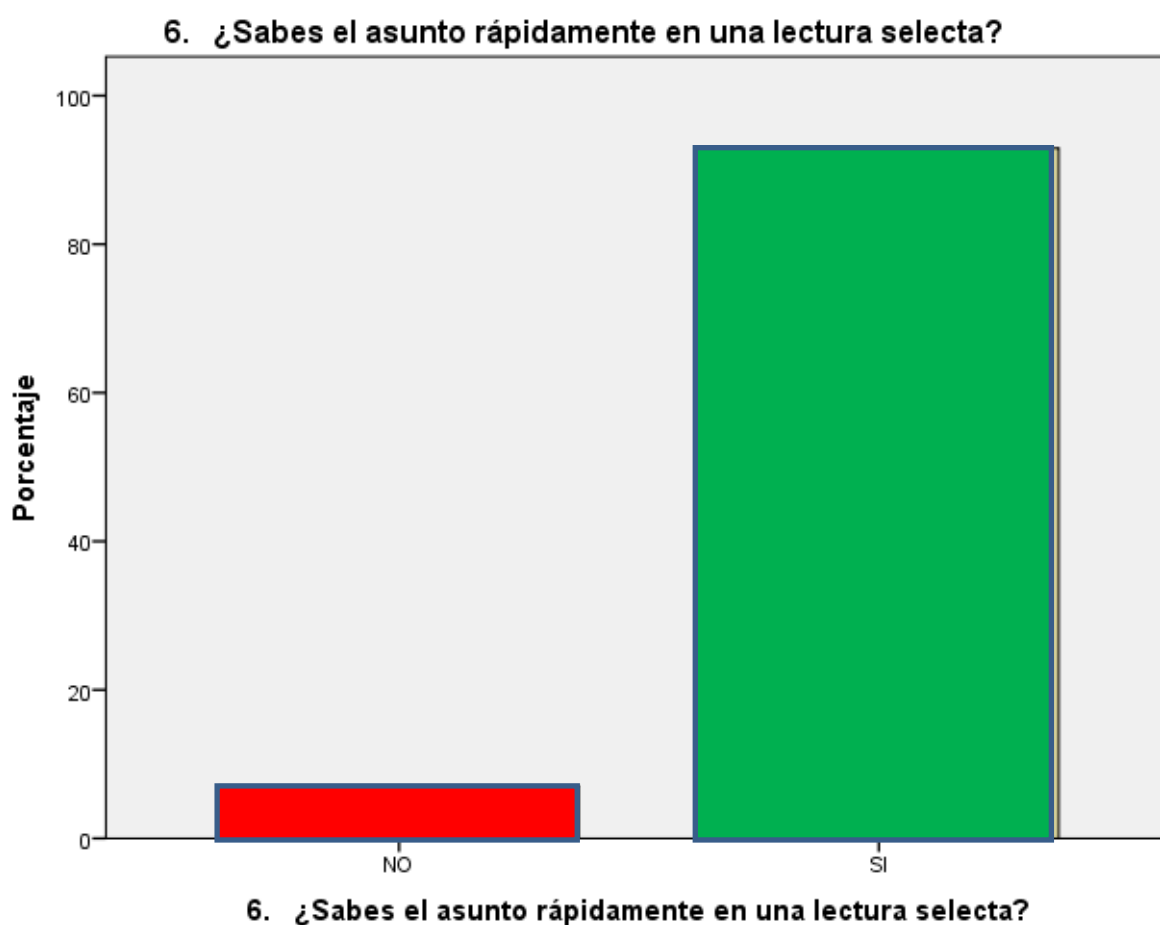
TABLA N° 6

6. ¿Sabes el asunto rápidamente en una lectura selecta?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	12	7,1	7,1	7,1
Válidos SÍ	158	92,9	92,9	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

FIGURA N° 6



Interpretación:

De la Figura N°6, un 7,1 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no saben el asunto rápidamente en una lectura selecta, y un 92.9 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.

TABLA N° 7

7. ¿Reconoces la participación de los personajes por características?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	10	5,9	5,9	5,9
Válidos SÍ	160	94,1	94,1	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

FIGURA N° 7



7. ¿Reconoces la participación de los personajes por características?

Interpretación:

De la Figura N°7, un 5,9 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no reconocen la participación de los personajes por características, y un 94.1 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.

TABLA N° 8

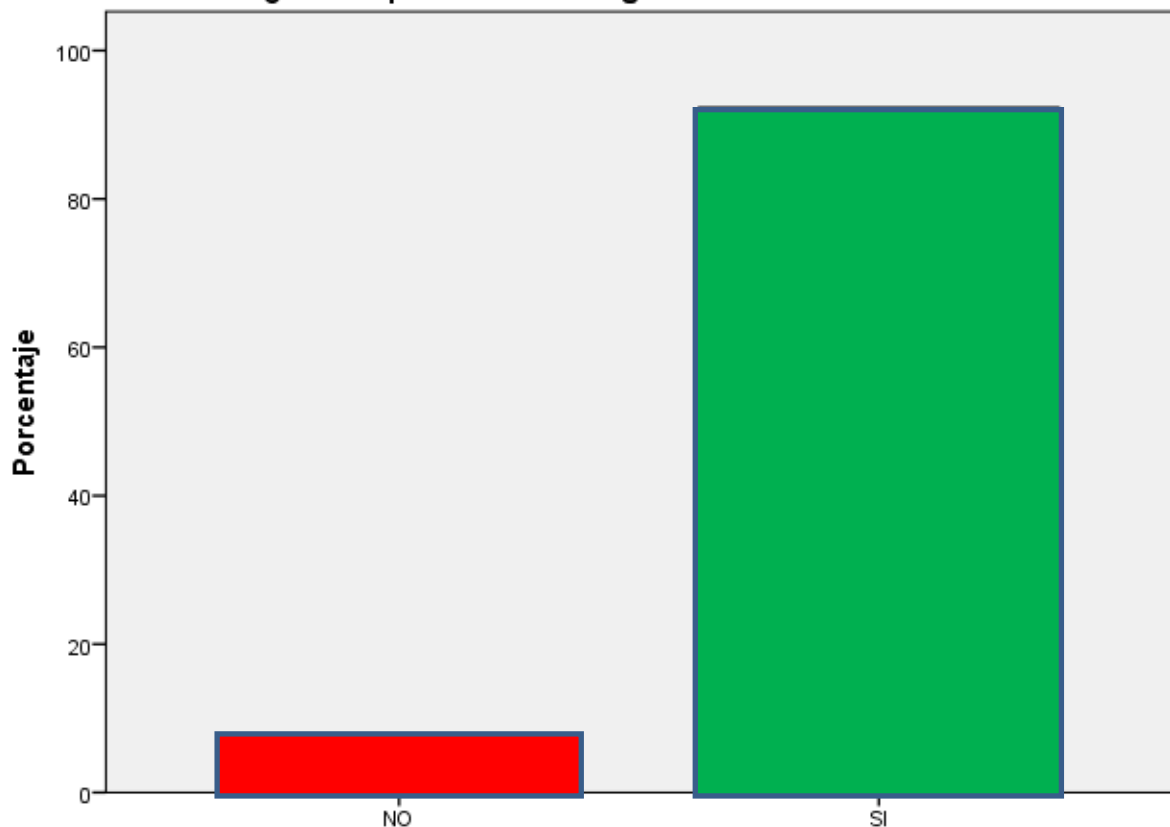
8. ¿Crees que toda lectura guarda una intención?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	13	7,6	7,6	7,6
Válidos SÍ	157	92,4	92,4	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

FIGURA N° 8

8. ¿Crees que toda lectura guarda una intención?



8. ¿Crees que toda lectura guarda una intención?

Interpretación:

De la Figura N°8, un 7,6 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no creen que toda lectura guarda una intención, y un 92.4 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.

TABLA N° 9

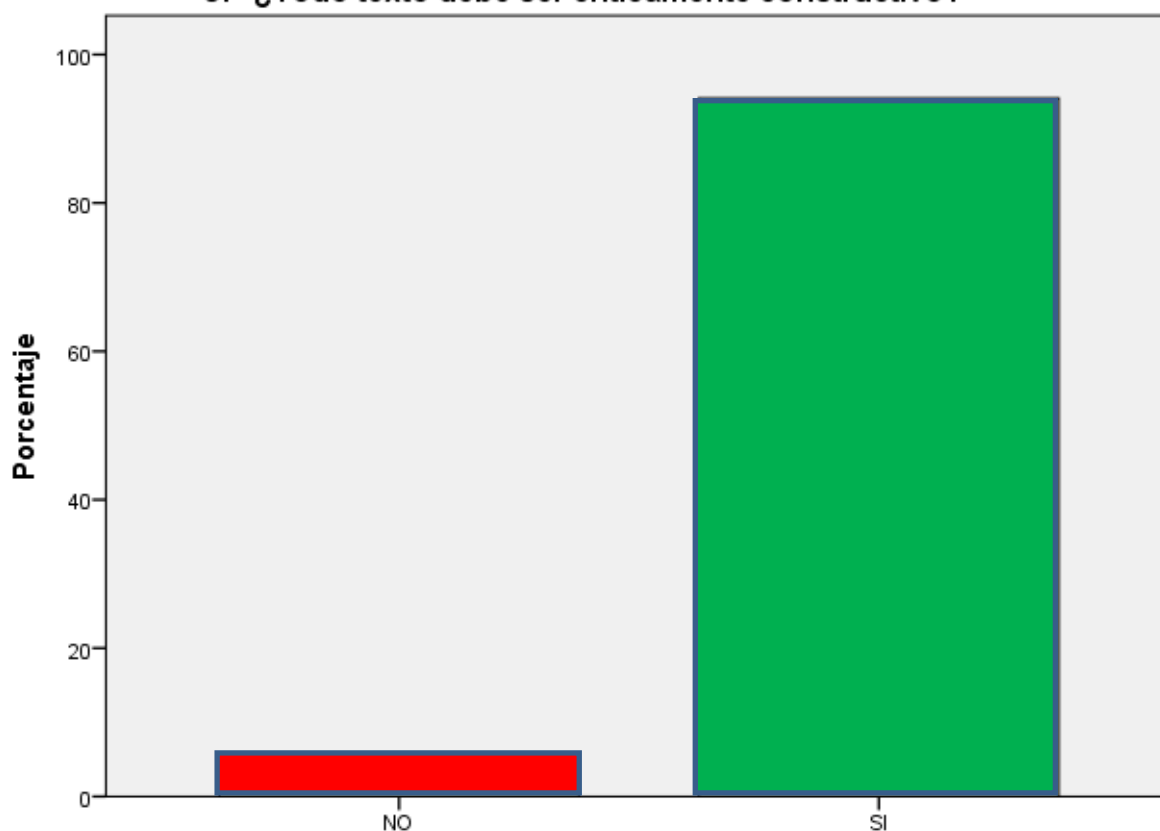
9. ¿Todo texto debe ser críticamente constructivo?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	10	5,9	5,9	5,9
Válidos SÍ	160	94,1	94,1	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

FIGURA N° 9

9. ¿Todo texto debe ser críticamente constructivo?



9. ¿Todo texto debe ser críticamente constructivo?

Interpretación:

De la Figura N°9, un 5,9 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no todo texto debe ser críticamente constructivo, y un 94.1 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.

TABLA N° 10

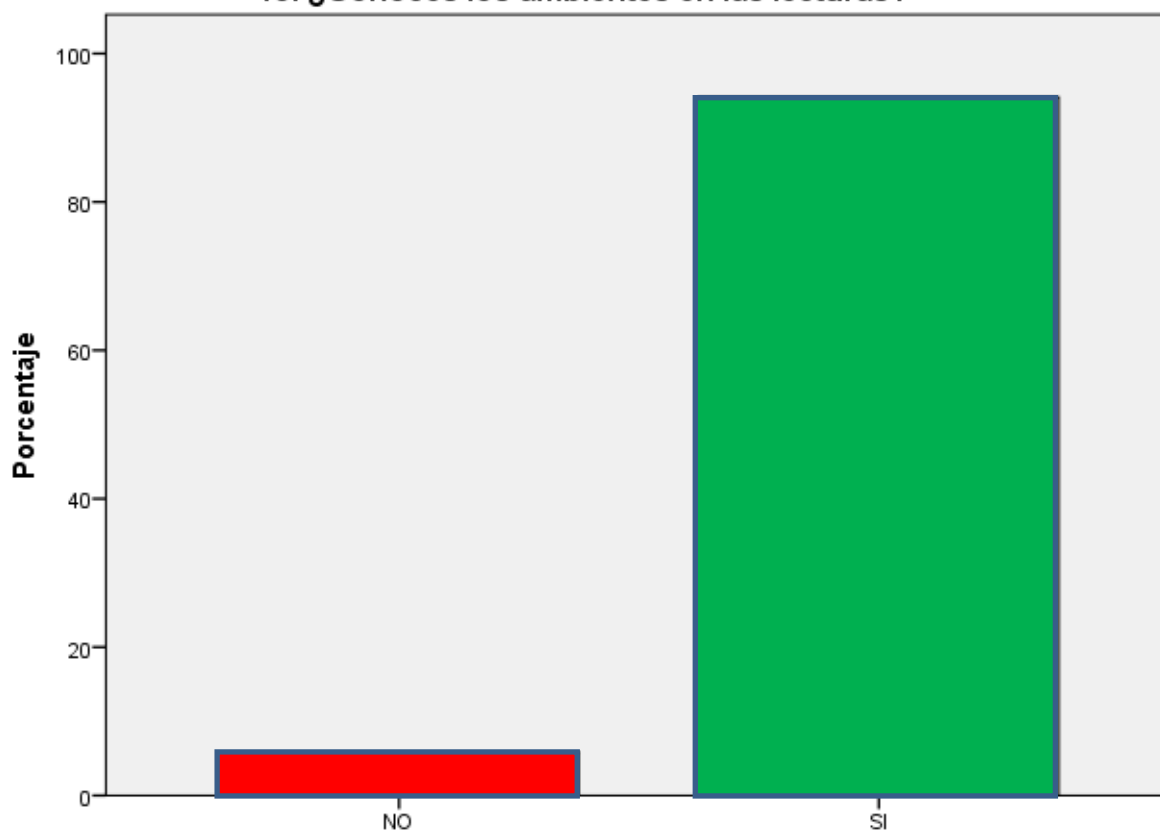
10. ¿Conoces los ambientes en las lecturas?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	10	5,9	5,9	5,9
Válidos Sí	160	94,1	94,1	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

FIGURA N° 10

10. ¿Conoces los ambientes en las lecturas?



10. ¿Conoces los ambientes en las lecturas?

Interpretación:

De la Figura N° 10, un 5,9 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no conocen los ambientes en las lecturas, y un 94.1 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.

TABLA N° 11

11. ¿Diferencias los estados de ánimos si la lectura es participativa?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	11	6,5	6,5	6,5
Válidos SÍ	159	93,5	93,5	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

FIGURA N° 11



11. ¿Diferencias los estados de ánimos si la lectura es participativa?

Interpretación:

De la Figura N°11, un 6,5 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no diferencian los estados de ánimos si la lectura es participativa, y un 93.5 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.

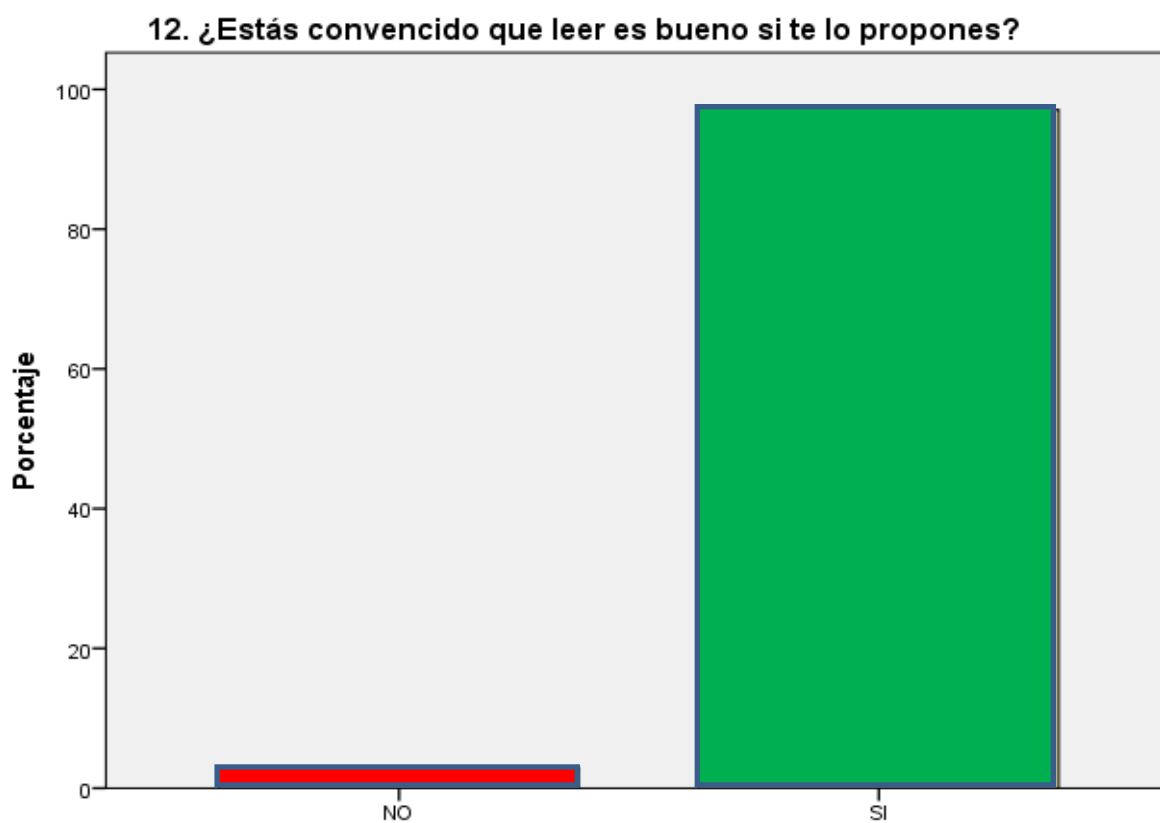
TABLA N° 12

12. ¿Estás convencido que leer es bueno si te lo propones?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	5	2,9	2,9	2,9
Válidos SÍ	165	97,1	97,1	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

FIGURA N° 12



12. ¿Estás convencido que leer es bueno si te lo propones?

Interpretación:

De la Figura N°12, un 2,9 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no están convencido que leer es bueno si te lo propones, y un 97.1 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.

TABLA N° 13

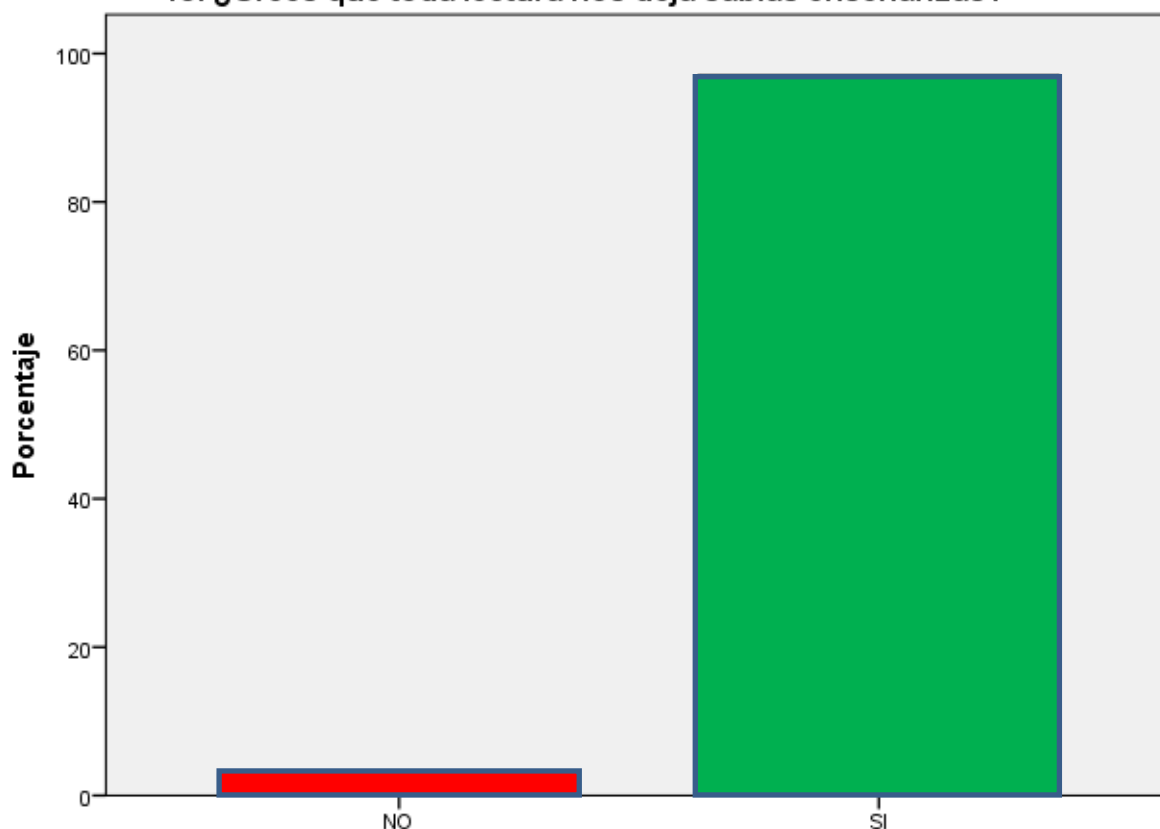
13. ¿Crees que toda lectura nos deja sabias enseñanzas?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	5	2,9	2,9	2,9
Válidos SÍ	165	97,1	97,1	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

FIGURA N° 13

13. ¿Crees que toda lectura nos deja sabias enseñanzas?



13. ¿Crees que toda lectura nos deja sabias enseñanzas?

Interpretación:

De la Figura N°13, un 2,9 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no creen que toda lectura nos deja sabias enseñanza, y un 97.1 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.

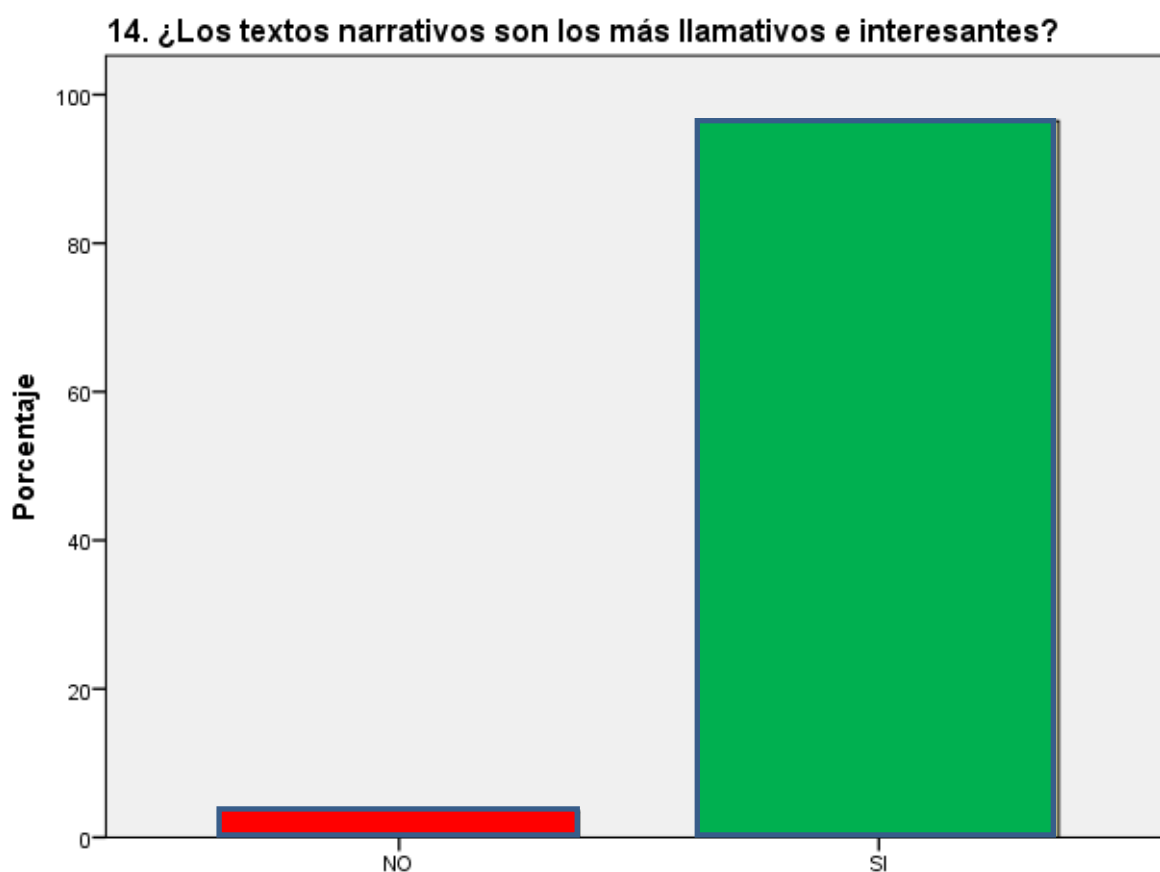
TABLA N° 14

14. ¿Los textos narrativos son los más llamativos e interesantes?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	6	3,5	3,5	3,5
Válidos SÍ	164	96,5	96,5	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

FIGURA N° 14



14. ¿Los textos narrativos son los más llamativos e interesantes?

Interpretación:

De la Figura N°14, un 3,5 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que los textos narrativos no son los más llamativos e interesantes, y un 96.5 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.

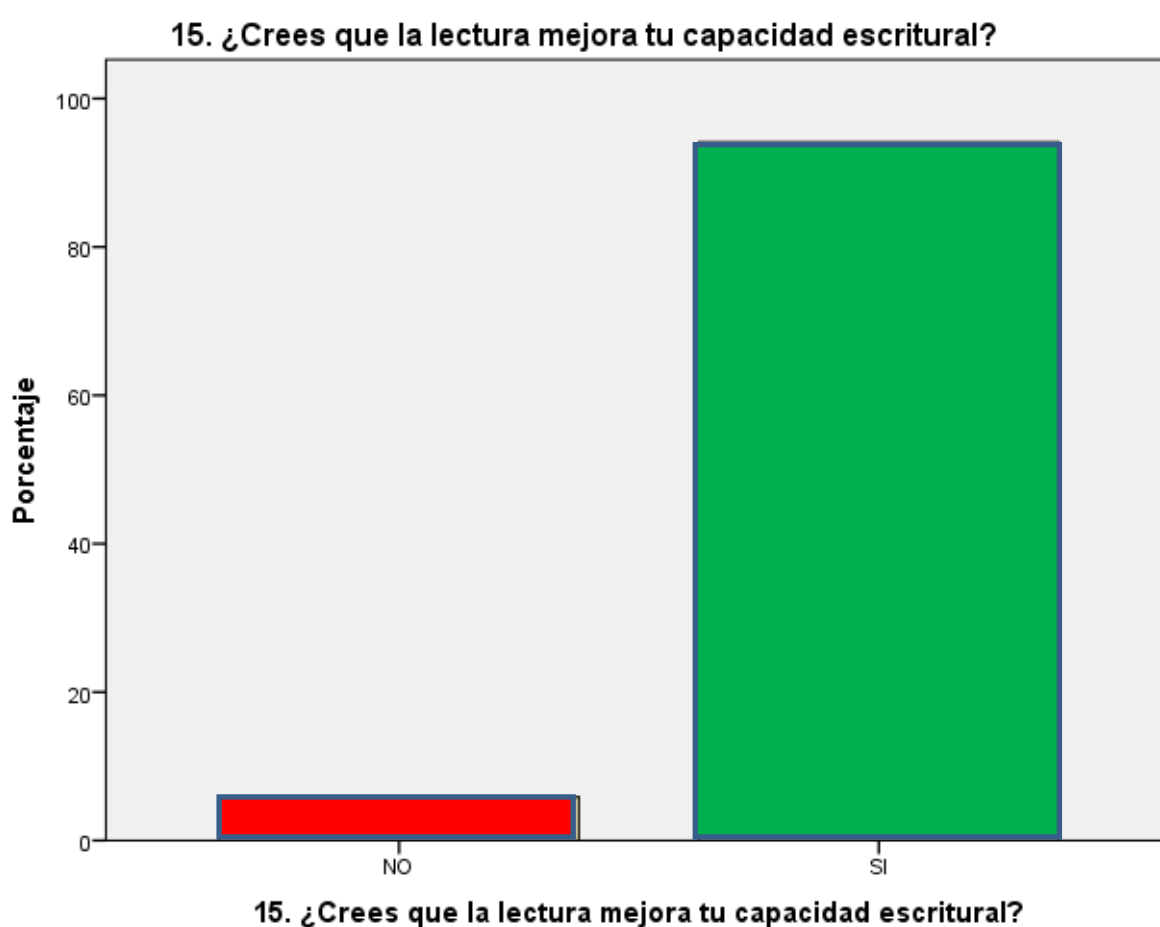
TABLA N° 15

15. ¿Crees que la lectura mejora tu capacidad escritural?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	10	5,9	5,9	5,9
Válidos SÍ	160	94,1	94,1	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

FIGURA N° 15



Interpretación:

De la Figura N°15, un 5,9 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no creen que la lectura mejora su capacidad escritural, y un 94.1 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.

TABLA N° 16

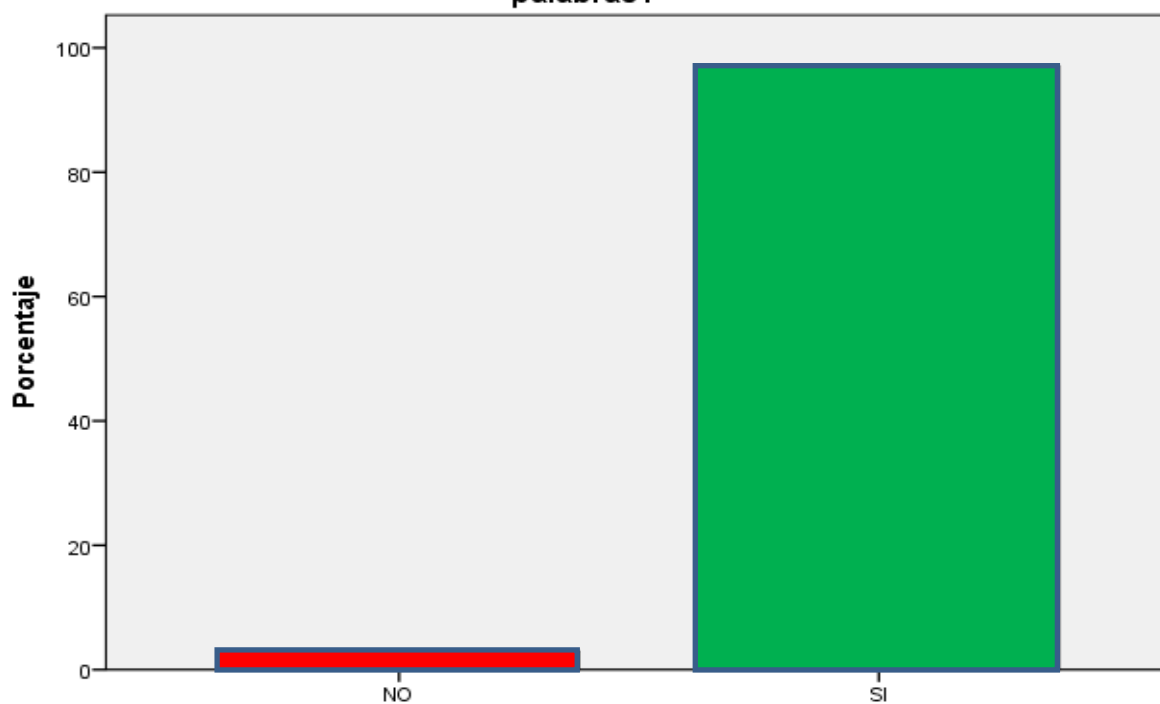
16. ¿Es cierto que dominar el léxico del español es conocer el significado de las palabras?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	5	2,9	2,9	2,9
Válidos SÍ	165	97,1	97,1	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

FIGURA N° 16

16. ¿Es cierto que dominar el léxico del español es conocer el significado de las palabras?



16. ¿Es cierto que dominar el léxico del español es conocer el significado de las palabras?

Interpretación:

De la Figura N°16, un 2,9 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no es cierto que dominar el léxico del español es conocer el significado de las palabras, y un 97.1 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.

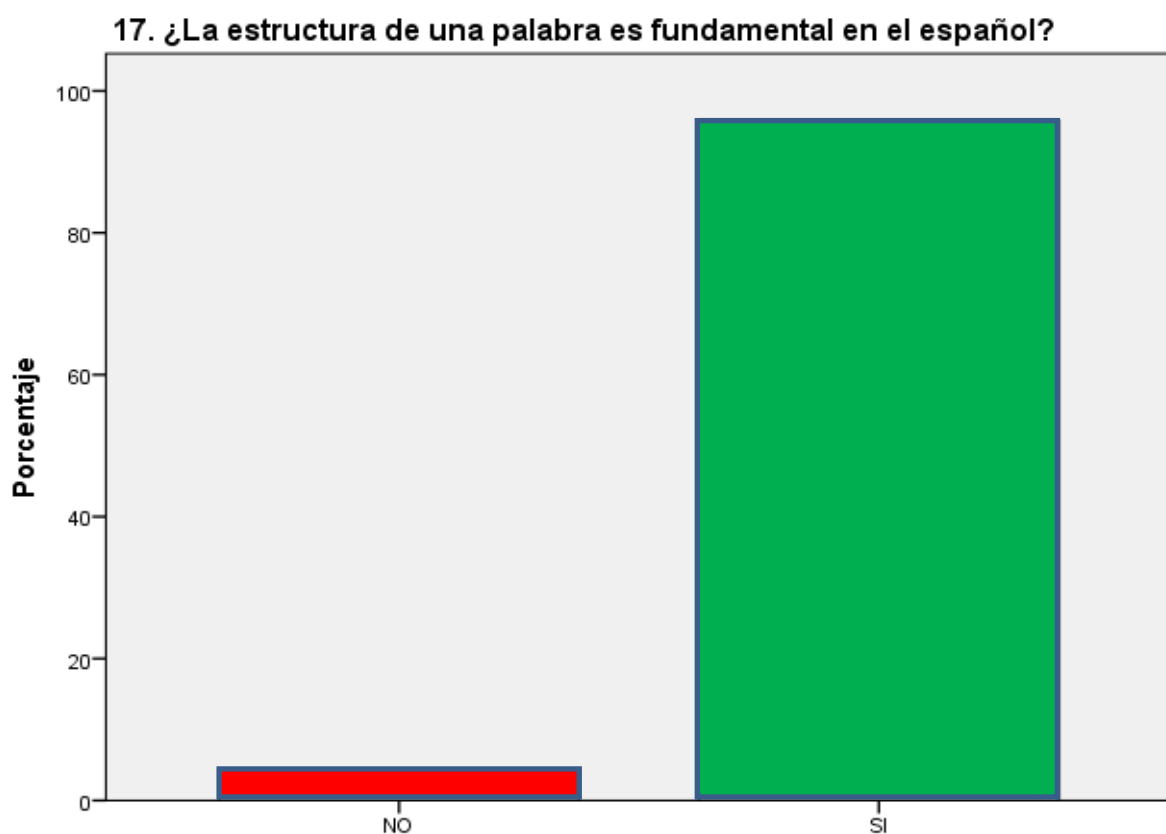
TABLA N° 17

17. ¿La estructura de una palabra es fundamental en el español?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	7	4,1	4,1	4,1
Válidos SÍ	163	95,9	95,9	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

FIGURA N° 17



17. ¿La estructura de una palabra es fundamental en el español?

Interpretación:

De la Figura N°17, un 4,1 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que la estructura de una palabra no es fundamental en el español, y un 95.9 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.

TABLA N° 18

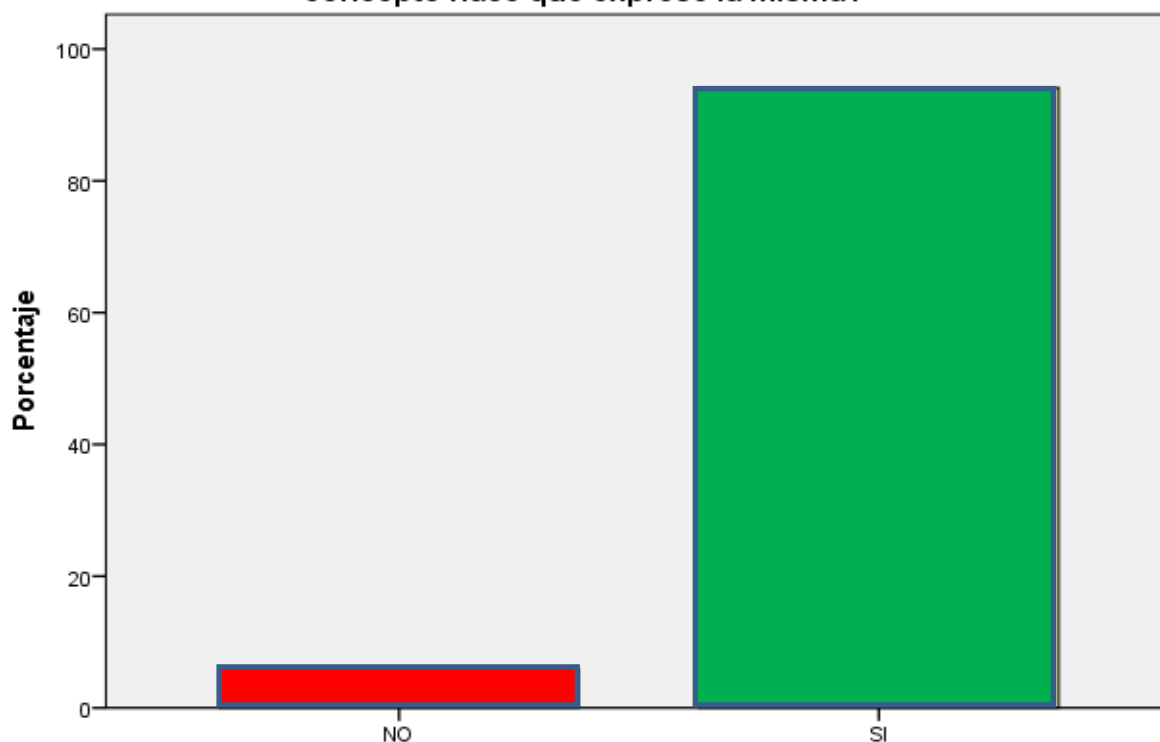
18. ¿Estás seguro que ser capaz de enlazar la forma de la palabra con el concepto hace que exprese la misma?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	10	5,9	5,9	5,9
Válidos Sí	160	94,1	94,1	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

FIGURA N° 18

18. ¿Estás seguro que ser capaz de enlazar la forma de la palabra con el concepto hace que exprese la misma?



18. ¿Estás seguro que ser capaz de enlazar la forma de la palabra con el concepto hace que exprese la misma?

Interpretación:

De la Figura N°18, un 5,9 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no están seguro que ser capaz de enlazar la forma de la palabra con el concepto hace que exprese la misma, y un 94.1 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.

TABLA N° 19

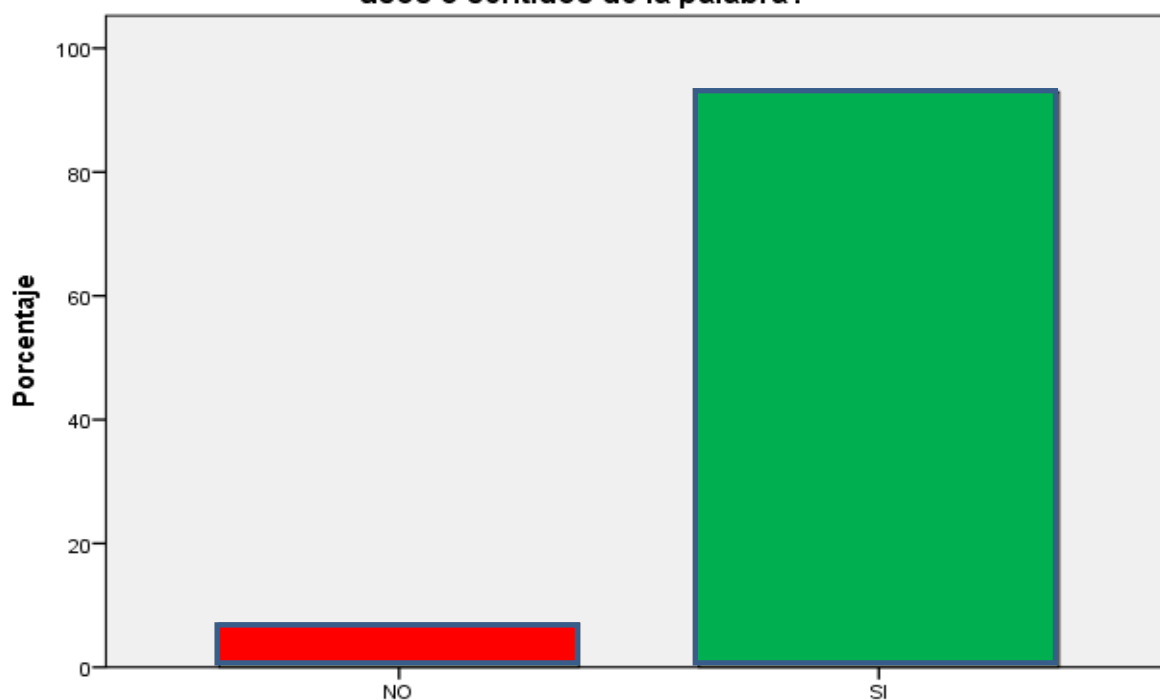
19. ¿Crees que existe un significado subyacente que engloba todos los posibles usos o sentidos de la palabra?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	12	7,1	7,1	7,1
Válidos SÍ	158	92,9	92,9	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

FIGURA N° 19

19. ¿Crees que existe un significado subyacente que engloba todos los posibles usos o sentidos de la palabra?



19. ¿Crees que existe un significado subyacente que engloba todos los posibles usos o sentidos de la palabra?

Interpretación:

De la Figura N°19, un 7,1 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no creen que existe un significado subyacente que engloba todos los posibles usos o sentidos de la palabra, y un 92.9 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.

TABLA N° 20

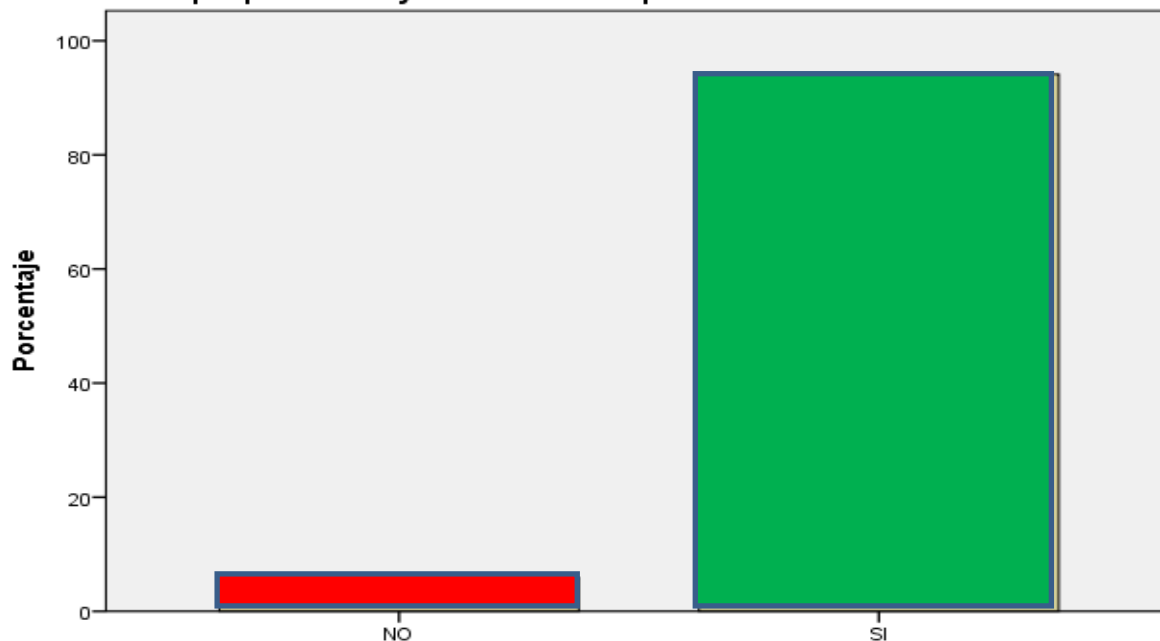
20. Para poder usar una palabra, ¿es necesario saber la categoría gramatical a la que pertenece y cuál es su comportamiento sintáctico?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	10	5,9	5,9	5,9
Válidos SÍ	160	94,1	94,1	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

FIGURA N° 20

20. Para poder usar una palabra, ¿es necesario saber la categoría gramatical a la que pertenece y cuál es su comportamiento sintáctico?



20. Para poder usar una palabra, ¿es necesario saber la categoría gramatical a la que pertenece y cuál es su comportamiento sintáctico?

Interpretación:

De la Figura N°20, un 5,9 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que para poder usar una palabra, no es necesario saber la categoría gramatical a la que pertenece y cuál es su comportamiento sintáctico, y un 94.1 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.

TABLA N° 21

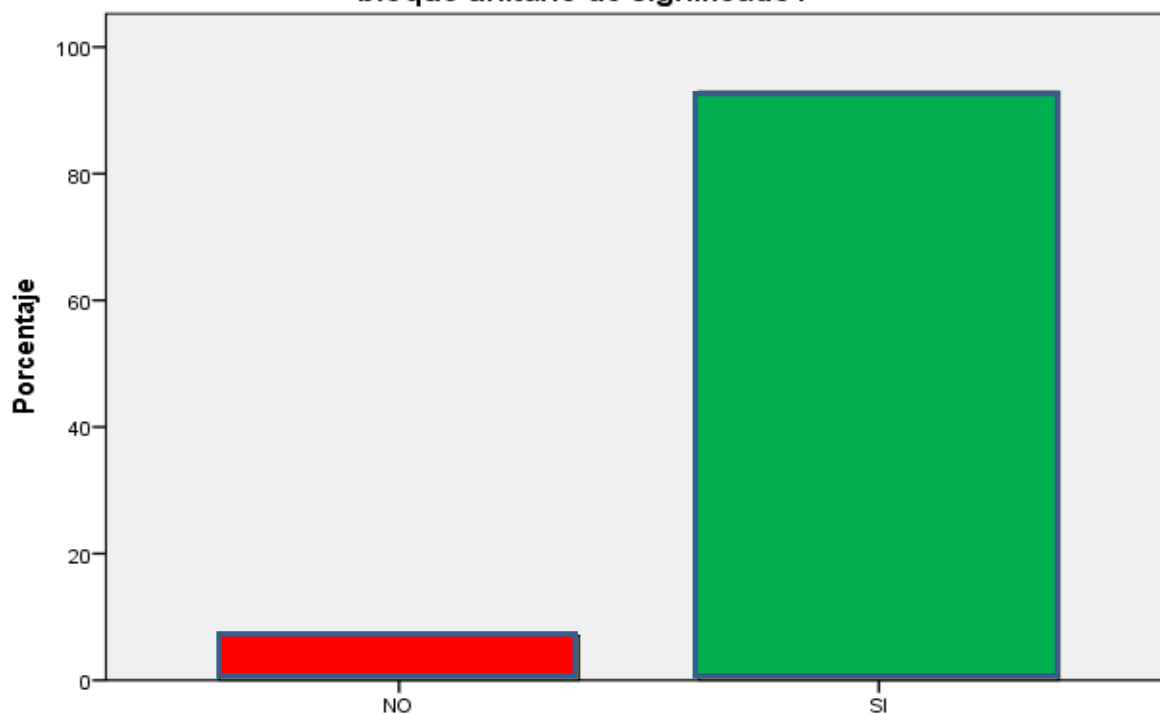
21. ¿Existen palabras que suelen aparecer juntas y que se comportan como un bloque unitario de significado?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	12	7,1	7,1	7,1
Válidos SÍ	158	92,9	92,9	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

FIGURA N° 21

21. ¿Existen palabras que suelen aparecer juntas y que se comportan como un bloque unitario de significado?



21. ¿Existen palabras que suelen aparecer juntas y que se comportan como un bloque unitario de significado?

Interpretación:

De la Figura N°21, un 7,1 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no existen palabras que suelen aparecer juntas y que se comportan como un bloque unitario de significado, y un 92.9 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.

TABLA N° 22

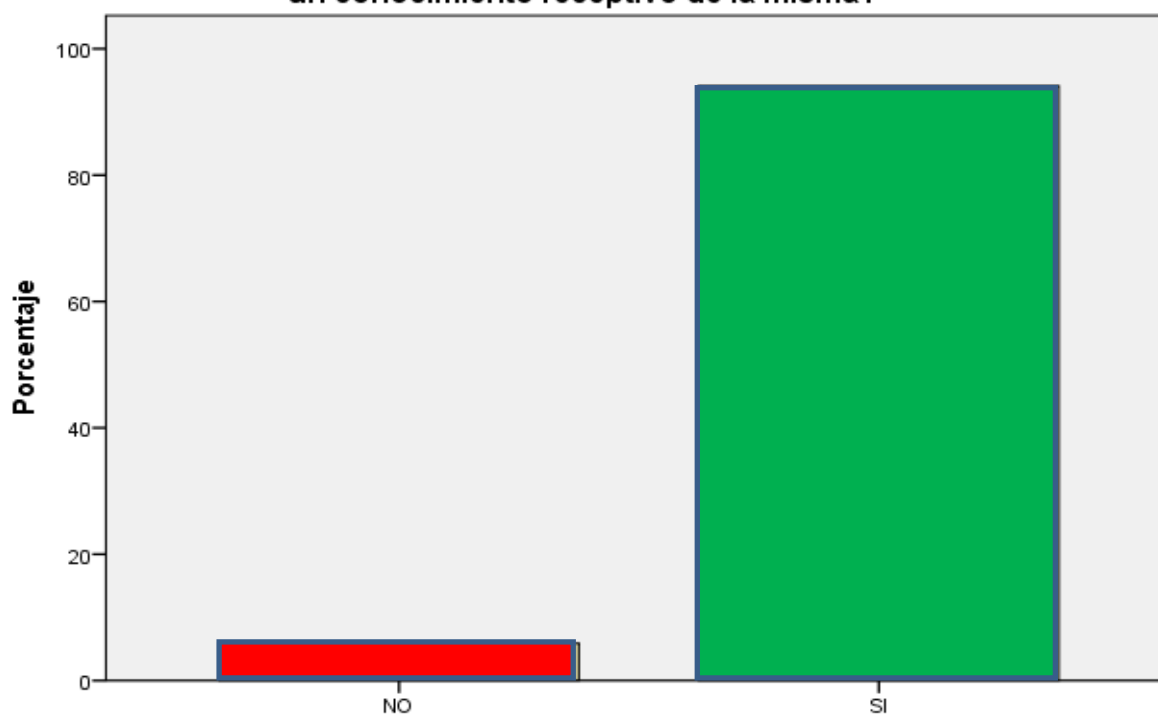
22. Cuando somos capaces de reconocer y comprender una palabra, ¿tenemos un conocimiento receptivo de la misma?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	10	5,9	5,9	5,9
Válidos SÍ	160	94,1	94,1	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

FIGURA N° 22

22. Cuando somos capaces de reconocer y comprender una palabra, ¿tenemos un conocimiento receptivo de la misma?



22. Cuando somos capaces de reconocer y comprender una palabra, ¿tenemos un conocimiento receptivo de la misma?

Interpretación:

De la Figura N°22, un 5,9 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que cuando somos capaces de reconocer y comprender una palabra, no ¿tenemos un conocimiento receptivo de la misma?, y un 94.1 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.

TABLA N° 23

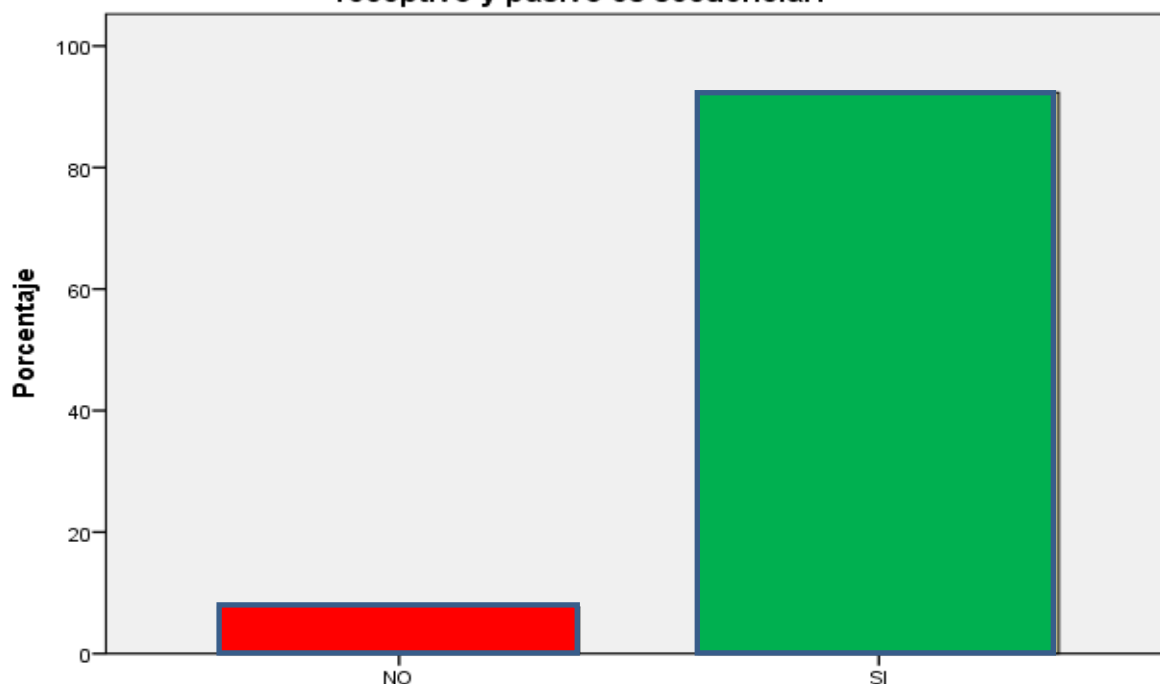
23. ¿Crees que la visión tradicional considera que la relación entre vocabulario receptivo y pasivo es secuencial?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	13	7,6	7,6	7,6
Válidos SÍ	157	92,4	92,4	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

FIGURA N° 23

23. ¿Crees que la visión tradicional considera que la relación entre vocabulario receptivo y pasivo es secuencial?



23. ¿Crees que la visión tradicional considera que la relación entre vocabulario receptivo y pasivo es secuencial?

Interpretación:

De la Figura N° 23, un 7,6 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no creen que la visión tradicional considera que la relación entre vocabulario receptivo y pasivo es secuencial, y un 92.4 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.

TABLA N° 24

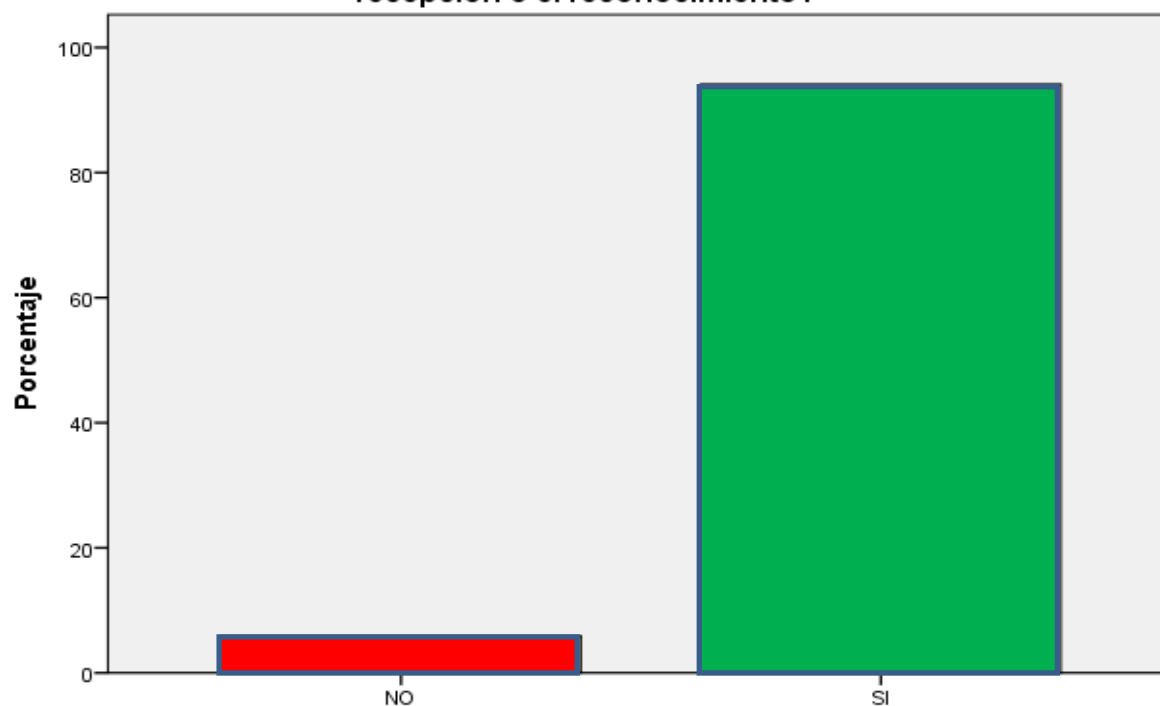
24. ¿Estás convencido que la producción lingüística es más difícil que la recepción o el reconocimiento?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	10	5,9	5,9	5,9
Válidos SÍ	160	94,1	94,1	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

FIGURA N° 24

24. ¿Estás convencido que la producción lingüística es más difícil que la recepción o el reconocimiento?



24. ¿Estás convencido que la producción lingüística es más difícil que la recepción o el reconocimiento?

Interpretación:

De la Figura N°24, un 5,9 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no están convencidos que la producción lingüística es más difícil que la recepción o el reconocimiento, y un 94.1 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.

TABLA N° 25

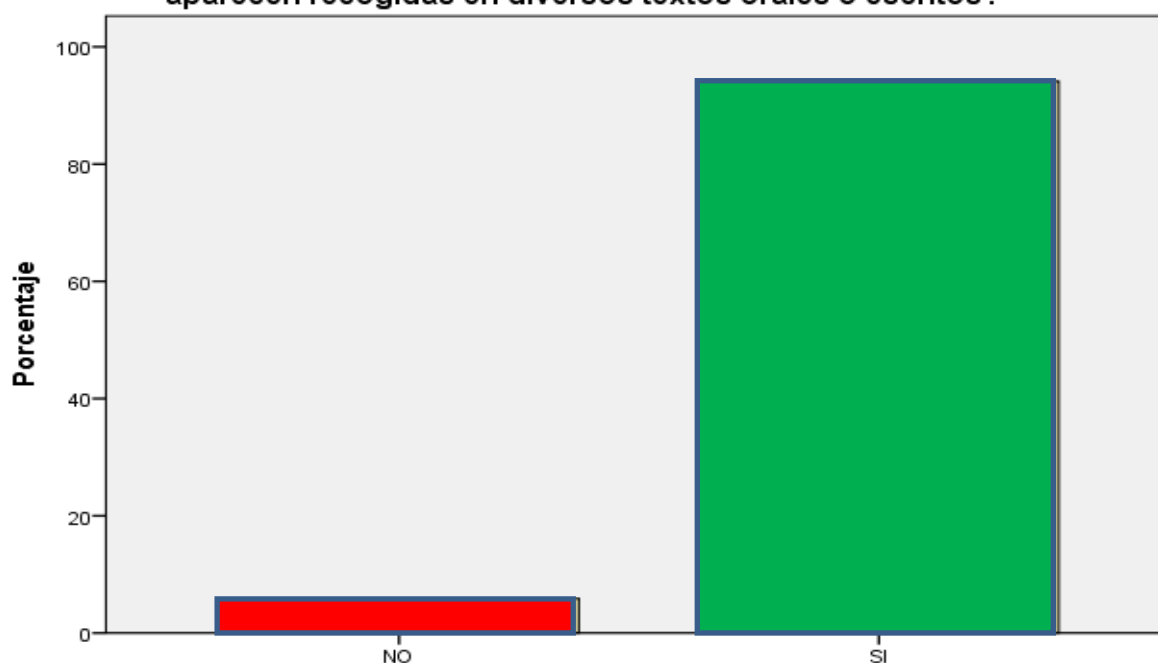
25. ¿Sabes que los corpus son recopilaciones de millones de palabras que aparecen recogidas en diversos textos orales o escritos?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	10	5,9	5,9	5,9
Válidos Sí	160	94,1	94,1	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

FIGURA N° 25

25. ¿Sabes que los corpus son recopilaciones de millones de palabras que aparecen recogidas en diversos textos orales o escritos?



25. ¿Sabes que los corpus son recopilaciones de millones de palabras que aparecen recogidas en diversos textos orales o escritos?

Interpretación:

De la Figura N°25, un 5,9 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no saben que los corpus son recopilaciones de millones de palabras que aparecen recogidas en diversos textos orales o escritos, y un 94.1 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.

TABLA N° 26

26. ¿Tienes conocimiento que una persona culta puede llegar a tener una competencia de unas treinta mil palabras?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	11	6,5	6,5	6,5
Válidos SÍ	159	93,5	93,5	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

FIGURA N° 26



Interpretación:

De la Figura N°26, un 6,5 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no tienen conocimiento que una persona culta puede llegar a tener una competencia de unas treinta mil palabras, y un 93.5 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.

TABLA N° 27

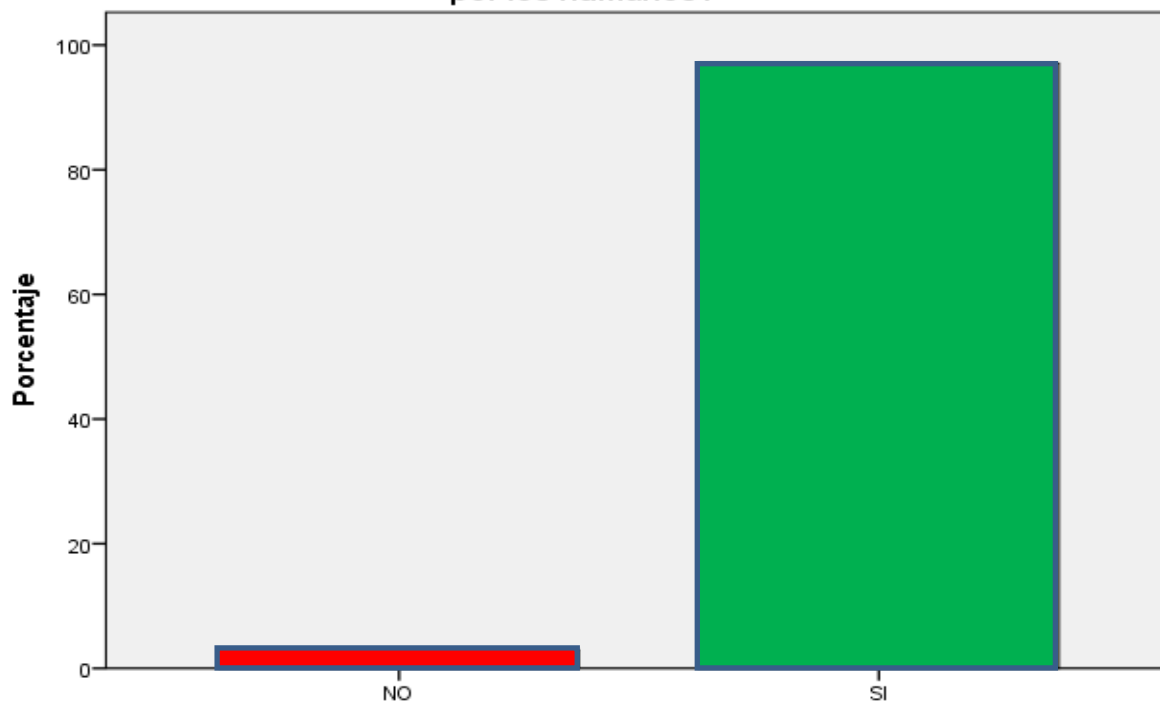
27. ¿Crees que el lenguaje es probablemente el sistema más complejo adquirido por los humanos?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	5	2,9	2,9	2,9
Válidos Sí	165	97,1	97,1	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

FIGURA N° 27

27. ¿Crees que el lenguaje es probablemente el sistema más complejo adquirido por los humanos?



27. ¿Crees que el lenguaje es probablemente el sistema más complejo adquirido por los humanos?

Interpretación:

De la Figura N°27, un 2,9 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no creen que el lenguaje es probablemente el sistema más complejo adquirido por los humanos, y un 97.1 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.

TABLA N° 28

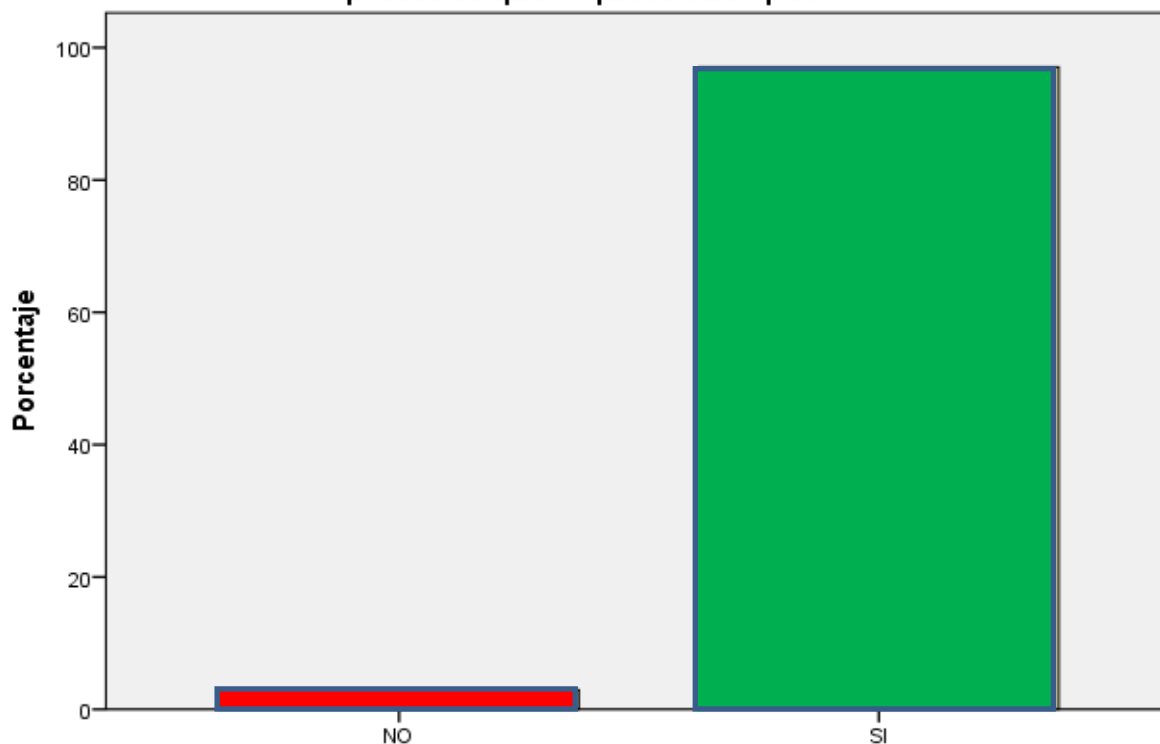
28. ¿Estás seguro que la adquisición de palabras y los vínculos entre ellas son procesos que requieren tiempo?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	5	2,9	2,9	2,9
Válidos SÍ	165	97,1	97,1	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

FIGURA N° 28

28. ¿Estás seguro que la adquisición de palabras y los vínculos entre ellas son procesos que requieren tiempo?



28. ¿Estás seguro que la adquisición de palabras y los vínculos entre ellas son procesos que requieren tiempo?

Interpretación:

De la Figura N°28, un 2,9 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no están seguros que la adquisición de palabras y los vínculos entre ellas son procesos que requieren tiempo, y un 97.1 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.

TABLA N° 29

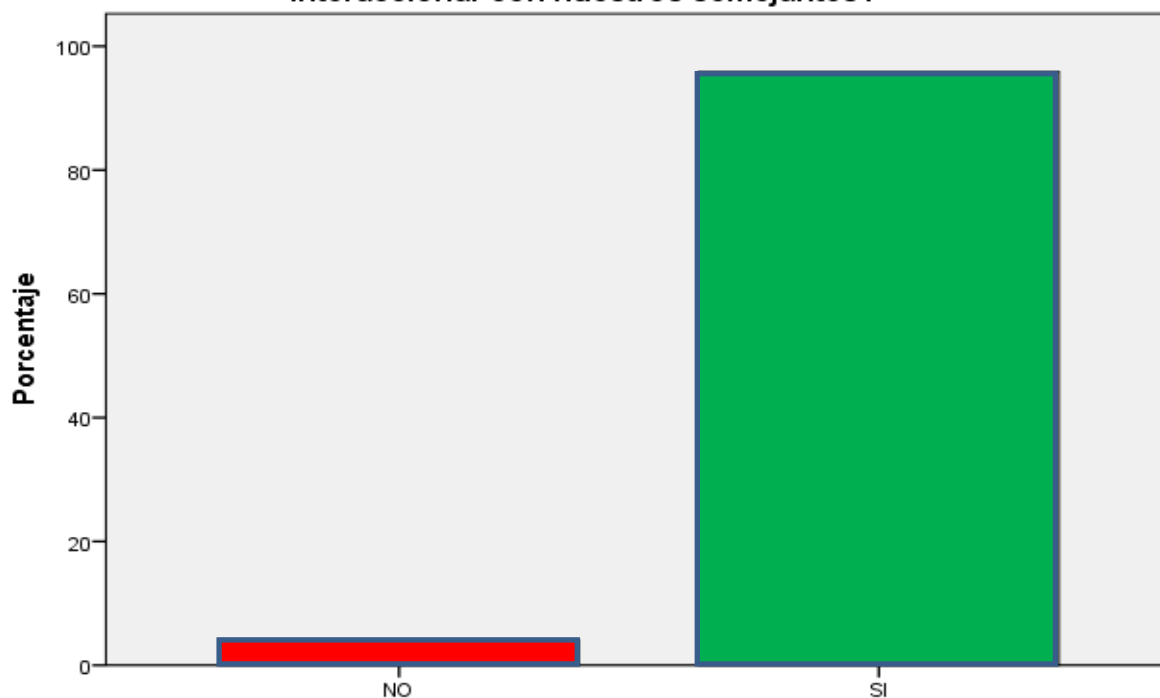
29. ¿Crees que el lenguaje es una herramienta privilegiada para compartir e interaccionar con nuestros semejantes?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	7	4,1	4,1	4,1
Válidos Sí	163	95,9	95,9	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

FIGURA N° 29

29. ¿Crees que el lenguaje es una herramienta privilegiada para compartir e interaccionar con nuestros semejantes?



29. ¿Crees que el lenguaje es una herramienta privilegiada para compartir e interaccionar con nuestros semejantes?

Interpretación:

De la Figura N°29, un 4,1 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no creen que el lenguaje es una herramienta privilegiada para compartir e interaccionar con nuestros semejantes, y un 95.9 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.

TABLA N° 30

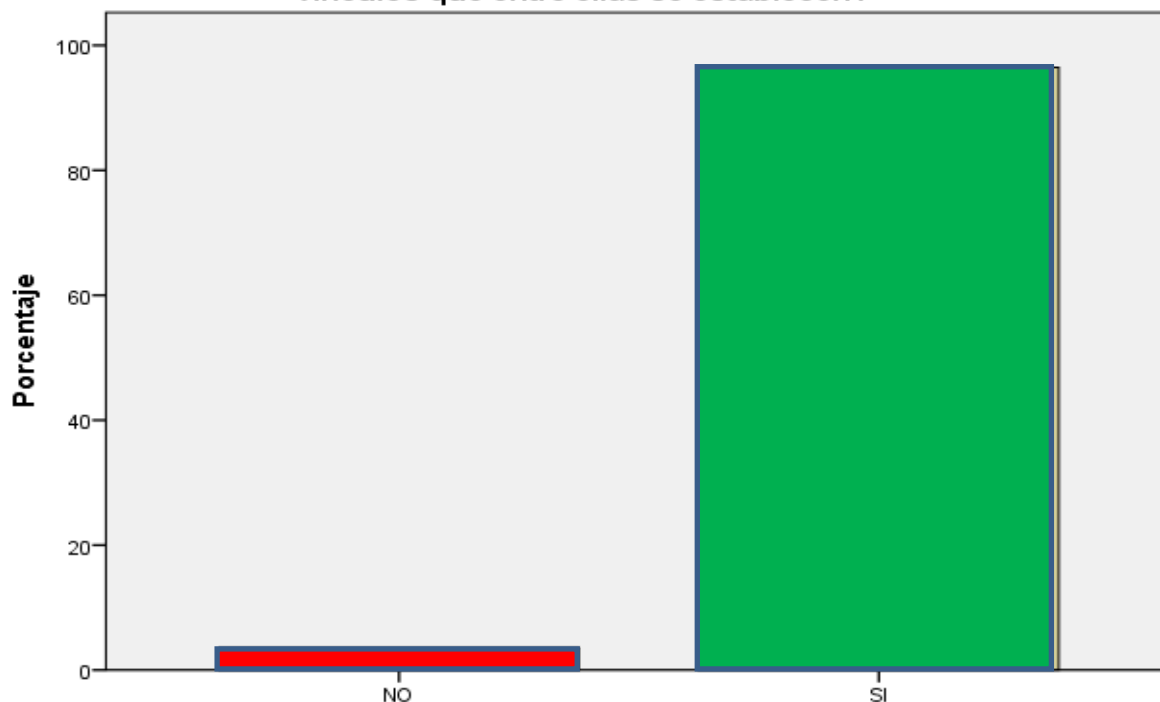
30. ¿Crees que la semántica se ocupa del significado de las palabras y los vínculos que entre ellas se establecen?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	6	3,5	3,5	3,5
Válidos SÍ	164	96,5	96,5	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

FIGURA N° 30

30. ¿Crees que la semántica se ocupa del significado de las palabras y los vínculos que entre ellas se establecen?



30. ¿Crees que la semántica se ocupa del significado de las palabras y los vínculos que entre ellas se establecen?

Interpretación:

De la Figura N°30, un 3,5 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no creen que la semántica se ocupa del significado de las palabras y los vínculos que entre ellas se establecen, y un 96.5 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.

4.2 CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

Hipótesis General

El hábito de lectura incide poderosamente en el dominio léxico del español en los educandos del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

Correlaciones

		Hábito de lectura.	Dominio léxico del español.
Hábito de lectura.	Correlación de Pearson	1	,998**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	170	170
Dominio léxico del español.	Correlación de Pearson	,998**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	170	170

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla anterior se puede notar que: La variable hábito de lectura y la variable dominio léxico del español se correlacionan con la R de Pearson en un valor de 0.998 de magnitud muy buena

4.2.1. Resultados de cada variable con sus dimensiones

Hipótesis Específica 1

Si existe buen hábito de lectura entonces lograremos el dominio léxico del español en los educandos del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

Correlaciones

		Buen hábito de lectura.	Dominio léxico del español.
Buen hábito de lectura.	Correlación de Pearson	1	,996**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	170	170
Dominio léxico del español.	Correlación de Pearson	,996**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	170	170

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

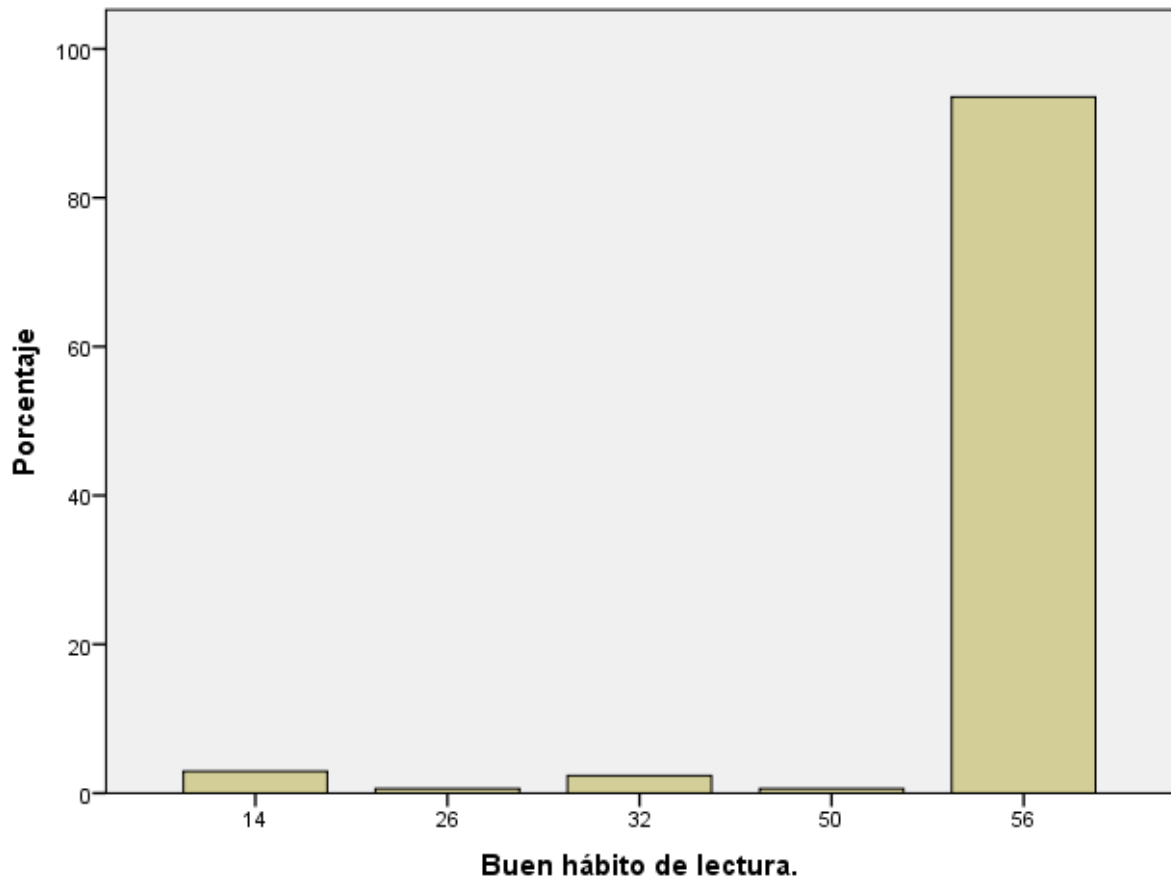
Los resultados demostraron que existe relación entre el buen hábito de lectura. y el dominio léxico del español porque la correlación de Pearson dio un valor de 0.996 demostrándose así que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Descripción por dimensión:

Buen hábito de lectura.

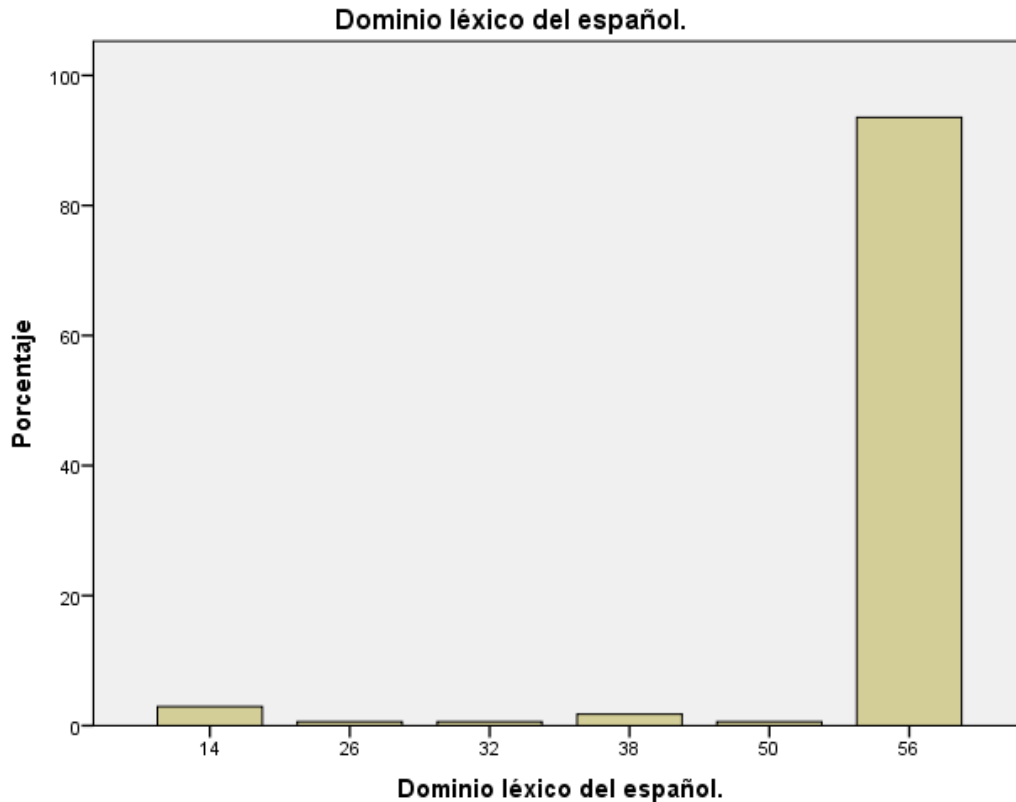
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
14	5	2,9	2,9	2,9
26	1	,6	,6	3,5
32	4	2,4	2,4	5,9
50	1	,6	,6	6,5
56	159	93,5	93,5	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Buen hábito de lectura.



Dominio léxico del español.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
14	5	2,9	2,9	2,9
26	1	,6	,6	3,5
32	1	,6	,6	4,1
Válidos 38	3	1,8	1,8	5,9
50	1	,6	,6	6,5
56	159	93,5	93,5	100,0
Total	170	100,0	100,0	



Hipótesis Específica 2

Si se evalúa pertinentemente el dominio léxico determinaremos el conocimiento objetivo de la lengua española en los educandos del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017.

Correlaciones

		Evalúa pertinentemente el dominio léxico.	Conocimiento objetivo de la lengua española.
Evalúa pertinentemente el dominio léxico.	Correlación de Pearson	1	,998**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	170	170
Conocimiento objetivo de la lengua española.	Correlación de Pearson	,998**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	170	170

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

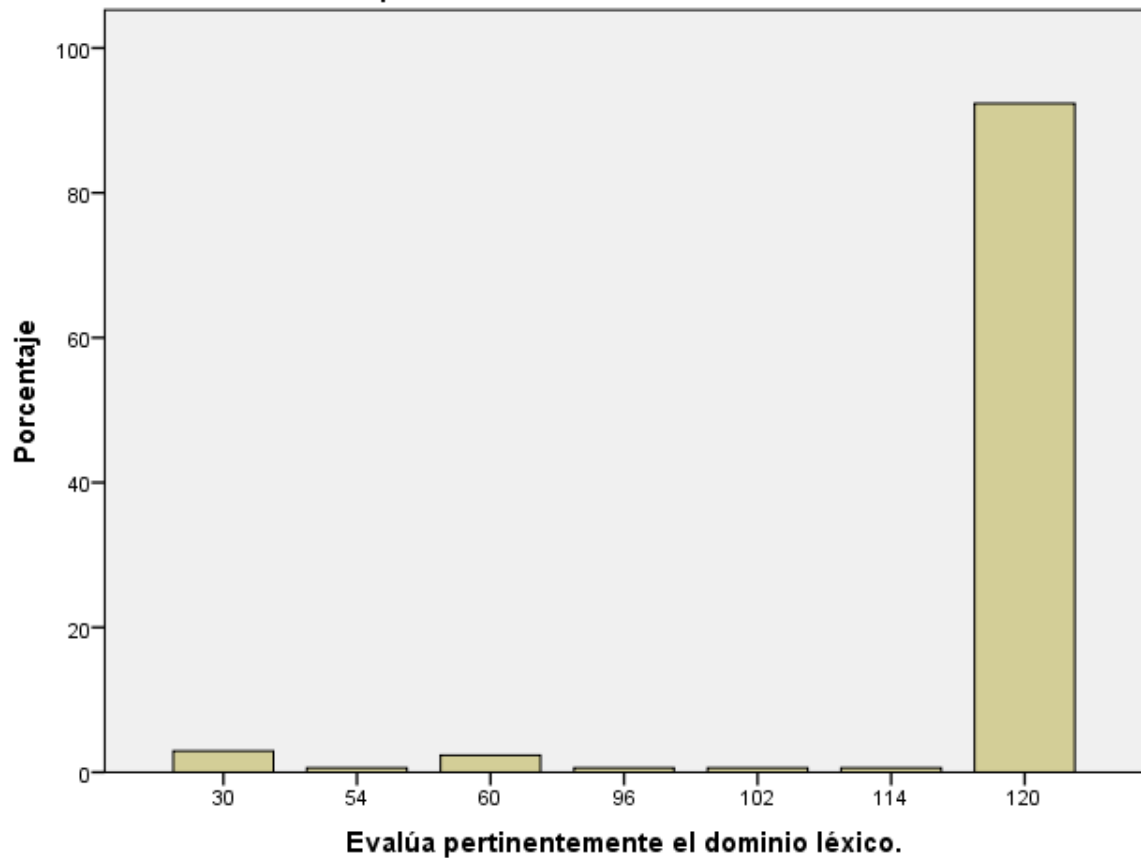
Los resultados demuestran que existe relación entre evalúa pertinentemente el dominio léxico y conocimiento objetivo de la lengua española porque la correlación de Pearson mostró un valor de 0.998 demostrándose así que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Descripción por dimensión:

Evalúa pertinentemente el dominio léxico.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
30	5	2,9	2,9	2,9
54	1	,6	,6	3,5
60	4	2,4	2,4	5,9
96	1	,6	,6	6,5
102	1	,6	,6	7,1
114	1	,6	,6	7,6
120	157	92,4	92,4	100,0
Total	170	100,0	100,0	

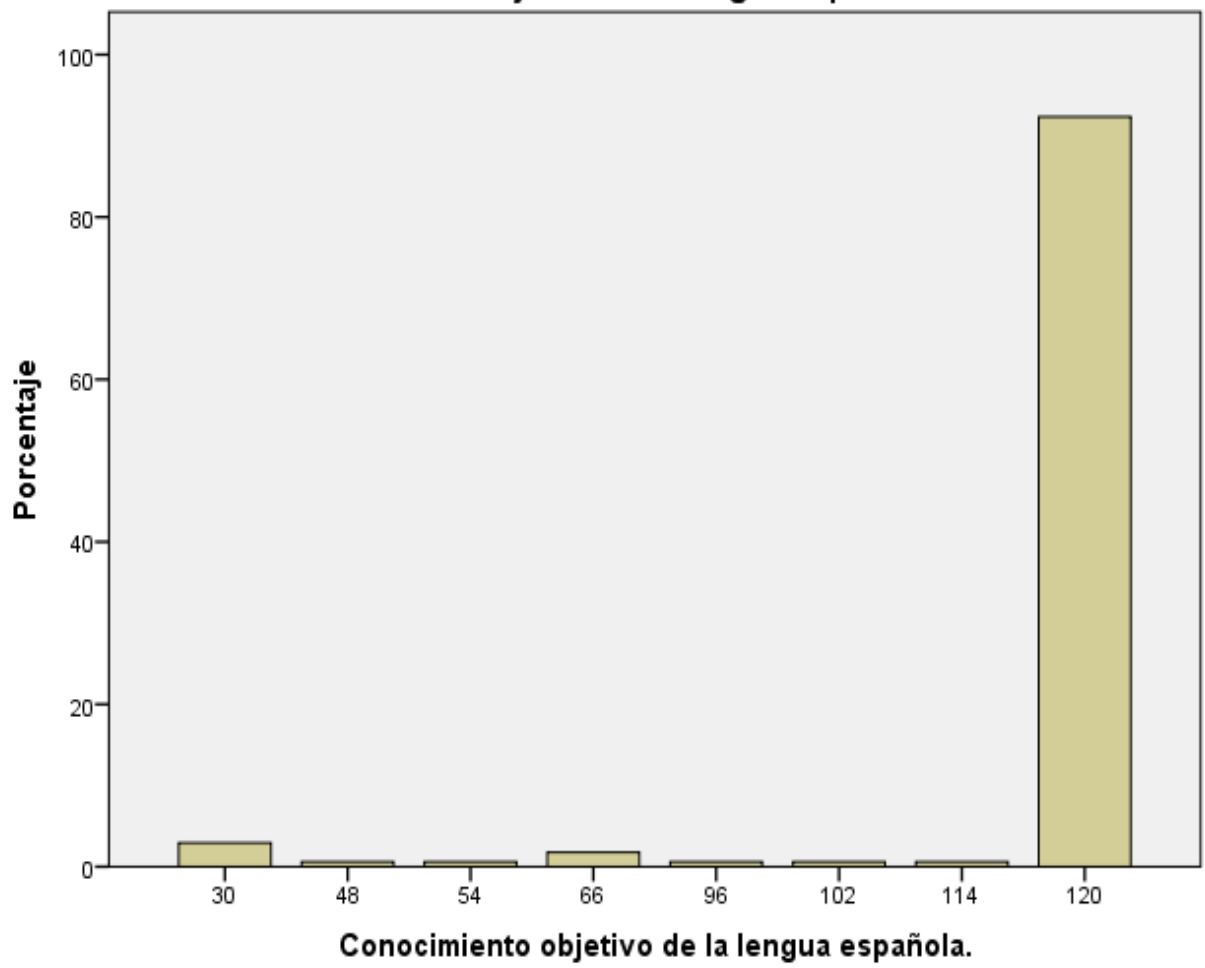
Evalúa pertinentemente el dominio léxico.



Conocimiento objetivo de la lengua española.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
30	5	2,9	2,9	2,9
48	1	,6	,6	3,5
54	1	,6	,6	4,1
66	3	1,8	1,8	5,9
Válidos 96	1	,6	,6	6,5
102	1	,6	,6	7,1
114	1	,6	,6	7,6
120	157	92,4	92,4	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Conocimiento objetivo de la lengua española.



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 investigadora estoy muy alegre con los resultados obtenidos por parte de la población muestral, de manera que puedo determinar los siguientes aportes en este apartado.

- De acuerdo a nuestro estudio, es discutible el hecho de determinar con precisión el hábito por la lectura, ya que los educandos en menor proporción lo hacen por interés personal; mientras que la gran mayoría lo hace por obligación.
- A partir de esta cuestión tan importante en nuestra escuela pública, puedo precisar que los jóvenes no están formándose como buenos lectores, y, si lo hacen, es por el cumplimiento obligatorio de la currícula de enseñanza. Pero, no puedo soslayar, que quienes tienen la predisposición a la lectura lo hacen desde temprana edad.
- Es indudable que de una u otra forma, el hecho de estar familiarizados con la lectura de nuestra lengua madre, hace que cada lector pueda ir enriqueciendo su bagaje léxico, lo que significa que posibilitará un dominio léxico bastante ideal.
- El dominio léxico en nuestros educandos, obedece sin duda al aprendizaje sostenido de cada una de sus sesiones de lectura; y, de este modo, familiarizándose con los elementos constitutivos de nuestra lengua.
- Entonces, si se orienta pertinentemente el hábito de lectura es indudable que se logrará el dominio léxico del español en los educandos de primer grado de secundaria, enriqueciendo día a día ese bagaje hasta hacerse más efectivo en su continua práctica.

5.2. CONCLUSIONES

Habiendo culminado el trabajo minucioso de esta tesis, debo expresar una profunda satisfacción, demostrando que el hábito de lectura incide pertinentemente en el dominio léxico del español en los educandos del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017, por lo que, de manera concluyente preciso que:

1. Un 2,9 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no creen que su maestro motiva a sus estudiantes hacia la lectura, y un 97.1 % sostienen que sí. Por lo tanto, se cumple mis hipótesis.
2. Un 5,9 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no creen que las diapositivas deben tener colores llamativos, y un 94.1 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza mi hipótesis.
3. Un 5,9 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que encuentran gusto en los pasajes más llamativos de la lectura, y un 94.1 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.
4. Un 5,9 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no distinguen las ideas principales de las secundarias, y un 94.1 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.
5. Un 7,6 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no creen que toda lectura guarda una intención, y un 92.4 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.

6. Un 6,5 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no diferencian los estados de ánimos si la lectura es participativa, y un 93.5 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.
7. Un 5,9 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no creen que la lectura mejora su capacidad escritural, y un 94.1 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.
8. Un 5,9 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no están seguro que ser capaz de enlazar la forma de la palabra con el concepto hace que exprese la misma, y un 94.1 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.
9. Un 5,9 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que para poder usar una palabra, no es necesario saber la categoría gramatical a la que pertenece y cuál es su comportamiento sintáctico, y un 94.1 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.
10. Un 6,5 % de los educandos del primer grado de secundaria de la institución educativa Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María el 2017. Afirman que no tienen conocimiento que una persona culta puede llegar a tener una competencia de unas treinta mil palabras, y un 93.5 % sostienen que sí. Por lo tanto, se refuerza nuestra hipótesis.

5.3. RECOMENDACIONES

Al culminar esta tesis, no puedo 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 Luis Fabio Xammar Jurado del distrito de Santa María, y es lo siguiente:

- Asignar obras selectas o lecturas motivadoras para que el educando pueda tener la predisposición de adecuarse a un ritmo de lectura.
- Establecer un cronograma de actividades en la que se tenga de manera pertinente el tiempo necesario para realizar la lectura.
- Promover de manera pertinente el trabajo en equipo para realizar una lectura cíclica durante cada uno de los bimestres, dando lugar a leer por lo menos 5 libros al año.
- Usar adecuadamente la técnica del sumillado para efectivizar el control semántico de las palabras, haciendo posible el enriquecimiento del bagaje léxico continuo.
- Inferir información relevante cuando se relacionen palabras de parecido o muy parecido significado y mostrar las que tienen una significación contraria.
- Extraer en cada lectura todas las palabras desconocidas e iniciar la búsqueda de su contenido semántico en el diccionario oficial.
- Practicar una serie de recursos expresivos a partir de la manifestación del análisis literario y textual, de manera que puedan mostrar una capacidad oral necesaria.

FUENTES DE INFORMACIÓN

A. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía referida a la temática:

- Alliende, Felipe y Condemarín, Mabel. La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Santiago: Editorial Andrés Bello, 1986.
- Alonso, J. (1997): *Motivar para el aprendizaje: teoría y estrategias*. Barcelona: Editorial Edebé.
- Barriga Arceo, F. D., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Casanova, María Antonia (2013). *Lectura y escritura en contextos de diversidad*. Directora General de Promoción Educativa. Comunidad de Madrid.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.
- Correa, M. (2003). *Hábitos de Estudio y Tarea en Casa*. Ediciones de la Universidad de Illinois, USA. Pág. 24
- Cuetos, F. (1996). *Psicología de la lectura: diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura*. Madrid. Escuela Española.
- D'angelo, E. y Medina, A. (2001): "Formación del profesorado, prácticas de enseñanza y evaluación de las capacidades que desarrollan los niños al leer y escribir en el proceso de alfabetización inicial". En: *II Simposio Internacional de "Lectura y Vida": La escuela y la formación de lectores y escritores*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura (IRA).
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- López, B., Alva Frías, G., & Banda Correa, L. (2009). *Estimulación motriz para mejorar la adquisición de la lectoescritura*. Argentina: El Cid Editor.

Piaget, J. (1972) *El Lenguaje y el Pensamiento en el niño*, Buenos Aires: Guadalupe. Versión mejorada.

Solé, Isabel (2002): *Estrategias de lectura*. Editorial Graó. Barcelona.

UNESCO (2016). *Aportes para la enseñanza de la escritura* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago.

Vygotsky, L. (1978) *Lenguaje y Pensamiento*; Barcelona: Paidós.

Bibliografía referida a la metodología de la investigación:

Brito Díaz, Ramiro y otros. (2017): *El trabajo de Tesis Universitario*. Hecho en el Depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2017-09753

Münch, Lourdes, Ernesto Ángeles. (2001): *Métodos y técnicas de investigación*. México .Editorial Trillas.

Pino Gotuzzo, Raúl. (2006): *Metodología de la Investigación*. Perú. Editorial San Marcos.

Saavedra R., Manuel S. (2001): *Elaboración de tesis profesionales*. México, D.F. Editorial Prentice – Hall.

B. FUENTES HEMEROGRÁFICAS:

Colomer Martínez, Teresa (2005). *El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil*. Universidad Autónoma de Barcelona. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, pp. 203-216 Fecha de entrada: 07-07-2005

Guevara, Y. y cols. (2008). “Habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril junio, vol. 13, núm. 37.

Persona, *Revista de Psicología de la Universidad de Lima*, 9, 31 – 75.

Revista Iberoamericana de Educación 59 Mayo-Agosto / Maio-Agosto 2012. Coordinador Felipe Zayas.

Thorne, C. y Merx, 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.

Ugarriza, N. (2006). Comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo.

C. FUENTES DOCUMENTALES:

Atorresi, Ana (2008). Aportes para la enseñanza de la Lectura. OREALC/UNESCO Santiago y del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

Fons, M. (2010). "Leer y escribir", en Leer para aprender. Madrid: Ministerio de Educación.

Forment, M. (1997). "La verbalización de la gestualidad en el aprendizaje de ELE", en Frecuencia ELE, N° 4. Madrid: Edinumen.

Ministerio de Educación. Taller de asesoría Técnica Pedagógica regional. 2006.

Pisa (2009): Informe español. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Educación. es.

Universidad Cesar Vallejo. Uso de la pizarra digital interactiva para desarrollar las competencias en los alumnos de la I.E "Latino" del distrito de San Pedro de Lloc, En la provincia de Pacasmayo.

Teberosky, A. (1984): La Comprensión de la escritura en el niño, desarrollo espontáneo y aprendizaje escolar. Tesis doctoral inédita de la Universidad de Barcelona.

Atorresi, Ana (2008). Aportes para la enseñanza de la Lectura. OREALC/UNESCO Santiago y del Laboratorio

Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

Fons, M. (2010). "Leer y escribir", en Leer para aprender. Madrid: Ministerio de Educación.

Forment, M. (1997). "La verbalización de la gestualidad en el aprendizaje de ELE", en Frecuencia ELE, N° 4. Madrid: Edinumen.

Ministerio de Educación. Taller de asesoría Técnica Pedagógica regional. 2006.

Pisa (2009): Informe español. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Educación. es.

Universidad Cesar Vallejo. Uso de la pizarra digital interactiva para desarrollar las competencias en los alumnos de la I.E "Latino" del distrito de San Pedro de Lloc, En la provincia de Pacasmayo.

Teberosky, A. (1984): La Comprensión de la escritura en el niño, desarrollo espontáneo y aprendizaje escolar. Tesis doctoral inédita de la Universidad de Barcelona.

Tesis:

Larrañaga Rubio, Elisa (2004). La lectura en los estudiantes universitarios: variables psicosociales en la formación de los hábitos lectores. En su Tesis para la obtención del grado de Doctora por la Universidad de Castilla - La Mancha.

Alamula de Lozano, Celita (1993): Los hábitos de lectura en los alumnos del Itesm, Camfus Monterrey. Diagnóstico. Tesis para obtener el grado de Maestría por la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Palacios-Almendro, María (2015): Fomento del hábito lector mediante la aplicación de estrategias de animación a la lectura en primero de secundaria. Tesis para la obtención del grado de maestro con mención en Psicopedagogía por la Universidad de Piura.

- De La Puente Arbaiza, Lourdes María Elena (2015): Motivación hacia la lectura, hábito de lectura y comprensión de textos en estudiantes de psicología de dos Universidades Particulares de Lima. Tesis para la obtención de Maestra en Psicología por la Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Ortega Farfán, Diana Ruth y Salazar Solano, Elizabeth Maura (2017). Hábitos de lectura y comprensión lectora en los estudiantes del ciclo Intermedio Tercer Grado de Educación Primaria del C.E.B.A. 2071 César Vallejo – Los Olivos. Tesis para la obtención del grado de Magíster en Educación por la Universidad César Vallejo.
- Bedoya Gómez, Andrés Felipe y Casanova Garzón, Harold Mauricio (2017). Los anglicismos léxicos en el español peninsular actual: norma y uso. Tesis para optar el título profesional de Licenciado en lenguas modernas por la Pontificia Universidad Javeriana.
- Morales Contreras, Cecilia Jeanette (2005): Premisas para una enseñanza sistemática del léxico. Tesis para optar al título de Profesor en Lenguaje y Comunicación Y al grado de licenciado en educación por la Universidad Austral de Chile.
- Hasan El-Shboul, Alí Ibrahim (2013): La adquisición del léxico del español como lengua extranjera (ELE) para araboparlantes y del árabe como lengua extranjera (ALE) para hispanohablantes en contextos de adquisición guiada de la lengua extranjera. Estudio comparado. Tesis para optar el grado de doctor por la Universidad Autónoma de Madrid.
- San-Mateo-Valdehíta, Alicia (2003): Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua. Investigación sobre tres métodos. Trabajo de investigación: La enseñanza del Español como Lengua Extranjera y los materiales de ELE. Programa de la Facultad de Filología Hispánica 2003/2004. Departamento de Lengua Española y Lingüística General (U.N.E.D.).

Karadjoukova, Magdalena Pentcheva (2009): La enseñanza del léxico español a alumnos de lengua materna búlgara: metodología y práctica. El vocabulario en el aula de E/LE. Para obtener el grado de Doctora por la Universidad Complutense de Madrid.

D. FUENTES ELECTRÓNICAS:

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

MINEDU (2010). Proyecto Educativo Nacional al 2021. <http://www.minedu.gob.pe/DelInteres/xtras/PEN-2021.pdf>
http://www.upch.edu.pe/faest/clasvirtual/dos/dos4/conceptos_investigacionyconocimiento_cientifico.pdf

Prieto, Jineth (2011). Los jóvenes no tienen hábitos de lectura. <http://www.vanguardia.com/historico/98707-los-jovenes-no-tienen-habitos-de-lectura>

Sarroca, S. M. (Mayo de 2010). *Psicomotricidad infantil*. Recuperado el 23 de Mayo de 2013, de Psicomotricidad infantil: <http://edupsicomotricidadinfantil.blogspot.com/2010/05/psicomotricidad-fina-gruesa.html>

Vázquez, M. (13 de agosto de 2010). *Eroski Consumer*. Recuperado el 31 de mayo de 2013, de Eroski Consumer: <http://www.consumer.es/web/es/educacion/extraescolar/2010/08/13/194945.php>

Vásquez – Reina, Martha (2010). Mejorar y ampliar el vocabulario de los estudiantes. <http://www.consumer.es/web/es/educacion/extraescolar/2010/08/06/194837.php>

ANEXOS



EVIDENCIAS DEL TRABAJO DESARROLLADO
INSTRUMENTO PARA LA TOMA DE DATOS
ENCUESTA A LOS EDUCANDOS DEL PRIMER GRADO DE
SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS FABIO
XAMMAR JURADO DEL DISTRITO DE SANTA MARÍA DEL
DISTRITO DE SANTA MARÍA

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 agradece tu colaboración.

HÁBITO DE LECTURA

1. **¿Crees que tu maestro motiva a sus estudiantes hacia la lectura?**
() Sí () No
2. **¿Te agradan las lecturas narrativas?**
() Sí () No
3. **¿Encuentras gusto en los pasajes más llamativos de la lectura?**
() Sí () No
4. **¿Reconoces los momentos de una narración?**
() Sí () No
5. **¿Distingues las ideas principales de las secundarias?**
() Sí () No
6. **¿Sabes el asunto rápidamente en una lectura selecta?**
() Sí () No
7. **¿Reconoces la participación de los personajes por características?**
() Sí () No
8. **¿Crees que toda lectura guarda una intención?**
() Sí () No
9. **¿Todo texto debe ser críticamente constructivo?**
() Sí () No
10. **¿Conoces los ambientes en las lecturas?**
() Sí () No
11. **¿Diferencias los estados de ánimos si la lectura es participativa?**

- () Sí () No
12. ¿Estás convencido que leer es bueno si te lo propones?
() Sí () No
13. ¿Crees que toda lectura nos deja sabias enseñanzas?
() Sí () No
14. ¿Los textos narrativos son los más llamativos e interesantes?
() Sí () No
15. ¿Crees que la lectura mejora tu capacidad escritural?
() Sí () No

DOMINIO LÉXICO DEL ESPAÑOL

16. ¿Es cierto que dominar el léxico del español es conocer el significado de las palabras?
() Sí () No
17. ¿La estructura de una palabra es fundamental en el español?
() Sí () No
18. ¿Estás seguro que ser capaz de enlazar la forma de la palabra con el concepto hace que exprese la misma?
() Sí () No
19. ¿Crees que existe un significado subyacente que engloba todos los posibles usos o sentidos de la palabra?
() Sí () No
20. Para poder usar una palabra, ¿es necesario saber la categoría gramatical a la que pertenece y cuál es su comportamiento sintáctico?
() Sí () No
21. ¿Existen palabras que suelen aparecer juntas y que se comportan como un bloque unitario de significado?
() Sí () No
22. Cuando somos capaces de reconocer y comprender una palabra, ¿tenemos un conocimiento receptivo de la misma?
() Sí () No

23. ¿Crees que la visión tradicional considera que la relación entre vocabulario receptivo y pasivo es secuencial?
() Sí () No
24. ¿Estás convencido que la producción lingüística es más difícil que la recepción o el reconocimiento?
() Sí () No
25. ¿Sabes que los corpus son recopilaciones de millones de palabras que aparecen recogidas en diversos textos orales o escritos?
() Sí () No
26. ¿Tienes conocimiento que una persona culta puede llegar a tener una competencia de unas treinta mil palabras?
() Sí () No
27. ¿Crees que el lenguaje es probablemente el sistema más complejo adquirido por los humanos?
() Sí () No
28. ¿Estás seguro que la adquisición de palabras y los vínculos entre ellas son procesos que requieren tiempo?
() Sí () No
29. ¿Crees que el lenguaje es una herramienta privilegiada para compartir e interactuar con nuestros semejantes?
() Sí () No
30. ¿Crees que la semántica se ocupa del significado de las palabras y los vínculos que entre ellas se establecen?
() Sí () No

INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS FABIO XAMMAR JURADO DEL DISTRITO DE SANTA MARÍA

El Colegio Emblemático Luis Fabio Xammar Jurado es una institución



educativa de la ciudad de Huacho, Perú. Inició sus labores el 2 de mayo de 1947. Actualmente tiene la categoría de Institución Educativa Emblemática Nacional. En el 2016, según estadísticas del Ministerio de Educación de Perú, tenía más de 3600 estudiantes, lo que convierte en la tercera institución educativa pública peruana con el mayor número de estudiantes, después del Colegio San José de Chiclayo y del Colegio

Mariscal Cáceres de Huamanga, Ayacucho.

El 16 de febrero de 1947 se da la Ley 10780, creándose el Colegio Nacional de Segunda Enseñanza. El Colegio Nacional, inicia sus labores el 2 de mayo de 1947, con 53 estudiantes y 2 secciones de primero de secundaria, en la casa del Teniente EP (r) Augusto Morales Palomino, situada en la calle Coronel Portillo N^o 195 (Huacho). Su primer director fue el Dr. Eloy Cerna Dextre y entre sus primeros profesores estaban Germán Alegre, Santiago Canales, Carlos Carrión, Santiago Ramírez, Luis Sebastián, Daniel Medina y Jaime Santa Cruz.

Mediante Resolución Suprema N^o 1989 del 31 de julio de 1948, el Colegio Nacional de Varones de Huacho, recibe la denominación de “Luis Fabio Xammar”, con la finalidad de “honrar la memoria de los valores nacionales que con su obra contribuyen al fomento de la cultura del país”.

Mediante el Decreto Supremo N^o 66, de 11 de diciembre de 1963, se eleva al Colegio Nacional, a la categoría de Gran Unidad Escolar, firmada por el Arq^o Fernando Belaunde Terry, Presidente Constitucional de la República y el Doctor Francisco Miró Quesada Cantuarias, Ministro de Educación Pública.

A partir del año 1970, se amplió el servicio al nivel Primaria con la numeración N^o 20821. En el año de 1971 se creó el Instituto Nacional de

Comercio N° 79 como parte integrante de la gran Unidad Escolar Luis Fabio Xammar.

Desde el año 1978 mediante Resolución Ministerial N° 1380-78-ED, la gran Unidad Escolar “Luis Fabio Xammar” pasa a denominarse centro base “Luis Fabio Xammar”. También desde 1978, en base al sistema educativo de coeducación, se empieza a ofrecer el servicio educativo a varones y mujeres en sus dos niveles de educación.

Por Resolución Ministerial No 0318-2010-ED, del 25 de octubre de 2010 es elevado a la categoría de Institución Educativa Emblemática.

HIMNO XAMMARINO

Juventud Xammarina adelante,
adelante de frente al porvenir
que el clarín de victoria ha sonado
con sus notas vibrantes ¡triunfar!

ESTROFA

Que el estudio ennoblezca tu vida
Te dé fuerza y valor para luchar
Juventud Xammarina adelante
adelante siempre el Colegio Nacional.
Es de gloria tu suelo bendito
alborada de la libertad
San Martín y Bolívar tu ejemplo
Huaura, Pativilca tu sino inmortal.

Letra: Dr. Adolfo Contreras Duclós

Música: Juan Jesús Pichiling Jorge

VISTAS FOTOGRÁFICAS



Vista de la I. E. Luis Fabio Xammar Jurado.



En la vista, la autora de la tesis el día de su graduación.

ASESOR : Dr. Augusto Ramiro Brito Díaz

MIEMBROS DEL HONORABLE JURADO

PRESIDENTE : Dr. Melchor Epifanio Escudero Escudero

SECRETARIO : Dr. Eustorgio Godoy Benavente Ramírez

VOCAL : Mg. Verónica Felícita Bernal Valladares