



UNIVERSIDAD
**SAN IGNACIO
DE LOYOLA**

ESCUELA DE POSTGRADO

**Maestría en Educación con Mención en Docencia en Educación
Superior**

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE LA ASIGNATURA DE ITALIANO I DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA

**Tesis para optar el grado de Maestro en Educación con Mención en
Docencia en Educación Superior**

MARÍA DEL CARMEN MILAGROS ALVA GUERRERO

Asesor:

Hernán Gerardo Flores Valdiviezo

**Lima – Perú
2019**

Dedicatoria
A mi familia.

Agradecimiento

A mi asesor, el profesor Hernán Flores Valdiviezo y a la doctora Miriam Velázquez Tejeda por su paciencia y colaboración en este proyecto.

A los maestros expertos y compañeros que compartieron con generosidad su valiosa experiencia para ayudarme a desarrollar este trabajo investigativo.

A mis estudiantes.

“Chi non legge, a 70 anni avrà vissuto una sola vita: la propria. Chi legge avrà vissuto 5000 anni: c’era quando Caino uccise Abele, quando Renzo sposò Lucia, quando Leopardi ammirava l’infinito... perché La lettura è un’immortalità all’indietro.”

“Quien no lee, a los 70 años habrá vivido una sola vida: la propia. Quien lee habrá vivido 5000 años: estaba cuando Caín mató a Abel, cuando Renzo se casó con Lucía, cuando Leopardi admiraba el infinito... porque La lectura es la inmortalidad hacia atrás.”

Umberto Eco

Índice

Índice de tablas	X
Índice de figuras	XI
Resumen	XII
<i>Abstract</i>	XIII
<i>Sommario</i>	XIV
Diseño teórico metodológico	
Introducción	15
Planteamiento del problema de la investigación	17
Formulación del problema	20
Objetivo General	20
Preguntas específicas	20
Objetivos específicos	21
Población, muestra, muestreo: unidad de análisis	23
Justificación de la investigación	24
Metodología de la investigación	26
Tipo y Diseño de Investigación	26
Métodos	27
Métodos teóricos o racionales	27
Métodos empíricos	29
Métodos estadísticos y matemáticos	30
Novedad científica	30
Estructura de la tesis	31

Capítulo I: Fundamentación teórica	32
Antecedentes de la investigación	32
Antecedentes internacionales	32
Antecedentes nacionales	35
Concepciones teóricas sobre el proceso de la lectura: similitudes y diferencias entre la primera lengua (L1) y la segunda lengua (L2)	37
Enfoques metodológicos aplicados en la asignatura de Italiano I: comunicativo y para la acción	40
Enfoque comunicativo	41
Enfoque para la acción	44
La asignatura de Italiano I y el manual didáctico <i>Bellissimo</i>	48
Fundamentos sobre la adquisición de una L2 en el estudiante adulto	50
La comprensión lectora y sus subcategorías (Balboni)	51
La <i>expectancy grammar</i>	52
Los procesos cognitivos lógicos y analógicos	53
La competencia lingüística	54
Tipología textual	56
Conceptualización de la categoría Estrategia didáctica desde un punto de vista integrador	60
La Estrategia didáctica en el PEA según Mariani	60
Habilidades Cognitivas	60
Habilidades Socio afectivas	61
Habilidades Motivacionales	62

Habilidades Metacognitivas	63
Capítulo II: Diagnóstico o trabajo de campo	
Diagnóstico	65
Análisis, interpretación y discusión de resultados	66
Presentación de resultados por técnicas e instrumentos	
Entrevistas a los docentes	66
Observación de clase	75
Encuesta a los estudiantes	80
Prueba pedagógica	82
Análisis documental	84
Proceso de comparación, relación, y clasificación de categorías	85
Los procesos cognitivos lógicos y analógicos	87
La competencia lingüística	88
Tipología textual	90
Habilidades cognitivas	91
Habilidades socioafectivas	92
Habilidades motivacionales	92
Habilidades metacognitivas	94
La gramática generativa	95
La cultura de aprendizaje	98
Conclusiones aproximativas de la discusión de los resultados y categorías emergentes	100
Capítulo III: Modelación de la propuesta	

Propósito de la estrategia didáctica	102
Fundamentación de la propuesta	104
Fundamento socioeducativo	104
Fundamento pedagógico	105
Fundamento neurolingüístico y psicolingüístico	106
Fundamento curricular del idioma italiano	109
Dosificación de las unidades didácticas 2 y 3	110
Explicación del esquema teórico funcional de la propuesta	116
Concepción de la estrategia didáctica propuesta	116
Orientaciones y estrategias para la formación en pensamiento complejo consideradas en la propuesta modelada	117
Desarrollo de pensamiento complejo y competencias a partir de la alfabetización académica	118
Aprendizaje basado en la experiencia	118
Aprendizaje basado en el uso de TIC	119
Aprendizaje interdisciplinario	119
Aprendizaje colaborativo	120
Aprendizaje basado en el uso de la imagen	120
Estructura de la estrategia didáctica modelada	121
Misión de la estrategia didáctica	121
Objetivo de la estrategia didáctica	121
Metas educativas y metas glotodidácticas	122
Fases y técnicas glotodidácticas consideradas en el diseño	123

Guía para la comprensión de los textos escritos en Italiano	126
Guía docente para el desarrollo del texto narrativo	127
Diseño semana 2. Texto narrativo	128
Clave de respuestas de unidad de aprendizaje de texto narrativo	134
Test y clave de respuestas sobre el texto narrativo	135
Guía docente para el desarrollo del texto descriptivo	136
Diseño semana 4. Texto descriptivo	138
Clave de respuestas de unidad de aprendizaje de texto descriptivo	145
Test y clave de respuestas sobre el texto descriptivo	146
Propuesta de talleres	147
Validación de la propuesta	149
Conclusiones	152
Recomendaciones	154
Referencias	155
Anexos	
Anexo 1 Matriz metodológica o de categorización	163
Anexo 2 Guía de entrevista a docentes	166
Anexo 3 Guía de Observación en clase	168
Anexo 4 Cuestionario a los estudiantes	170
Anexo 5 Prueba pedagógica	171
Anexo 6 Validación de los instrumentos de recolección de información por expertos	173
Anexo 7 Validación de la propuesta metodológica por expertos	179

Índice de tablas

Tabla 1 Matriz de categorización	22
Tabla 2 Descriptores para la comprensión lectora en el nivel A 1	46
Tabla 3 Sumilla de la asignatura de Italiano 1	48
Tabla 4 Texto Descriptivo	57
Tabla 5 Texto Narrativo	58
Tabla 6 Texto Argumentativo	58
Tabla 7 Texto Regulatorio	59
Tabla 8 Texto Poético	59
Tabla 9 Requisitos de los expertos seleccionados para validar los instrumentos	65
Tabla 10 Unidad didáctica 2	113
Tabla 11 Unidad didáctica 3	114
Tabla 12 Fases y técnicas glotodidácticas	124
Tabla 13 Especialistas de la Validación	149
Tabla 14 Tabla de Valoración	150
Tabla 15 Puntuación y promedio	151
Tabla 16 Resultado de la valoración interna y externa	151

Índice de figuras

Figura 1 Comprensión de texto oral o escrito	51
Figura 2 Síntesis de la unidad de adquisición /aprendizaje	55
Figura 3 Identificación de las categorías sustantivas y emergentes	87
Figura 4 Categoría procesos cognitivos lógicos y analógicos	88
Figura 5 Categoría competencia lingüística	89
Figura 6 Categoría tipología textual	90
Figura 7 Categoría habilidades cognitivas	91
Figura 8 Categoría habilidades socioafectivas	92
Figura 9 Categoría habilidades motivacionales	93
Figura 10 Categoría habilidades metacognitivas	95
Figura 11 Modelos de adquisición del comportamentalismo y de la gramática universal	97
Figura 12 Categoría gramática generativa	98
Figura 13 Categoría cultura de aprendizaje	100
Figura 14 La Categoría eje y los memos	101
Figura 15 Esquema teórico funcional de la propuesta	115
Figura 16 Enfoques teóricos considerados en la propuesta	116

Resumen

Esta tesis propone el diseño de una estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Italiano I de una universidad privada de Lima. El estudio se enmarca dentro del paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y el tipo de investigación es aplicada educacional. Se trabajó con una muestra de dos docentes y el coordinador académico del departamento de otros idiomas, así como, con 35 estudiantes del programa Beca 18 inscritos en los ocho cursos de Italiano I del semestre 2018-01, los participantes fueron seleccionados con el muestreo no probabilístico por conveniencia. La investigación se fundamenta en las distintas teorías, enfoques, modelos y estrategias relacionados a la comprensión lectora en Italiano como lengua extranjera. Los datos fueron recolectados a través de las técnicas de observación participante, entrevista en profundidad, encuesta y prueba de comprensión lectora, con el fin de conocer el grado de competencia lectora alcanzado por los estudiantes y su percepción sobre estas actividades y, del mismo modo, considerar el desempeño teórico y práctico del docente al interno del proceso de enseñanza - aprendizaje. De ahí que, la estrategia didáctica propuesta plantea responder con consistencia a la problemática encontrada y contribuir a la mejora de este proceso mental complejo a través del cual el estudiante interpreta, retiene, organiza y valora textos en italiano.

Palabras Claves: Comprensión lectora, Italiano como lengua extranjera (LS), enseñanza-aprendizaje, estrategia didáctica

Abstract

The purpose of this research study is to design a didactic strategy that develops the reading comprehension of students of Italian I course at a private university in Lima.

The study is framed within the interpretative paradigm, with a qualitative approach and within the research type of applied education. The sample consisted on two Italian teachers, the academic coordinator of other languages department and thirty-five Beca 18 students. The students were registered in eight Italian I courses of the 2018-01 semester at this private university. The participants were selected using a non-probabilistic convenient sampling.

The research study is based on the different theories, approaches, models and strategies related to the reading comprehension of Italian as a foreign language. The research tools used for the data collection process were participant-observation, depth interview, student survey and an Italian reading comprehension test (CILS). The diagnosis performed in this study is based on current developments on the state of reading comprehension of Italian I course, in order to understand the level of competence achieved by these students and their perceptions of in classroom reading comprehension activities. In addition, this study also observed the teachers' theoretical and practical knowledges inside the teaching and learning processes.

The didactic strategy proposed in this study aims to respond coherently to the problem identified and to provide an understanding of this complex mental process through which the student interprets, assimilates, organizes and values texts in Italian.

Key words: reading comprehension, Italian as a foreign language, teaching learning processes, didactic strategy

Sommario

Questa ricerca propone il disegno di una strategia didattica per lo sviluppo della comprensione di testi scritti per gli studenti del corso di Italiano I in una università privata di Lima. Lo studio è inquadrato all'interno del paradigma interpretativo, con un approccio qualitativo e del tipo di ricerca educativa applicata. Si è lavorato con un campione di due docenti, con il coordinatore accademico del dipartimento di lingue e con 35 studenti del programma Beca 18, iscritti in otto corsi di Italiano I del semestre 2018-01, i partecipanti sono stati selezionati con il campionamento di convenienza o non probabilistico, basato su criteri di comodità. La ricerca si basa sulle diverse teorie, approcci, modelli e strategie relativi alla comprensione di testi scritti in italiano come lingua straniera. Per la raccolta dei dati ci si è avvalsi di quattro tecniche, l'osservazione partecipante e l'intervista in profondità ai docenti; il sondaggio e il test di comprensione della lettura agli studenti (CILS- adulti, 2012) per poter conoscere il livello di competenza raggiunto dagli studenti e la loro percezione sulle attività di lettura e allo stesso modo, considerare la performance teorica e pratica del docente nel processo di insegnamento-apprendimento. Pertanto, la strategia didattica proposta affronta con coerenza le problematiche riscontrate e contribuirà al miglioramento di questo processo cognitivo complesso attraverso il quale lo studente interpreta, memorizza, organizza e valuta i testi in italiano.

Parole chiavi: Comprensione di testo, Italiano come lingua straniera (LS), insegnamento-apprendimento, strategia didattica

Diseño Teórico Metodológico

Introducción

Desde su fundación en el año 1996, esta universidad privada de Lima se ha posicionado como una de las principales universidades del Perú. Contribuyen entre otros factores, sus alianzas estratégicas, tanto a nivel nacional como internacional, además de diversos programas de intercambio que permiten a sus alumnos formarse como líderes emprendedores y futuros forjadores del desarrollo sostenible de nuestro país.

Con este fin, y sobre la base de uno de sus pilares institucionales, la globalización, esta universidad privada de Lima ha planteado como una prioridad la enseñanza del idioma inglés, siendo esta lengua uno de los fundamentos de su modelo educativo.

Sin embargo, con el transcurrir del tiempo y atendiendo las necesidades formativas de sus estudiantes, así como, reforzando las alianzas establecidas con importantes universidades e institutos internacionales, esta universidad incluyó entre otros, el curso de Italiano I con modalidad presencial y perteneciente al Programa de la Dirección de Idiomas (sede La Molina), asignándole cuatro créditos formativos, compuestos por 90 horas de sesiones y 56 horas de aprendizaje autónomo. Es un curso electivo al cual se pueden inscribir los alumnos de todas las carreras, no existiendo para ello ningún prerrequisito.

Esta asignatura, gracias a la aceptación de los estudiantes, actualmente cuenta con más de diez cursos divididos en dos niveles (cabe recordar que en el semestre 2018-01 ha tenido más de doscientos cincuenta estudiantes inscritos). Así, cada grupo de estudios se encuentra integrado por veinticinco estudiantes que provienen de todo el Perú, con un bagaje cultural, motivaciones y

características individuales muy divergentes, las cuales condicionan e influyen la comprensión oral y escrita de cada uno de ellos en el aprendizaje de una lengua extranjera.

En este sentido, el Informe Delors (1996), atribuye a la universidad cuatro funciones esenciales para la educación del siglo XXI: la preparación para la investigación y para la enseñanza; la oferta de tipos de formación especializada y adecuada a las necesidades económicas y sociales del contexto; la apertura a todos para alcanzar una educación permanente en el sentido amplio del término; y la cooperación internacional. Para el desarrollo de estos ejes se deben fortalecer los aprendizajes de base como la lectura, la escritura, el cálculo y la expresión.

El objeto de este estudio es desarrollar una estrategia didáctica para la comprensión de textos escritos en italiano, puesto que, la lectura en lengua extranjera debe considerarse un instrumento al servicio de la construcción de los conocimientos disciplinares a los que el estudiante debe acceder, es decir, a su transformación, reelaboración y apropiación, lo que permite incrementar y transformar la estructura conceptual del lector.

Con este propósito, se abordó la problemática propuesta a partir del problema científico y preguntas científicas, que permitieron determinar las categorías fundamentales en una investigación aplicada educacional, así como el objetivo general y los objetivos específicos que permitieron reconocer y desarrollar, teórica y metodológicamente, las categorías y subcategorías apriorísticas y los indicadores en el marco teórico de la investigación y llegar al diseño y la modelación de la propuesta de una estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Italiano I.

El trabajo investigativo ha considerado los fundamentos del marco teórico desarrollado, teniendo en cuenta los antecedentes de la investigación, desde el enfoque de investigación

educacional aplicada y dentro del paradigma socio-crítico interpretativo. Se trabajó, mediante las técnicas e instrumentos de recogida de información, con una población, muestra y muestreo no probabilístico por conveniencia, en las que se identificaron las unidades de análisis que brindaron los datos sobre la realidad en estudio, y se concluye con la presentación de la propuesta cuyo propósito es contribuir al desarrollo de la comprensión lectora en una segunda lengua.

Planteamiento del problema de la investigación

Sobre la importancia de la comprensión de textos escritos, la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC-Ministerio de Educación del Perú, 2017), ha señalado que: “la competencia lectora permite comprender, usar, reflexionar e involucrarse en la lectura de textos escritos, con el fin de alcanzar metas propias, desarrollar el conocimiento y potencial personal para poder participar plenamente dentro de la sociedad” (p.88).

De ahí que, el Estado peruano se ha preocupado de conocer la condición de la misma, para esto, en las últimas décadas se han aplicado tres tipos de evaluaciones a nivel nacional: las Evaluaciones Censales de Estudiantes (ECE), las Evaluaciones Muestrales y las Internacionales. Además, la UMC se encarga de la adaptación y aplicación de instrumentos de evaluaciones internacionales en las cuales participa el país. Las evaluaciones internacionales permiten la comparación de los resultados de logro de aprendizajes del Perú con los de otros países.

En cuanto a las evaluaciones censales, se ha administrado anualmente la ECE desde el 2007 en dos grados, en el segundo grado de Primaria, en las escuelas que atienden a poblaciones castellano hablantes (en Lectura y Matemática); y en el cuarto grado de Primaria, en las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe, que son las que atienden a poblaciones hablantes de alguna lengua originaria (en Lectura en Castellano como segunda lengua y en

Lectura en lengua originaria). A partir del 2015, la ECE se aplicó en el segundo grado de Secundaria y midió las competencias en Lectura, Escritura y Matemática.

En el 2016, la ECE se aplicó en tres grados de la Educación Básica Regular: segundo grado de Primaria, cuarto grado de Primaria y segundo grado de Secundaria. Esta ampliación de grados se debió a la concepción de que el aprendizaje es un proceso continuo, y que los logros en un grado no determinan logros en los años sucesivos. Los resultados en lectura alcanzados fueron los siguientes: en el segundo grado de Primaria, el porcentaje de los estudiantes que alcanzaron el nivel satisfactorio fue de 46.4%, es decir, que hubo una disminución de 3,4 puntos porcentuales en este nivel, respecto al año anterior. En el cuarto grado de Primaria, solo el 31.4 % alcanzó el nivel satisfactorio. Y en el segundo grado de Secundaria, el nivel satisfactorio fue alcanzado por el 14.3 % de los estudiantes. Estos porcentajes son alarmantes, aunque los avances son importantes.

En el 2017, se suspendió la ECE con la Resolución Ministerial N° 529-2017-Minedu, debido a dos situaciones de diferente índole, ocurridas en el Perú: el fenómeno del Niño costero y la huelga de docentes, que afectaron el normal proceso educativo.

Por otra parte, el Perú ha participado en las pruebas desarrolladas por el Llece (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de La Educación), es la red de los Sistemas Nacionales de Medición y Evaluación de la Calidad Educativa de los países de América Latina, la cual es coordinada por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco).

El Llece ha coordinado tres evaluaciones en las cuales ha participado el Perú, en el 1997 (Perce); en el 2006 (Serce); y en el 2013 se llevó a cabo el Tercer Estudio Regional

Comparativo y Explicativo (Terce), en el cual se evaluaron las áreas de Lectura, Matemática y Escritura en estudiantes de tercero y sexto grados de Primaria. En este último estudio, para el tercer grado el Perú se posicionó por sobre la media regional con países como Chile, México y Uruguay; en cambio, en el sexto grado se posicionó con Argentina en la media regional.

De otro lado, los resultados alcanzados por el Perú en las evaluaciones realizadas en el marco del Programa Internacional de Evaluación del Estudiante (Pisa- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) 2000, 2009, 2012 y 2015, son bastante preocupantes. Aunque la tendencia es positiva, nos encontramos aún en los últimos puestos a nivel regional y mundial.

Si a este contexto, añadimos el obstáculo que implica la lectura de textos en un idioma diferente al materno, podremos apreciar que la tarea se tornará aún más compleja para los estudiantes. No obstante, la utilización de material didáctico y estrategias metodológicas de los que se sirven los docentes para poder optimizar la enseñanza- aprendizaje del idioma extranjero.

Se considera en este trabajo el proceso de lectura como una interacción activa entre el texto y el lector, “comprender” un texto, significa poner en contacto las señales que el texto nos envía con el patrimonio de informaciones y de conocimientos que la mente ya posee. En otras palabras, el significado de un texto es recreado por el lector, construyendo asociaciones entre sus conocimientos previos y expectativas y las nuevas informaciones contenidas en el texto. Cuando estas nuevas informaciones entran a formar parte de la propia “red de conocimientos”, se ha alcanzado el aprendizaje (Mariani, n.d., p.1).

Sin embargo, es importante citar a Upton y Lee-Thompson (2001), que en el caso de la comprensión lectora en una segunda lengua, consideran que esta no es un acto monolingüe ya que los lectores se valen de su primera lengua a medida que leen en la segunda y muchos de ellos

la usan como estrategia para ayudarse a comprender el texto en el segundo idioma. Según Kern (1994), Cook (2001) citados por Leiva (2008), intervienen una serie de alternancias entre uno y otro idioma que los llevan a sostener que la comprensión de lectura en un segundo idioma es mucho más compleja que la correspondiente a la lengua materna.

De acuerdo con esto, Widdowson (1983) afirma que, la lectura en el currículo es aún más importante para la adquisición de una segunda lengua que para la primera. Balboni asevera que, el problema reside en el hecho que todas las áreas del conocimiento, se aprenden comprendiendo textos en italiano. El estudio de las lenguas extranjeras se basa en textos en dichas lenguas, es decir que “el punto de partida es a la vez el objeto de aprendizaje y el instrumento para aprender” (2008 a, p.86).

A efectos de delimitar y concretizar este problema en el proceso de enseñanza - aprendizaje se formula la siguiente pregunta que orientará y dará sentido a nuestro trabajo.

Formulación del problema

¿Cómo desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Italiano I de una universidad privada de Lima?

Objetivo general

Diseñar una estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Italiano I de una universidad privada de Lima.

Preguntas específicas

¿Cuál es el estado actual del desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Italiano I de una universidad privada de Lima?

¿Cuáles son los fundamentos teóricos de una estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Italiano I de una universidad privada de Lima?

¿Qué criterios se tendrán en cuenta en la modelación de la propuesta de una estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Italiano I de una universidad privada de Lima?

¿Cómo validar de manera preliminar la propuesta de una estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Italiano I de una universidad privada de Lima?

Objetivos específicos

Diagnosticar el estado actual de la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Italiano I de una universidad privada de Lima.

Sistematizar los fundamentos teóricos de una estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Italiano I de una universidad privada de Lima.

Determinar los criterios que se tendrán en cuenta en la modelación de la propuesta de una estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Italiano I de una universidad privada de Lima.

Validar de manera preliminar una estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Italiano I de una universidad privada de Lima.

Tabla 1
Matriz de categorización

Categorías y subcategorías	
Categorías apriorísticas	Subcategorías
<p>Comprensión Lectora El comprender un texto escrito es una destreza primaria de la lengua. Las destrezas de escucha y de lectura dependen de un mismo proceso cognitivo determinado por la comprensión, dándose la diferencia entre estas destrezas a un nivel perceptivo; de ahí que la defina como: “la habilidad cardinal para toda forma de aprendizaje y a mayor razón de la adquisición lingüística” (Balboni, 2008b, p. 102).</p>	<p>Procesos cognitivos lógicos y analógicos, estructuras conceptuales que activan procesos mentales que permiten al lector procesar y comprender la información.</p> <p>Competencia lingüística en el idioma objetivo, léxica (vocabulario), semántica (significado, régimen preposicional), y gramatical (uso correcto de reglas).</p> <p>Tipología textual. Reconoce características, formatos y elementos de textos narrativos, descriptivos, regulativos, poéticos y argumentativos. (MCER,2002)</p>
<p>Estrategia Didáctica La gestión de situaciones problemáticas requiere de parte del estudiante, no solo conocer sus fortalezas y debilidades, sino también la capacidad de identificarse con el contexto en el cual se desenvuelve, y la puesta en práctica de habilidades cognitivas, socioafectivas, motivacionales y metacognitivas que sean conocidas, utilizadas y evaluadas. (Mariani, 2015, p.37)</p>	<p>Habilidades cognitivas. Permiten que se integre la nueva información con los conocimientos previos, a través de operaciones mentales complejas como la asociación, la clasificación, realizar inferencias y deducciones, establecer inducciones y transferencias y otras.</p> <p>Habilidades socioafectivas. Se ocupan de las relaciones del estudiante con la tarea, el docente y los otros estudiantes. Modalidades de retroalimentación, de trabajo entre pares y en equipo.</p> <p>Habilidades motivacionales. Dirigen la motivación interna y externa en el PEA. Contribuyen a la autoestima del estudiante.</p> <p>Habilidades Metacognitivas: Controlan y orientan las operaciones de autogestión. Planifican, controlan y propician la autoevaluación.</p>

Fuente. Elaboración propia (2019).

Población, muestra, muestreo, unidad de análisis

Según Arias (2012, p.79), se considera población, el “conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación.

Ésta queda delimitada por el problema y por los objetivos del estudio”.

La población de la presente investigación está constituida por los estudiantes inscritos en las ocho asignaturas de Italiano I del semestre 2018-01, es decir, que está compuesta por 200 estudiantes. Para la selección de la muestra se aplicó el muestreo no probabilístico, de tipo intencional u opinático que es aplicado cuando, “los elementos son escogidos con base en criterios o juicios preestablecidos por el investigador” (Arias 2012, p.83).

Asimismo, para Hernández, Fernández y Baptista (2014), la muestra es el “subgrupo del universo o población del cual se recolectan los datos y que debe ser representativo de ésta” (p.173). La muestra está compuesta por 35 estudiantes del programa Beca 18 de cinco cursos de la asignatura de Italiano I. Los estudiantes pertenecen a todas las carreras de esta universidad privada de Lima, las edades oscilan entre 17 y 28 años, son de ambos sexos y provienen de todo el Perú. A esta muestra se les aplicó una prueba pedagógica y una encuesta con preguntas cerradas y para interpretar sus resultados se utilizó el SPSS.

De igual modo, se consideró a dos profesores responsables de cinco de los ocho cursos de Italiano I, uno es profesor a tiempo completo y el otro, a tiempo parcial y al coordinador académico del departamento de Otros idiomas de esta universidad, a estas unidades de análisis se les aplicó una entrevista a profundidad semiestructurada.

Justificación de la investigación

Teórica.

Según Hernández et al. (2014), el valor teórico de la investigación reside en el poder llenar algún vacío de conocimiento, en el poder generalizar los resultados a principios más amplios, si la información que se obtiene puede servir para revisar, desarrollar o apoyar una teoría, etc.

Esta investigación se realiza con el propósito de recuperar los antecedentes científicos para conocer las aportaciones teóricas actuales y contribuir al conocimiento existente sobre las categorías, comprensión lectora en italiano y estrategia didáctica, ofreciendo una nueva visión teórica de esta problemática. Como competencia, es relevante y necesaria para alcanzar conocimientos del idioma italiano, así como de otras asignaturas.

Metodológica.

Para Bernal (2010), la justificación metodológica del estudio se da cuando el proyecto que se va a realizar propone un nuevo método o una nueva estrategia para generar conocimiento válido y confiable. Los resultados de esta investigación podrán sistematizarse en una propuesta de Estrategia Didáctica, para ser incorporados como conocimiento a las ciencias de la educación ya que serán de utilidad para mejorar el desempeño de los estudiantes y de los docentes de la asignatura de Italiano I.

Práctica.

En este punto se considera a Bernal (2010, p.106), quien asevera que si la investigación ayuda a resolver un problema real, o por lo menos propone estrategias que al aplicarse contribuirían a resolverlo tiene una implicancia práctica. Esta investigación se realiza porque existe la necesidad de mejorar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Italiano I, para ello, desarrollará una estrategia didáctica que considere el nivel de competencia lingüística, los

estilos de aprendizaje de los estudiantes, y los estilos de enseñanza de los docentes. De este modo, se contribuirá no solo a mejorar la comprensión del idioma italiano, sino que será útil para todas las asignaturas y el desarrollo cultural, intelectual y profesional del estudiante.

Social.

De acuerdo con Hernández et al. (2014), la relevancia social de la investigación consiste en su trascendencia para la sociedad y como se benefician sus miembros con los resultados de la misma. La transdisciplinariedad de la investigación aplicada y cualitativa favorece la comprensión de la realidad humana y social; en este sentido, tanto la institución educativa, como los docentes y estudiantes involucrados, se verán beneficiados con los resultados de la misma. Además, se espera que este trabajo pueda conducir a reflexiones similares en los demás docentes de las asignaturas de idiomas presentes en la universidad.

Metodología de la investigación

Tipo y diseño de investigación

Para el desarrollo del trabajo se adopta el método cualitativo, según Hernández et al. (2014, p.16), “la investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Asimismo, aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad.”

El trabajo busca interpretar en profundidad una realidad única y determinada contextual y temporalmente, tal y cual se produce, sin que existan condicionamientos por parte del investigador. Se inscribe en el ámbito de la investigación educacional, de tipo cualitativo aplicada que se caracteriza por el tratamiento del problema científico desde un enfoque epistemológico socio crítico en el que se integran métodos cuantitativos y cualitativos en la sistematización, descripción e intervención para transformar la realidad educativa.

Según Vargas (2009), la investigación aplicada consiste en un proceso investigativo científico, serio y riguroso, necesario y óptimo para conocer las realidades desde la evidencia misma. Es así, que la autora identificó el problema investigado desde su ejercicio como docente.

A través del estudio de los referentes teóricos se busca contribuir a desarrollar la comprensión lectora en estudiantes de la asignatura de Italiano I de una universidad privada de Lima.

Métodos

Diferentes autores como Álvarez de Zayas (1993), Rosales (2002), Cerezal y Fiallo (2005), en correspondencia con la investigación educativa, sostienen que se diferencian dos clases de métodos de investigación: los empíricos y los teóricos, y tanto uno como otro se apoyan en los métodos matemático-estadísticos. Conviene en afirmar que los métodos empíricos se aplican para explorar y recolectar un conjunto de hechos y datos como base para comprobar la hipótesis, responder a las preguntas científicas de la investigación, lograr argumentos para defender una idea o seguir una guía, pero que no bastan para ahondar en las relaciones esenciales que se presentan en los procesos pedagógicos.

Son los métodos teóricos o racionales, como prefieren llamarlos los autores, Rodríguez y Pérez (2017), los que hacen posible sistematizar y analizar los resultados obtenidos con los métodos empíricos, hallar lo común y arribar a resultados en relación con la solución del problema científico. Los empíricos suministran las pistas para la elaboración de las teorías mediante los racionales, y además, una vez formuladas las teorías, posibilitan su confirmación en la realidad.

En esta investigación se aplicarán los métodos teóricos o racionales y empíricos para conocer en profundidad la realidad de estudio y poder descubrir las relaciones esenciales y las cualidades fundamentales.

Métodos teóricos o racionales.

Para los autores Rodríguez y Pérez (2017), el método inductivo deductivo presenta dos procedimientos inversos, la inducción y la deducción. En la inducción, el razonamiento pasa del conocimiento de lo particular al conocimiento más general, es decir, lo que hay de común en los fenómenos individuales. Se basa en la repetición de hechos y fenómenos, encontrando los rasgos

comunes en un grupo definido, para llegar a conclusiones de los aspectos que lo caracterizan. Las generalizaciones a que se arriban tienen una base empírica. A través de este método, se analizaron y establecieron inferencias acerca del problema.

El análisis y la síntesis actúan como un bloque dialéctico, por ello al método se le denomina analítico-sintético. El análisis se elabora mediante la síntesis de las propiedades y características de cada parte del todo, mientras que la síntesis se cumple sobre la base de los resultados del análisis. Durante una investigación, puede predominar uno u otro. Según la finalidad de esta investigación se empleó este método para la búsqueda y el procesamiento de la información cualitativa y cuantitativa.

Asimismo, se usó el método histórico lógico, para estudiar la evolución de los conceptos de las categorías en su trayectoria real a través de su historia, con sus diferentes condicionamientos y enfoques a lo largo del tiempo. Lo lógico interpreta lo histórico e infiere conclusiones.

De igual modo, se utilizó el método de sistematización, con el objetivo de sistematizar la información o datos y en la sistematización de experiencias. El primero, se refiere al ordenamiento y la clasificación de datos e información; y el segundo, a procesos que se desarrollan en un periodo determinado, en un contexto económico-social y dentro de una institución dada. Aun cuando se considere que la experiencia es el punto de partida para la sistematización, el acercamiento a esa realidad, se hace desde un posicionamiento teórico que es lo que permite al sujeto establecer nuevas relaciones y construir nuevas denominaciones mediante el uso de la razón(Quirós y Rodríguez, 2004). Se usó este método para clasificar los datos recabados de los instrumentos.

Finalmente, el método de modelación, con el cual se crean modelos para investigar la realidad. Valle (2007), señala que el proceso de modelación comienza con la obtención de una abstracción de la realidad, un modelo, que se materializa, se trabaja con esta materialización y se obtiene un nuevo conocimiento que se aplica a la explicación de la realidad de la cual se partió. Este método hizo posible las abstracciones necesarias para elaborar la estrategia didáctica orientada al desarrollo de la comprensión lectora.

Métodos empíricos.

Se aplicaron diferentes técnicas de recolección de datos, para la búsqueda, adquisición y recopilación de datos necesarios para alcanzar los objetivos planteados en el estudio.

Observación en clase de docentes. La observación es un método empírico fundamental, que se utiliza con el propósito de recoger directamente datos de la realidad en estudio. Se usó con el propósito de comprobar el nivel de conocimientos teóricos y didácticos que los docentes aplican durante el desarrollo de las actividades de comprensión lectora en el PEA de la asignatura de Italiano I. Como instrumento se utilizó la guía de observación de clase con 18 ítems que recogieron los aspectos relevantes de acuerdo con las categorías y subcategorías objeto de estudio.

Encuesta. Se aplicó para conocer la percepción que el estudiante posee sobre el desarrollo de las actividades de comprensión lectora y estrategias didácticas aplicadas por el docente en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la asignatura de Italiano I. Con este fin se elaboró un cuestionario de satisfacción.

Entrevista. Se aplicó a los docentes para constatar el nivel de conocimientos teóricos y didácticos que poseen para desarrollar la comprensión lectora en el proceso de enseñanza-

aprendizaje de la asignatura de Italiano I. Para ello se emplea una guía de entrevista estructurada y participante.

Prueba pedagógica. Se aplicó para constatar el nivel de logro alcanzado por los estudiantes en la comprensión lectora en la asignatura de Italiano I, según los estándares del MCER.

Criterio de expertos. Se aplicó con el objetivo de que los expertos en la investigación científica emitan sus criterios científicos acerca de la confiabilidad y validez de la propuesta metodológica.

Métodos estadísticos y matemáticos.

Los métodos estadísticos se utilizaron para realizar el procesamiento de la información mediante la estadística descriptiva que servirá para el procesamiento de los datos obtenidos del diagnóstico y realizar los análisis correspondientes.

Los métodos matemáticos se utilizaron para realizar el análisis porcentual durante el procesamiento de los datos obtenidos con la aplicación de los instrumentos del diagnóstico.

Novedad científica

La novedad científica se sustenta en el desarrollo de la comprensión lectora en Italiano LE, a través del reconocimiento de la tipología textual, en un proceso que considera las fases y técnicas glotodidácticas y que el estudiante realiza de manera autónoma en el aula virtual de la asignatura. En consecuencia, contribuirá a la competencia comunicativa en Italiano y la implementación de estrategias de lectura y para el trabajo autónomo en el estudiante. Así como fortalecerá las bases teóricas sobre el proceso de CL en LE de los docentes y mejorará el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estructura de la tesis

Capítulo I.

En este apartado se sistematizaron los fundamentos científicos que sustentan las categorías apriorísticas desde diferentes enfoques teóricos, prácticos y metodológicos, hasta adoptar el autor de base. Se identifican las subcategorías apriorísticas y se establecen los indicadores a partir de los cuales, se diseñaron los instrumentos de recogida de información, para su validación y aplicación en el trabajo de campo.

Capítulo II.

Se describe el trabajo de campo realizado desde el diseño, validación y aplicación de las técnicas e instrumentos; recojo e interpretación de la información que permitieron comprobar el estado actual del problema investigado; y mediante el proceso de triangulación se identificaron las categorías emergentes.

Capítulo III.

Abarca la modelación de la estrategia didáctica, el propósito y la explicación de los argumentos teórico, práctico y metodológico desde los fundamentos científicos: pedagógico, socio-educativo, neurolingüístico y psicoingüístico y curricular sistematizados; el diseño, implementación y evaluación de su ejecución, así como la validación de la efectividad del producto científico aportado por la investigación por criterios de expertos.

Siguen las conclusiones, las recomendaciones, las referencias y los anexos.

Capítulo I

Fundamentación teórica

En este capítulo, se revisan los antecedentes relacionados a la investigación, tanto a nivel internacional como nacional, que abordan desde diferentes disciplinas, perspectivas y teorías, las categorías apriorísticas principales referidas a la comprensión lectora y estrategia didáctica en el proceso de enseñanza- aprendizaje en el nivel de la educación superior universitaria.

Asimismo, se plantearon los fundamentos teóricos sobre los que se desarrollan la comprensión lectora y las estrategias didácticas.

Antecedentes de la investigación

Antecedentes internacionales.

A nivel regional, Rosas (2012), acerca de la CL estudió las estrategias de lectura utilizadas en la lengua materna y en la extranjera para reconocer y comparar en qué fase o momento (antes, durante y después) se concentra el esfuerzo estratégico de los participantes. Se trató de un estudio cualitativo de campo, en el que se utilizaron: la entrevista semiestructurada, la observación participante y dos pruebas de comprensión lectora con el mismo tema una en español y otra en inglés. La muestra fue compuesta por cuatro estudiantes hispanoparlantes, escogidos aleatoriamente de una sección de “Inglés instrumental II”.

Concluyó que los estudiantes en la primera y segunda fase de la lectura en la lengua materna, aplicaron estrategias que les permitieron predecir rápidamente el contenido del texto; en la lengua extranjera, recurrieron al uso del diccionario, la consulta a terceros, la inferencia y la contextualización. En la tercera fase de la lectura, los estudiantes emplearon: el manejo de ideas principales, la omisión, la generalización y la construcción. En el uso de la generalización, en la

lengua extranjera no se utilizó de manera adecuada lo que sugiere que la aplicación de una misma estrategia no garantiza su efectividad.

Así también, Jiménez (2013) se ocupó del desarrollo de la CL de textos multimediales en lengua extranjera mediante la enseñanza de estrategias de lectura a universitarios principiantes en inglés. En tal sentido, asumió un diseño explicativo secuencial, con un enfoque mixto, en el que recolectó y analizó datos cuantitativos y cualitativos a través de una multimedia diseñada por él mismo. La muestra para el estudio de caso fue aleatoria, se seleccionó a cuatro estudiantes.

Para la recolección de datos utilizó pruebas del *Cambridge Preparation for the TOEFL*, unos cuestionarios semiestructurados para dar cuenta de la interacción que realizaban los estudiantes con las lecturas y unas entrevistas a algunos participantes, con el propósito de descubrir la percepción que tenían sobre su desempeño. Entre sus resultados precisa que el traductor y el diccionario en línea fueron las ayudas más utilizadas por los estudiantes. Los resultados permiten afirmar que el uso de estrategias para la lectura de textos multimediales afecta el proceso de comprensión lectora de manera positiva.

A nivel europeo, Soragni (2012) centró su trabajo en una escuela pública de Moscú, con estudiantes rusos de once a diecisiete años de edad. Se ocupó del Programa de difusión de la Lengua Italiana en Rusia (PRIA), y analizó los siete manuales oficiales para la enseñanza-aprendizaje de este idioma en ese tipo de escuelas, considerando las fases y técnicas didácticas presentadas, la tipología textual, la gramática y el vocabulario utilizados y observó en clase las estrategias aplicadas por los docentes.

Concluyó con una serie de sugerencias para la mejora de los manuales de enseñanza, en los cuales el italiano que se enseña está muy alejado del italiano real, así como los contenidos

culturales. De igual modo, sugiere cambios en el currículo para la enseñanza del italiano en estas escuelas.

Por otro lado, Perales y Reyes (2013), investigadores del Departamento de Lengua y Educación de la Universidad de Quintana Roo en México, desarrollaron un trabajo enfocado en la enseñanza de estrategias de comprensión inferencial en inglés como lengua extranjera (LE) y su impacto en español como lengua materna (LM). Realizaron el trabajo en el paradigma de la Investigación Basada en Diseño. Prepararon e impartieron un diseño instruccional, basado en la enseñanza de nociones y estrategias para la realización de inferencias retóricas.

La investigación fue de tipo cuasi-experimental, en la cual, la variable independiente fue la intervención y las variables dependientes, una prueba de inferencias retóricas en LE y un ejercicio que requiere realizar inferencias retóricas sobre un texto narrativo. Se utilizaron un grupo experimental (que recibió el diseño instruccional) y otro de control. Se administraron las mismas pruebas para la comprensión retórica de los géneros meta en LE y del texto narrativo en LM a ambos grupos antes y después de la intervención. Por último, los resultados del estudio sugieren que los bilingües secuenciales adultos pueden realizar transferencias de habilidades de la LE a la LM.

Por otra parte, Vernon (2013), en su investigación buscó resaltar la importancia de la conciencia y el control metacognitivo en la comprensión de textos narrativos y expositivos en LE. En su trabajo, resaltó la importancia de la lectura en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la LE, para la adquisición del vocabulario, la gramática y la cultura meta. Observó en su estudio que el uso de estrategias metacognitivas y el conocimiento de la estructura del texto, son importantes para entender o recordar el mensaje general del mismo, aunque al estudiante le falte el esquema cultural o tenga un esquema lingüístico insuficiente.

De igual manera, la conciencia metacognitiva les da a los estudiantes de L2 la oportunidad de hacerse pensadores independientes con el poder de controlar su propia comprensión.

Antecedentes nacionales.

A nivel nacional, Alva, Tovar, Albornoz, Yarlequé y Rodríguez (2008) investigaron el efecto de un Programa de Estrategias de Aprendizaje sobre el nivel de CL en estudiantes universitarios. Aplicaron el método experimental y utilizaron un diseño cuasi experimental de dos grupos no equivalentes. Se evaluó a ambos grupos en la variable dependiente. Solo al grupo de experimento se aplicó el programa de estrategias de aprendizaje. El muestreo tuvo dos etapas y la muestra final de 34 estudiantes se obtuvo con el muestreo probabilístico aleatorio.

Concluyeron que existe una mejora significativa del grupo experimental, de 11.19% después de la aplicación del programa de estrategias de aprendizaje y que la estrategia motivacional más utilizada fue la de “valor de tarea”; y las estrategias de aprendizaje más aplicadas fueron “búsqueda de ayuda” y “organización”.

Desde la perspectiva de la Psicología, Wong y Matalinares (2011) plantearon un estudio que tuvo como objetivo establecer la relación de las estrategias de metacompreensión lectora con los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios.

Para la realización de la investigación se empleó el tipo *ex post facto* correlacional, el diseño es no experimental del tipo transversal o transeccional. Los resultados mostraron que los participantes poseen un bajo nivel de desarrollo de las estrategias metacompreensivas y no se evidenció un estilo de aprendizaje predominante.

De igual modo, Oré (2012) realizó un trabajo de diseño no experimental, para este fin, estudió si existe una relación significativa entre los puntajes de comprensión lectora, los hábitos de estudio y las notas de rendimiento académico en estudiantes universitarios. La investigación

fue de tipo descriptivo correlacional. Utilizó el Cuestionario de Comprensión Lectora de Moreyra (1998) y el Inventario de Hábitos de Estudio de Vicuña Peri (2005); se determinó en los resultados de CL que el 31.5% de los estudiantes se encuentra en un nivel dependiente de dificultad; el 43.5% se ubica en el nivel dependiente malo y el 23.6% alcanza un nivel dificultad pésimo (p.95).

Igualmente, la existencia de una relación significativa entre los puntajes de comprensión lectora y las notas de rendimiento académico y entre los puntajes de hábitos de estudio y las notas de rendimiento académico. Sin embargo, no existe una relación significativa entre los puntajes de comprensión lectora y hábitos de estudios.

Desde otra perspectiva, Llanos (2013) presentó un estudio sobre los niveles inferencial y literal de la comprensión lectora en estudiantes universitarios en Chiclayo. La investigación fue cuantitativa de tipo descriptivo transversal. Seleccionó la muestra con la metodología tipo censo, y la aplicó a 425 estudiantes. Llanos elaboró el instrumento que estuvo constituido por cuatro textos, los mismos que se diferenciaron por su grado de complejidad y diversidad temática.

Concluyó que el 29.9 % de los estudiantes poseen las habilidades cognitivas correspondientes a la comprensión textual que demanda la formación universitaria. El 42.1% alcanzó un dominio elemental de las habilidades para la comprensión de la información y el 28% no han alcanzado la comprensión textual requerida en la universidad, pero si han desarrollado algunas habilidades.

Para terminar, Cedeño (2017) investigó el uso de estrategias metodológicas activas y participativas en la enseñanza - aprendizaje de inglés y su incidencia en la adquisición de la comprensión lectora en estudiantes universitarios.

La investigación fue de tipo cuasi-experimental, con prueba de entrada y salida a un grupo control y uno experimental con la finalidad de determinar la efectividad de las estrategias activas y participativas diseñadas: el debate, el panel, la rejilla y los mapas mentales. La muestra fue conformada por 30 estudiantes en el grupo experimental y 32 en el grupo control.

Los instrumentos utilizados fueron: encuesta a docentes y encuesta a estudiantes, Pretest y Postest. Concluyó que con el uso de estas estrategias mejoró el nivel de comprensión lectora del grupo experimental al compararlos con el grupo control en las cuatro áreas de lectura especificadas en las pruebas.

Al terminar el análisis de los antecedentes del problema en estudio se han alcanzado nuevos aspectos teóricos y metodológicos sobre el proceso de la CL en lengua materna y extranjera. En esta línea, los trabajos sobre la CL, presentan una realidad que debe ser estimulada a nivel nacional y sobre la CL en lengua extranjera, sugieren que aunque el estudiante aplique estrategias de CL de manera adecuada en su lengua materna esto no siempre sucede en la CL de textos en lengua extranjera. Además, cabe resaltar que los diferentes enfoques aplicados constatan la necesidad de realizar la investigación de modo interdisciplinario para poder abarcar la variedad de aristas que el fenómeno presenta.

Concepciones teóricas sobre el proceso de la lectura: similitudes y diferencias entre la lengua materna (LM) y la lengua extranjera (LE)

Acerca de la lectura, Velázquez y Díaz (2011) sostienen que al leer, nuestro sistema cognitivo identifica las letras, las transforma en sonidos, establece una representación fonológica de las palabras, atribuye un valor sintáctico a cada palabra, descubre sus diferentes significados, construye el significado de la frase para entender globalmente el texto y efectúa inferencias sobre

la base de su conocimiento del mundo. Esta compleja cadena de acciones que lleva a la comprensión de un texto ha sido estudiada desde diferentes tendencias y enfoques teóricos gracias a los aportes de ciencias como la lingüística, la semiótica, la psicología cognitiva y la pedagogía en general. Dubois (1991), establece tres concepciones que se explican a continuación.

En la primera concepción, se presenta la lectura como conjunto de habilidades o transferencia de información. En este enfoque la comprensión presenta niveles, se inicia con el conocimiento de las palabras, es decir, la habilidad de comprender textualmente el mensaje del autor; el siguiente nivel, considera la habilidad para comprender lo que está implícito en el texto y el último, que es el de la evaluación de la calidad del texto, las ideas y el objetivo del autor. De ahí que, el sentido del texto este en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo.

En la segunda, se concibe la lectura como producto de la interacción entre pensamiento y lenguaje. Las contribuciones de la psicolingüística y la psicología cognitiva hacen surgir dos modelos bajo este enfoque, el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. Este modelo afirma que los lectores se valen de sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado.

Entre sus representantes destacan Goodman (1982), para quien la lectura es un proceso del lenguaje; Smith (1980), este autor asevera que en el proceso interactúa la información no visual que posee el lector con la visual que provee el texto; Dubois (1991) sostiene que según el enfoque psicolingüístico, el sentido del texto no se encuentra en las palabras que lo componen sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa

para él; Tierney y Pearson (1983), señalan que son los lectores a dar el significado, por lo tanto, el texto no tiene significado hasta que el lector lo decide.

La tercera concepción, entiende la lectura como un proceso transaccional. Desde esta perspectiva que se origina en la literatura y que viene desarrollada por Rosenblatt (1978), la transacción indica la relación doble, recíproca que se da entre el cognoscente y lo conocido. Este proceso debe garantizar que el lector mediante una lectura individual, que le permita detenerse, pensar, recapitular y relacionar la información nueva con sus conocimientos previos, alcance la comprensión del texto. Los estudiosos Pearson, Roehler, Dole y Duffy (1992), sostienen que los lectores competentes usan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura y que monitorean su comprensión durante el proceso.

Para Leiva (2008), la mayoría de los expertos reconocen que el proceso ascendente basado en aspectos del lenguaje y el proceso descendente basado en conocimientos conceptuales que el lector ya posee interactúan durante el proceso de lectura y coinciden al afirmar que se produce un procesamiento cognitivo del lenguaje escrito a diferentes niveles simultáneamente (Carrell, Devine y Eskey 1988, Grabe 1991, Rummelhart 1977, Stanovich 1980).

Del mismo modo, se admite el papel del texto, del lector y de la interacción entre ambos; así como, la influencia del conocimiento previo, el resurgimiento del vocabulario como parte fundamental en el proceso y la metacognición, el control activo que el lector hace de este proceso oculto en su mente y el cual condiciona su habilidad para comprender y aprender del texto.

Acerca de la CL en LE, Singhal (1998) indica que los lectores en la L2 o lengua extranjera no poseen el mismo número de esquemas que los lectores de lengua nativa, lo cual puede dificultar la comprensión. Koda (1994) establece tres diferencias esenciales entre la

lectura en LM y LE. La primera, el lector de LE tiene experiencia previa de lectura; la segunda, la lectura en LE involucra al menos dos idiomas; y, finalmente, enfatiza que hay diferencias en la conciencia lingüística que tiene el lector de LM y LE antes de aprender a leer, ya que el nativo domina las estructuras básicas del idioma que ha adquirido a través del lenguaje oral.

En este sentido, Upton y Lee-Thompson (citados por Leiva, 2008) destacan que los lectores de una segunda lengua utilizan frecuentemente la lengua nativa como estrategia y recurso cognitivo para comprender los textos en la LE.

Enfoques metodológicos aplicados en la asignatura de Italiano I, comunicativo y para la acción

Para la enseñanza - aprendizaje del Italiano, esta universidad ha adoptado los criterios establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002) y el enfoque comunicativo, el cual, no persigue el dominio de estructuras gramaticales, sino la utilización adecuada de dichas estructuras en situaciones comunicativas concretas.

El MCER determina seis niveles para la organización del aprendizaje de la lengua, la asignatura de Italiano I, se posiciona en el primer nivel, el A1, correspondiente al usuario básico. Sobre la categoría en estudio, para este nivel indica: “Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita” (MCER, 2002, p.71).

Por este motivo, tanto el enfoque orientado a la acción, propuesto por el MCER, como el enfoque comunicativo, guían este trabajo. Se hace necesario entonces explicar cada uno para encontrar similitudes y diferencias.

El enfoque comunicativo.

Este enfoque se desarrolló con fuerza después de la Segunda Guerra Mundial, el viejo continente se encontraba en un proceso de reconstrucción que implicó el desarrollo de las comunicaciones y los transportes, el crecimiento económico y la búsqueda de mercados internacionales, el nacimiento del turismo, etc. todo esto contribuyó a la necesidad de elaborar una metodología eficaz para acelerar el aprendizaje de un idioma moderno y facilitar la vida de los ciudadanos europeos.

En los años 70, como señalan los autores Zebadúa y García (2012) el concepto de competencia comunicativa fue propuesto por Hymes (referido por Cassany, 1999 p.5), para definir la capacidad de usar el lenguaje en forma apropiada en las “diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día”. De igual manera, en dicha década la evolución de los programas en la enseñanza de Lenguas, da lugar a los programas procesuales y comunicativos cuyo objetivo es el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Si el generativismo y el estructuralismo habían resaltado el conjunto de reglas mentales que posee el hablante ideal (competencia) y la noción de sistema organizado del lenguaje (lengua), este enfoque se basa en las nociones de *habla* y *actuación*, al centrarse en el uso lingüístico y considera el lenguaje como un instrumento social, desarrollado por y para el hombre con el fin de alcanzar un propósito.

Además, estos programas se desarrollan no sólo por considerar la competencia lingüística (Chomsky, 1965) y la competencia social de los usuarios (Hymes, 1972; y Campbell y Wales, 1970) sino que contemplan el conocimiento del lenguaje como un conjunto de competencias que interactúan durante la comunicación humana y permiten a una persona ser

creativa con estas reglas y convenciones y, más aún, negociarlas durante la comunicación (Zebadúa y García, 2012 p.19).

Esto viene a afirmar que la enseñanza de la lengua se enfoca en desarrollar la competencia comunicativa entre hablantes reales y en contextos sociales e históricos específicos, cuyos resultados se buscan a partir de las competencias lingüística y pragmática.

La competencia lingüística se enmarca en el contexto de la lingüística generativa transformacional de Chomsky. Según esta teoría, es el sistema de reglas lingüísticas, interiorizada por los hablantes, que componen sus conocimientos verbales y que le permite entender un número infinito de enunciados lingüísticos. Y además, engloba la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico, esto es, el conjunto de la gramática.

Por su parte, la pragmática es la rama de la semiótica y de la lingüística que se encarga de estudiar todos los conocimientos y habilidades que hacen posible el uso adecuado de la lengua. Analiza los signos verbales en relación con el uso social que los hablantes hacen de ellos: las situaciones, los propósitos, las necesidades y los roles de los interlocutores. La competencia pragmática, es el conjunto de estos conocimientos que tiene interiorizados un usuario ideal.

La unidad base es el *texto o discurso completo*, y no la *oración*, el sintagma u otras categorías gramaticales. Esto significa en la didáctica comunicativa que la lengua se presenta en forma de textos completos, además de reglas morfosintácticas y del lexicón propio de la lengua, se introducen las estructuras interactivas del dialogo, los mecanismos de *cohesión y coherencia* discursiva y el análisis de la diversidad textual y de los distintos géneros con que se utiliza la lengua.

Las actividades didácticas deben ser contextualizadas, las técnicas didácticas de comprensión y producción textual deben facilitar que el estudiante active sus conocimientos

previos para poder procesar el discurso. Por otra parte, se deben incorporar contenidos culturales en las actividades para dar sentido a las formas verbales.

En este marco, cabe destacar dos conceptos didácticos esenciales, la *zona de desarrollo próximo*, o el conjunto de usos verbales que el estudiante está en grado de poder aprender con la ayuda de un experto, y el *andamiaje lingüístico*, o el comportamiento interactivo que debe mantener el docente para facilitar el proceso de adquisición.

El docente debe organizar secuencias didácticas que incluyen diferentes actividades de comprensión y producción discursiva, se trabaja de manera individual, en parejas, grupos y con el apoyo de medios audiovisuales. Se sustituyen los ejercicios deductivos de aplicación de reglas por secuencias en las que el estudiante escucha o lee un ítem verbal, lo repite, lo usa en contexto y luego lo analiza gramaticalmente.

De este modo, los estudiantes son los protagonistas de su aprendizaje y tendrán la capacidad de aprender a aprender, mediante estrategias de comunicación y de aprendizaje con el objetivo de organizar las clases de forma que se facilite la sociabilidad, creando un clima de enseñanza- aprendizaje que posibilita la motivación y la comunicación entre estudiantes y entre docente y estudiantes.

Se considera este enfoque aún vigente en la enseñanza- aprendizaje de segundas lenguas, en este aspecto, el Ministerio de Educación del Perú (Minedu) lo propone en el Manual para docentes de Educación Intercultural Bilingüe (2013), y a este propósito, indica que desarrolla la producción oral y la comprensión auditiva y la producción y comprensión escrita.

El enfoque para la acción del MCER (2002).

Para la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, el Consejo de Europa recomienda la aplicación del MCER (2002). Este documento es el producto de diez años de estudio realizado por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía, procedentes de los estados miembros del Consejo. No obstante las críticas y observaciones que se le han hecho desde su aparición mantiene su validez hasta el día de hoy.

Sostienen Conseil, García-Marques y McDaniel (2014), que “este estándar se hacía necesario debido a que los sistemas de evaluación y certificaciones de idiomas en Europa, eran tan numerosos y diversos, que habían perdido su coherencia y transparencia”. De ahí que, el objetivo del MCER, es entonces, armonizar la enseñanza de idiomas, alrededor de tres ejes aprender, enseñar y evaluar (p.106).

Con este fin, el MCER (2002) explica en detalle las competencias que los estudiantes de idiomas tienen que conocer para ser capaces de utilizar una lengua extranjera de manera eficaz en la práctica. Así pues, Broeck y Van den Ende (2013) afirman que el marco ofrece una base común para los programas, los libros de texto, exámenes y planes de estudio en los países europeos.

En tal sentido, el MCER es el primero en adoptar y en recomendar un nuevo enfoque en la enseñanza de idiomas, el enfoque orientado a la acción, desde esta nueva perspectiva los estudiantes, las tareas de aprendizaje y el contexto adoptan nuevos significados. Y a este propósito, asevera:

Se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua)

que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

Aunque los actos de habla, son actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Son «tareas» en la medida en que las acciones las cumplen uno o más individuos, utilizando estratégicamente sus recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como sus capacidades específicas como agentes sociales, para conseguir un objetivo concreto (MCER, 2002).

Por estos motivos, para Clouet (2010), el MCER presenta indicios significativos de la evolución metodológica en la enseñanza- aprendizaje de lenguas extranjeras. El MCER establece que el objetivo principal del aprendizaje de lenguas extranjeras es el desarrollo de la competencia comunicativa o capacidad (conocimiento y uso) de interactuar lingüísticamente de forma adecuada en las diferentes situaciones de comunicación, tanto de forma oral como escrita.

Se puede considerar que la competencia comunicativa incluye varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades (MCER, 2002).

Igualmente, sostiene Clouet (2010) que en la enseñanza de L2 o lenguas extranjeras usualmente se separaban las cuatro destrezas lingüísticas: la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita. Sin embargo, en las situaciones reales de comunicación lo más habitual es que varias destrezas se combinen entre sí.

En esta línea, la organización de las actividades comunicativas presente en el MCER (2002), supone un cambio radical en la enseñanza-aprendizaje de las tradicionales “destrezas” porque hasta entonces, no se había hecho distinción entre las actividades comunicativas que implicaban a más de un usuario y las que veían a un solo usuario en acción sin un intercambio

inmediato. Por eso, se añadieron las actividades de interacción y las de mediación (que puede ser interactiva o no).

Del mismo modo, el MCER desde el enfoque para la acción propone actividades de comprensión de lectura en las cuales, el estudiante “ como lector recibe y procesa como información de entrada textos escritos producidos por uno o más autores” (p.74). El estudiante puede leer: para captar la idea general; para obtener información específica; para lograr una comprensión detallada; para captar implicaciones, etc.

A este propósito, el MCER proporciona escalas ilustrativas en los siguientes descriptores para la CL en el nivel A1 (pp.71-73).

Tabla 2

Descriptores para la comprensión lectora en el nivel A 1

Comprensión de lectura en general

Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita.

Leer correspondencia

Comprende mensajes breves y sencillos en tarjetas postales.

Leer para orientarse

Reconoce nombres, palabras y frases muy básicas que aparecen en letreros y en las situaciones más corrientes.

Leer en busca de información y argumentos

Es capaz de captar el sentido en material escrito informativo sencillo y en descripciones breves y sencillas, sobre todo, si hay apoyo visual.

Leer instrucciones

Comprende indicaciones escritas si son breves y sencillas (por ejemplo, cómo ir de un lugar a otro).

Fuente. MCER (2002)

Asimismo, precisa que para desarrollar esta destreza el estudiante atraviesa por las fases de Planificación o estructuración (que consiste en conformar la disposición mental, poner en funcionamiento los esquemas, establecer las expectativas). La fase de Ejecución o identificación de las claves e inferencia a partir de ellas. La fase de Evaluación o comprobación de la

hipótesis- ajuste de las claves con los esquemas. Y por último la fase de Corrección o revisión de la hipótesis (p.74).

De acuerdo con la perspectiva del MCER, “difícilmente se puede concebir una destreza aislada por completo de las demás, puesto que cada una de ellas puede combinarse con todas las otras, si bien suele hacerlo con mayor o menor facilidad y frecuencia con algunas.” (Clouet, p.76, 2010). Por lo tanto, usar este tipo de enfoque en las clases de idiomas supone introducir actividades de la “vida real” y además, permite a los estudiantes de tomar conciencia de que son capaces de comunicar para hacer algo real. De tal forma, se introduce un aspecto auténtico en el uso del idioma y en sus interacciones.

De modo que, el MCER (2002) ofrece un conjunto estructurado de descriptores para una amplia gama de actividades lingüísticas comunicativas organizadas en las siguientes siete categorías: Expresión oral, Expresión escrita, Comprensión auditiva, Comprensión de lectura, Comprensión audiovisual, Interacción oral y la Interacción escrita. A éstas se puede añadir dos: la Mediación oral y la Mediación escrita.

En conclusión, se puede afirmar que el aprendizaje orientado a la acción: permite aumentar la motivación del estudiante, conduce a la aplicabilidad del conocimiento, pone en el centro del proceso de enseñanza - aprendizaje al estudiante y para terminar, fomenta como logro del proceso el aprendizaje autónomo y cooperativo.

Como se puede apreciar, el enfoque comunicativo y el enfoque para la acción se complementan, sin embargo, según Puren (2004), la perspectiva accional propuesta por el MCER enfatiza la dimensión colectiva de las acciones junto a su finalidad social. No se aborda solo el interactuar con extranjeros únicamente en situaciones para el intercambio rápido y eficaz de informaciones (enfoque comunicativo y enfoque por tareas); sino de, en un entorno

globalizado y comunicado multidimensional, estar en grado de vivir, trabajar y hacer cosas con el otro, en una duplicidad en la que cada uno es, a veces, local; a veces, extranjero, a veces anfitrión y a veces mediador.

La asignatura de Italiano I y el manual didáctico en uso *Bellissimo*

En este apartado se han incluido la sumilla de la asignatura (Sílabo, p. 1) y la descripción del manual en uso, para delinear las características del curso, estas son condiciones y recursos que deben ser considerados en el PEA de una lengua extranjera.

Tabla 3

Sumilla de la asignatura de Italiano 1.

Resultados Esperados del Curso

Resultado general del curso	Número	Resultados específicos del curso
Se comunica en situaciones estructuradas, expresando algunas ideas simples en italiano en forma oral y escrita, para el desempeño personal y profesional.	1.1.	Identifica la idea principal y algunas ideas secundarias en textos escritos cortos en italiano sobre temas conocidos y habituales.
	1.2.	Identifica y comprende frases y expresiones de uso frecuente en un texto auditivo corto y sencillo en italiano relacionadas con su entorno inmediato.
	1.3.	Dialoga usando estructuras gramaticales básicas sobre temas conocidos y habituales.
	1.4.	Escribe textos descriptivos cortos utilizando estructuras gramaticales básicas sobre temas conocidos y habituales.

Fuente. Sílabo de la universidad privada de Lima (2018).

De igual forma, se describe el soporte usado en el aula con los estudiantes en la asignatura de Italiano I, el manual didáctico es desde el 2015, “*Bellissimo 1*”, de la editorial ELI, el texto presenta la lengua y cultura italiana que corresponde al nivel A1.

El texto según sus autoras, Ballarin y d’Annunzio (2014) presenta un enfoque comunicativo para hacer partícipe al estudiante en el desarrollo de sus competencias. La programación de las actividades lingüísticas está en secuencia progresiva, así como, la adquisición pragmática de la gramática, de las funciones y del vocabulario. La constante

comparación con las diferentes culturas activa y facilita un proceso de aprendizaje sensorial, de reflexión lingüística e interculturalidad.

El libro del estudiante tiene un anexo de ejercicios, donde el estudiante puede desarrollar una serie de actividades relacionadas a las competencias presentadas durante las clases. Está dividido en doce unidades, de diez páginas cada una. Cada unidad está organizada en secciones: Primeros pasos (compuesta por fotografías para enfocar el tema y activar los conocimientos previos del estudiante); Mira y escucha, Lees y escribes (tres inputs para poner inmediatamente en práctica las cuatro habilidades); Para reflexionar (página de síntesis gramatical activa) y ¿Qué cosa se hacer en Italiano? (Página de autoevaluación de las competencias gramaticales, funcionales y de vocabulario adquiridas) (Ballarin y d'Annunzio , 2014, pp.4-5)

Además, el manual propone el desarrollo constante de las cuatro habilidades lingüísticas, ejercicios graduales, lúdicos o más convencionales, para responder a las diferentes exigencias de la clase. Presenta los usos y modos de decir típicos italianos, para compararlos con expresiones en la lengua materna del estudiante. Asimismo, dedica actividades para la preparación de las certificaciones de Italiano de Universidades e Institutos.

Del mismo modo, el manual incluye un cd para poder escuchar los audios presentes en el texto y así mejorar la pronunciación y la comprensión oral y por último, “*Bellissimo*”, incluye una guía para el docente donde las autoras, especifican los objetivos de cada unidad y dan consejos didácticos para la realización de las actividades.

Fundamentos sobre la adquisición de una lengua extranjera en el estudiante adulto

La necesidad de identificar los mecanismos que participan en la adquisición de una lengua extranjera han sido motivo para que distintas disciplinas se ocupen de este proceso. A este propósito, Lennenberg (1967) postuló la *Hipótesis del periodo crítico*, esta sostiene que las zonas cerebrales idóneas para el aprendizaje de una lengua pierden considerablemente su potencial de aprendizaje al llegar a la pubertad, debido a que el cerebro pierde plasticidad.

Hipótesis sucesivas han demostrado que a decaer es solo la perfecta adquisición fonética. Las ventajas del niño, están en la rápida adquisición y en la sensibilidad fonética. Quien ha aprendido solo un idioma tenderá a aplicar estrategias fonológicas y sintácticas de esa lengua a todas las demás.

Las investigaciones más recientes dividen el *periodo crítico* en fases: hasta los tres años, en relación a la pronunciación y desarrollo de las habilidades lingüísticas, se puede adquirir un idioma alcanzando la competencia de un hablante nativo; desde los 4 hasta los 8 años (es posible adquirir la pronunciación pero con un mayor esfuerzo comunicativo); además se reconoce un *periodo sensible*, que va desde los ocho a los 20-22 años, donde están presentes fuertes potencialidades neurológicas (Balboni 2012a, p.23).

También debe considerarse el principio de interdependencia, desarrollado por Cummins a principios de los años 80, quien afirma que las lenguas en el cerebro no están separadas, y son interdependientes. Por este motivo, el estudio de un idioma incide positivamente sobre todo el repertorio lingüístico, es decir, que el aprendizaje de otros idiomas contribuye a reforzar la competencia lingüística y conceptual en el estudiante (Balboni, 2012a).

De acuerdo con Balboni, Ruiz (2009) considera la edad como un factor complejo en el proceso de adquisición de una segunda lengua, pues tienen que contemplarse dos perspectivas

diferentes, la velocidad de aprendizaje y el logro final. Para esta autora, los adultos aprenden más rápido, especialmente la gramática, pero los niños pueden llegar a alcanzar unos niveles en la LE similares a los de un nativo, en particular en el área fonológica y la semántica.

Por otra parte, el elemento neurofisiológico no es lo más importante, ya que también intervienen otros componentes asociados a la edad como la calidad del input o la capacidad de socialización, que interaccionan entre sí y con otros factores externos a la edad (motivación, aptitud, actitud, personalidad).

La comprensión lectora y las subcategorías procesos cognitivos lógicos y analógicos, competencia lingüística y tipología textual

Según Balboni, en el proceso que lleva a la comprensión de un texto, intervienen los elementos representados en la siguiente figura.

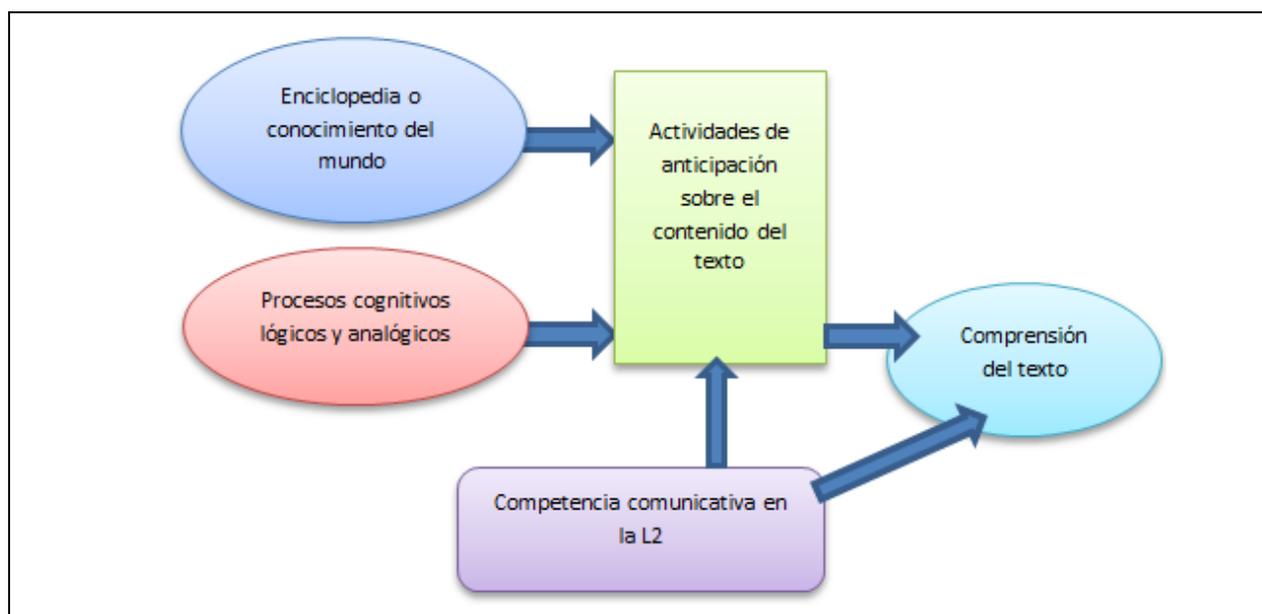


Figura 1. Comprensión de texto oral o escrito.

Fuente. Balboni, *Imparare le lingue straniere* 2008a, p.80.

A continuación, se definen estos conceptos para identificar las subcategorías que requiere el proceso que conduce a la CL en lengua extranjera.

***Expectancy Grammar* o la gramática de la anticipación y el conocimiento del mundo.**

A fines de los años 70, Oller introdujo el concepto de *Expectancy Grammar* como elemento sobre el que se basan los procesos de comprensión. Con este término, Oller distingue la habilidad de predecir lo que vendrá dicho o escrito en una determinada situación. Esta interviene sobre tres aspectos: el primero, la consciencia situacional, sobre todo en relación al argumento y a los objetivos de los interlocutores.

El segundo, en base a la redundancia, es decir, a la información adicional que se puede recabar del entorno, la información que se encuentra antes del texto y en los títulos, fotografías, etc. que lo acompañan. Según el objetivo se realizará una comprensión intensiva (como en un teorema, etc.), una comprensión extensiva global (*skimming*) o una comprensión extensiva dirigida a la identificación de informaciones precisas (*scanning*).

Y por último, el conocimiento del mundo o enciclopedia. Con este término, Balboni (2012a) se refiere al conocimiento del mundo compartido entre los hablantes, el cual está organizado en esquemas que nos permiten ordenar nuestras experiencias como: el “*Frame system theory*” de Minsky (1975), donde el *frame* o friso es la red de relaciones entre elementos que constituyen “repartos” en el almacén de la memoria y la “Teoría de los *script*” de Schank y Abelson(1977), copiones o escenarios en los cuales las situaciones típicas de la vida vienen vistas como el fruto de gramáticas pragmático comportamentales.

En consecuencia, entendemos mejor un texto, si este es previsible al interior de un paradigma limitado de posibilidades. Sobre la base de nuestro conocimiento del mundo, logramos prever lo que puede ser dicho o escrito.

Los procesos cognitivos lógicos y analógicos (subcategoría).

De acuerdo con Balboni (2008 a) y la Psicología de la Gestalt (Balboni, 2014), son estructuras conceptuales presentes en el texto que activan los procesos mentales que permiten al lector procesar y comprender la información, uniendo la fuente externa de información (el autor y el texto) con la realidad psíquica de quien comprende. El principal es el sistema “proposicional”, para la lógica formal la oración tiene un predicado y unos argumentos, en consecuencia, la mente los buscará en la oración que tiene que comprender; otro proceso, es el reconocimiento de la redundancia morfosintáctica y lexical, es decir, del suplemento de informaciones que la lengua ofrece, como la concordancia de género y número (que en el Italiano abundan, mientras en el Inglés son casi ausentes o se dan de manera escrita, pero no son pronunciadas en el Francés).

También, hay que considerar la coherencia y la cohesión textual, en un texto el uso de conectores como: en primer lugar, de modo que, etc. hacen prever la presencia de un “además”; y se deben tomar en cuenta. Asimismo, se deben considerar los procesos de naturaleza inferencial, que básicamente se refieren a procesos de naturaleza semántica y textual que pueden variar en razón de la cultura y que permiten al lector establecer inferencias más allá de la información obtenida de manera directa del texto.

En relación a los conocimientos previos, en los años 70, Ausubel afirma que de acuerdo al aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno, cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el estudiante se interese por aprender lo que se le está mostrando.

En cambio, los procesos analógicos, están relacionados predominantemente con el hemisferio cerebral derecho y permiten decodificar metáforas aunque estas no sean muy

transparentes, a través de la competencia metafórica (Balboni, 2008a p.80, 2008b p.104 y 2016). Todas estas estrategias buscan facilitar la comprensión global; en conclusión, enseñar a comprender una lengua extranjera significa aguzar las estrategias de comprensión, sobre todo, los procesos que intervienen en la gramática de la anticipación.

La competencia lingüística (subcategoría).

De acuerdo con el MCER, la competencia lingüística está integrada, por la competencia léxica, la competencia fonológica, la competencia gramatical, la competencia ortográfica, la competencia semántica y la competencia ortoépica, en esta investigación se analizaron solo las implicadas en la CL.

La competencia léxica, es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales. Aprender el vocabulario significa fundamentalmente dos cosas: una de carácter psicolingüístico, es decir, saber acoplar palabras y locuciones en la memoria semántica, para poderlas recuperar en pocos segundos cuando las vemos escritas. Y la otra, estrictamente lingüística relacionada con la formación de palabras, por ejemplo, el uso de sufijos para indicar algunas categorías o para transformar sustantivos en adjetivos, adjetivos en sustantivos, etc. (Balboni, 2014).

La competencia gramatical, formalmente es el conjunto de principios que rigen el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí. En resumen, es la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas). La morfología se ocupa de la organización interna de las palabras, asimismo, las palabras se pueden analizar como morfemas.

Sobre la adquisición de las reglas de gramática, tanto el enfoque comunicativo, como el enfoque para la acción del MCER, sugieren un método inductivo; de acuerdo con la teoría del aprendizaje por descubrimiento, desarrollada por Bruner, en la década de los 60. Esta teoría de índole constructivista, promueve que el estudiante adquiera los conocimientos por sí mismo. Del mismo modo, Balboni (2012 y 2014) propone las siguientes fases en una unidad de adquisición.

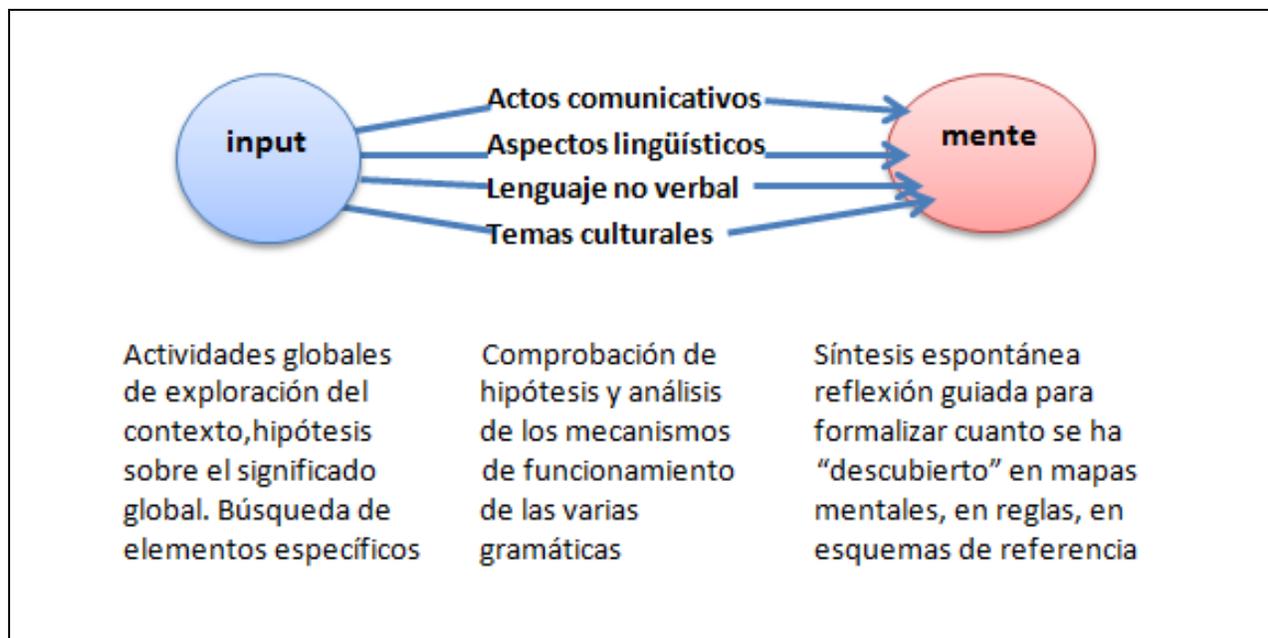


Figura 2- Síntesis de la unidad de adquisición /aprendizaje.
Fuente. Balboni .*Le sfide di Babele*, 2012a.

Por su parte, la sintaxis, estudia la organización de palabras en forma de oraciones en función de las categorías, los elementos, las clases, las estructuras, los procesos y las relaciones que supone, y a menudo se presenta en forma de conjunto de reglas. La capacidad de organizar oraciones que transmitan sentido es un aspecto fundamental de la competencia comunicativa.

La competencia semántica, comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el estudiante: la semántica léxica trata asuntos relacionados con el significado de las palabras. La semántica gramatical trata el significado de los elementos, las

categorías, las estructuras y los procesos gramaticales (MCER, 2002). La semántica pragmática se ocupa de relaciones lógicas como la vinculación, la presuposición, la implicación, etc.

Tipología textual (subcategoría).

Según el MCER (2002), el texto tiene características que se deben examinar para determinar si son adecuados para el estudiante. En primer lugar, la complejidad lingüística, una sintaxis muy compleja absorbe la atención que podría dedicarse al contenido. Es el caso, de las oraciones largas con varias subordinadas, la negación múltiple, la ambigüedad, el uso de anáforas y deícticos sin referencias claras. Por otra parte, una excesiva simplificación sintáctica, puede aumentar el nivel de dificultad (debido a la eliminación de elementos reiterativos o de determinadas pistas para entender el significado).

En segundo lugar, el tipo de texto, la familiaridad con la tipología del texto y con el tema que trata ayuda al alumno a prever y comprender la estructura y el contenido de los textos. Asimismo, es posible que, por ejemplo, unas instrucciones concretas, descripciones o narraciones (sobre todo con apoyo visual) resulten menos complejas que argumentaciones o explicaciones abstractas.

En tercer lugar, la estructura del discurso, la coherencia textual y la buena organización (por ejemplo, la secuencia temporal, la clara señalización y presentación de las ideas principales antes de que aparezcan desarrolladas), el hecho de que la información se presente de modo explícito y no implícitamente, la ausencia de información conflictiva o sorprendente, todo ello contribuye a reducir la complejidad del procesamiento de la información. En cuarto lugar, la presentación física, un texto escrito con mala letra o con tachones aumenta la dificultad de la comprensión. En quinto lugar, la longitud del texto, normalmente un texto extenso es más complejo que uno breve aunque traten un mismo tema; pues un texto extenso, requiere un mayor

procesamiento y, por añadidura, un esfuerzo de memoria, con riesgo de fatiga y distracción. Sin embargo, un texto largo poco denso y que contenga reformulaciones suficientes puede ser más fácil que un texto denso y breve que presente la misma información.

Y en último lugar, el interés personal por el contenido de un texto motiva y contribuye a mantener el esfuerzo de comprensión que realiza el estudiante (pero no contribuye directamente a la comprensión). En relación a la CL en una L2, es importante que el texto y las actividades presenten el nivel de competencia lingüística que está alcanzando el estudiante, para ello, se pueden simplificar los textos auténticos. Por estos motivos, se presenta a continuación un cuadro con la tipología establecida por Salvatori (2015), pero integrada con otros aportes.

Tabla 4
Texto Descriptivo

Texto Descriptivo	
Definición	Hace ver con las palabras como es una persona, animal o cosa, especificando sus características y aspectos más significativos, de manera que el lector pueda hacerse una idea lo más posible precisa y completa.
Características	Para describir se usan los cinco sentidos: vista, oído, olfato, tacto, gusto.
Estructura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se observa la realidad analizando todos los detalles que podamos reconocer. 2. Se ordena la información. 3. Se presenta lo que se definió en las primeras dos.
Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> •Descriptivo Informativo (objetivo): uso de frases breves, en tercera persona, los tiempos son el presente o el imperfecto de indicativo, palabras precisas y un léxico muy rico. •Descriptivo Persuasivo y expresivo (subjética): usa frases más largas, la tercera persona, el pretérito indefinido, el léxico es variado pero no especializado, hay presencia de adjetivaciones y opiniones
Tipo	<p>Puede ser de tres tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Informativo: informa con precisión de las características físicas de una realidad y por tanto es objetiva •Persuasivo: hace conocer detalles que influyen la actitud de quien lee. •Expresivo, que principalmente transmite emociones.
Ejemplos	<ul style="list-style-type: none"> •Descriptivo Informativo: Técnica, científica u objetiva. •Descriptivo Persuasivo y expresivo: A estos textos pertenecen reportajes de viajes, guías turísticas, catálogos publicitarios, textos científicos, partes de textos narrativos, etc.

Fuente. Elaboración propia (2019).

Tabla 5
Texto Narrativo

Texto Narrativo	
Definición	Narra hechos siguiendo una línea temporal más o menos continua en el tiempo. Presenta una historia haciendo recurso a la fantasía del lector, quien mientras lee imagina los personajes, los lugares y los eventos.
Características	Está constituido por secuencias.
Estructura	Se parte de una situación Inicial que presenta: lugar, tiempo y personajes (el personaje más importante es el protagonista). Sigue con el desarrollo de la historia. Y termina con la Conclusión.
Lenguaje	Los hechos se sitúan en el tiempo pasado o futuro y se conectan entre sí a través de adverbios del tiempo y conectores.
Tipo	Puede ser de dos tipos: real o imaginaria
Ejemplos	Los cuentos de hadas, las fabulas, las novelas, las historias (de los diferentes géneros literarios), etc. pero, también reportajes y artículos de periódico.

Fuente. Elaboración propia (2019).

Tabla 6
Texto Argumentativo

Texto Argumentativo	
Definición	Es un texto en el que a través de la argumentación o razonamiento se trata de convencer al lector de la validez de la tesis, idea u opinión que se presenta.
Estructura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Problema, en el que se centra el texto. 2. Opinión o Tesis, que el autor del texto expone en relación al problema. 3. Argumentos, que sostienen la validez de su opinión.
Lenguaje	Se usa el presente. Las frases son complejas, con proposiciones causales, hipotéticas, finales, se usan los conectores: de causa, de tiempo, de conjunción, de contraposición, de concesión, para concluir.
Ejemplos	Pueden ser ensayos, teorías filosóficas y científicas, artículos literarios o culturales, discursos políticos, etc.

Fuente. Elaboración propia (2019).

Tabla 7
Texto Regulatorio

Texto Regulatorio	
Definición	Tiene el objetivo de ofrecer todas las indicaciones esenciales para desarrollar una cierta actividad
Características	1. Exhaustividad 2. Brevedad 3. Estructura esquemática 4. Claridad, léxico preciso, códigos técnicos, científicos, jurídicos, burocráticos, deportivos. 5. Objetividad
Estructura	<ul style="list-style-type: none"> • Reglamentos: pueden presentar una estructura burocrática. • Instrucciones: se caracterizan por la secuencia temporal, la esquematicidad, el empleo de imágenes y diseños, etc. • Consejos: la estructura es libre
Lenguaje	• Reglas: lenguaje formal. • Instrucciones: claridad en el lenguaje. • Consejos: lenguaje coloquial.
Tipo	<p>Puede ser de tres tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de reglas para regular el comportamiento. • Suministración de instrucciones para el uso. • Consejos para sugerir.
Ejemplos	Se pueden encontrar en los manuales de instrucciones, las reglas de comportamiento, leyes, decretos, reglamentos de varios tipos y recetas.

Fuente. Elaboración propia (2019).

Tabla 8
Texto Poético

Texto Poético	
Definición	En este texto el autor expresa en versos y en forma subjetiva y sugestiva su mundo interior y su modo de ver la realidad. Expresa sus emociones y experiencias, sus ideas y su concepción del mundo en manera original. A través de una cuidadosa elección de las palabras y su organización y disposición en el texto.
Estructura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lineal, los temas se suceden unos a otros en progresión aunque con diferente amplitud. 2. En elementos paralelos: uno o más temas se repiten, con eventuales variaciones, en el mismo orden. 3. En elementos alternados: dos o más parejas de temas se repiten alternándose. 4. Circular: el tema inicial regresa en el final 5. Entramado: los temas están distribuidos libremente 6. En partes: dos parejas de temas se entrecruzan
Lenguaje	Los hechos vienen narrados en primera persona o en versos.
Tipo	Se caracteriza por comunicar los pensamientos, los estados de ánimo, las sensaciones y emociones de quien escribe. En segundo lugar, el convencer de algo para modificar el comportamiento.
Ejemplos	A estos textos corresponden las canciones, páginas de un diario personal y cartas, blogs, poesías, etc.

Fuente. Elaboración propia (2019).

Conceptualización de la categoría estrategia didáctica desde un punto de vista integrador

A continuación, se explican los términos relacionados con la categoría estrategia didáctica, con este propósito, se desarrollará la tipología propuesta por el autor de base, Mariani (2015), conocerla ayudará al docente a orientar el proceso de enseñanza - aprendizaje. Los estudiantes tienen la necesidad de analizar las informaciones estructurales aplicando instrumentos muy concretos. Esto parece ser una condición casi irrenunciable para obtener un aumento de la comprensión textual (Gentile, n.d., p.20.).

El análisis debe iniciarse con la determinación del concepto estrategia, propuesta por uno de los documentos rectores “línea de acción organizada, finalizada y controlada, que un individuo escoge para llevar a término una tarea” (MCER, 2002, p.10). Por otra parte, según Bonvino (2011), en el campo del aprendizaje lingüístico, se puede considerar “estrategia” una actitud o un conjunto de acciones dirigidas a favorecer en general el aprendizaje o a resolver una determinada tarea lingüística, que en el caso de la lectura podría ser la comprensión del texto en el modo apropiado al tipo de texto y a los objetivos del lector.

La estrategia didáctica en el proceso de enseñanza- aprendizaje según Mariani.

Por otra parte, Mariani (citado por Torresan, 2007), afirma que pueden considerarse estrategias las acciones que el enseñante cumple para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, que es un paso que sirve a facilitar, acelerar y optimizar el PEA. De ahí que, se establezca la siguiente clasificación, Mariani (2015); Quispe y Campos (2012, pp. 22-27).

Habilidades cognitivas.

Sostienen Pérez (2015) y Mariani (2006), que las habilidades cognitivas, son los procedimientos entendidos como las actividades mentales que permiten que se integre la nueva información con los conocimientos previos, es decir, la apropiación de los contenidos informativos al interno de la

propia estructura conceptual, permitiendo así la construcción de un aprendizaje significativo y para ello están al servicio de operaciones mentales complejas como la asociación, la clasificación, la inferencia-deducción, la inducción y la transferencia.

De ahí que, Pinzas (2015) reconoce las siguientes habilidades cognitivas necesarias para la CL, la primera, la asociación, saber conectar o asociar lo que se conoce sobre el tema del texto, por ejemplo, evocar los propios conocimientos antes de leer; la segunda, saber crear imágenes mentales de lo que se lee; la tercera, saber identificar las ideas importantes; la cuarta, saber hacer inferencias, sacar conclusiones, deducir causas y consecuencias a partir de lo leído, por ejemplo, hipotizar significados; la quinta, saber anticipar contenidos o predecir, hipotizar; la sexta, saber sintetizar o resumir y por último, saber formular preguntas sobre el texto.

Como se deduce, las habilidades cognitivas operan directamente sobre los contenidos por aprender y tienen una dimensión más “local”, es decir, se aplican en base a las precisas exigencias de las tareas (Mariani, 2006, p.1).

Habilidades socio-afectivas.

Contribuyen a manejar la relación del estudiante consigo mismo, en cuanto persona que aprende (por ejemplo, recurrir a técnicas para reducir el estrés) y la relación con los demás, compañeros de estudio, docentes, padres de familia, todos aquellos con los cuales comparte el PEA (por ejemplo, recurrir a la ayuda de sus compañeros y del docente). Estas habilidades se extienden hacia el campo más amplio del saber gestionar las dinámicas de la comunicación al interior de una comunidad de aprendizaje, como puede considerarse el grupo o clase (Mariani, 2006, p. 5).

En relación a esta habilidad, Johnson, Johnson, y Holubec (2013); proponen el aprendizaje colaborativo, en otras palabras, el aprendizaje que se construye en grupos pequeños

donde los estudiantes trabajan juntos para aumentar su propio aprendizaje y el de los demás a través de objetivos en común, por lo que dependen unos de otros para lograrlo.

Para comprender las circunstancias por las cuales el aprendizaje cooperativo favorece el aprendizaje, autores como Slavin (2014), plantean la existencia de cuatro perspectivas teóricas, en primer lugar, la perspectiva motivacional desarrollada por los docentes sobre la tarea, es la que consigue motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje (Johnson y Johnson, 2009); en segundo lugar, la perspectiva de la cohesión social sostiene que son las relaciones entre los miembros de un grupo las que logran que se ayuden unos a otros a aprender; en tercer lugar, la perspectiva cognitiva señala que para aprender los estudiantes deben realizar una re-estructuración cognitiva de los nuevos contenidos y el aprendizaje cooperativo ayuda en esta re-elaboración; y finalmente, la perspectiva del desarrollo señala que la interacción entre estudiantes con diferentes niveles de desarrollo en distintos aspectos, logra estimular en mayor medida las capacidades de cada individuo por sí solo. Se debe aclarar que estas perspectivas se complementan.

Habilidades motivacionales.

Poseen fuertes rasgos socio afectivos, están dirigidas a promover no solo el impulso motivacional inicial, sino también, y quizás sobre todo, a ayudar a las personas a persistir en el empeño una vez iniciada la ejecución de la tarea. A este propósito pueden contribuir conductas para controlar las distracciones presentes en el ambiente de estudio, etc. (Mariani, 2006, p. 5; Mariani, 2015, p.37).

En esta categoría, se contempla cuanto precisado por el Marco de Buen Desempeño Docente (2014, p.15), “Se confía en las capacidades de los estudiantes y en sus posibilidades de aprender por encima de cualquier adversidad”. De igual modo, el marco indica como deber del

docente, promover un ambiente “inclusivo, acogedor y colaborativo” (2014, p.15). Las relaciones entre los estudiantes deben basarse en la aceptación mutua y la cooperación, el respeto de las diferencias, así como de la valoración de la identidad cultural y de los derechos de todos y todas.

Habilidades metacognitivas.

Controlan y orientan las operaciones generales de auto-gestión. Como la planificación, control y evaluación. El docente debe manejar, no solamente las relaciones personales con los estudiantes, sino también la relación de los estudiantes con la tarea, desarrollando poco a poco la autorregulación. La relación pasa a través de las tareas que ponen en movimiento los contenidos específicos de la disciplina, y se actúa con el monitorear y el calibrar las exigencias, los prerrequisitos, las habilidades que llevan a la ejecución de la tarea (Mariani citado por Torresan, 2007 y Mariani, 2015).

El docente es siempre un modelo que propone modos de reflexionar, de actuar, de resolver problemas, pasa por lo tanto mensajes, quizás inconscientes, que son de actitud antes que de habilidad. A menudo, aplica las estrategias de modo implícito y esto induce al estudiante a pensar que no puede hacerlas suyas. Por ello, en primer lugar, es necesario explicitar las estrategias. Una segunda recomendación es la sistematicidad, las actividades metacognitivas deben estar presentes al interno del currículum y deben experimentarse en diferentes niveles; no solo a nivel cognitivo, sino también emotivo, y socializadas de ser posible en contextos lúdicos.

Para terminar, desde un punto de vista motivacional, cuanto más se logra asociar el uso de una habilidad al éxito alcanzado en la prestación, tanto más se estimula la idea de volverla a utilizar (como se cita en Torresan, 2007).

Al respecto, Mariani (2006) añade que las habilidades metacognitivas controlan y orientan las operaciones generales de auto-gestión del propio aprendizaje. Con este fin, funcionan las estrategias de planificación (por ejemplo, establecer los objetivos a breve, medio y largo plazo, etc.); las estrategias de control (como identificar problemas en la lectura) y las estrategias de autoevaluación (por ejemplo, comparar los objetivos esperados con los resultados obtenidos).

En la misma línea, Pérez (2015) afirma que, la metacognición consiste en el identificar y usar las operaciones mentales durante la lectura, para la consecución de una meta, por ello, estas favorecen la retención y la evocación de manera consciente y autorregulada de la información y si en algún momento se hace necesario, se puede escoger otra que ayude a dar sentido al texto. Entre otras, cita el resumen, el mapa conceptual y la reseña pues estas estrategias de post lectura, hacen énfasis en la reconstrucción del texto y verifican la comprensión. De igual forma, lleva al lector a revisar su propio proceso, retomando la lectura si es necesario.

De este modo, se concluye la descripción de la categoría Estrategia didáctica, para la cual se ha adoptado la clasificación de Mariani (2015), en la cual se reconocen cuatro subcategorías, las cognitivas, las socioafectivas, las motivacionales y las metacognitivas, a partir de estas se han identificado los indicadores que han orientado la construcción de los instrumentos aplicados a las unidades de análisis seleccionadas para el presente trabajo.

Capítulo II

Diagnóstico o trabajo de campo

Este apartado afronta el análisis y explicación de los resultados encontrados a partir de las técnicas e instrumentos para la recopilación de datos, así mismo, aborda la discusión de las categorías que se originaron en la etapa de investigación en el trabajo de campo.

A fin de constatar el estado real del problema investigado, se llevó a cabo el trabajo de campo en una universidad privada de Lima, en la sede ubicada en el distrito de La Molina. Esta universidad cuenta con 35 carreras universitarias distribuidas en ocho facultades y casi 20 mil estudiantes inscritos entre pregrado y posgrado.

Para la recogida de datos, se diseñaron, construyeron y validaron por el método de criterio de expertos diferentes técnicas y sus instrumentos. Una vez diseñados los instrumentos se procedió a la evaluación de la efectividad de los mismos por medio del método de criterio de expertos, quienes después de analizarlos y aportar sus sugerencias en los casos requeridos dictaminaron su pertinencia para su aplicación práctica. Los especialistas seleccionados debían poseer determinados requisitos como se puede apreciar en la tabla a continuación.

Tabla 9

Requisitos de los expertos seleccionados para validar los instrumentos.

Nombres y Apellidos	Grado Académico	Especialidad profesional	Ocupación	Años de experiencia
Hernán Flores Valdiviezo	Maestro	Sociólogo, Comunicador e Investigador	Docente de la Universidad San Ignacio de Loyola	Cuarenta y cinco Años
Fernando Goñi Cruz	Doctor	Ciencias de la Educación	Docente de la Universidad San Ignacio de Loyola	Dieciocho años
Armida Lizárraga Rodríguez	Maestro	Lenguaje y Literacidad, y en Política Educativa Internacional	Directora Interina en Luminario - Programa de acompañamiento pedagógico en Lima, Perú.	Trece años como docente y siete como investigadora
Miriam Velázquez Tejada	Doctora	Educación	Docente de la Universidad San Ignacio de Loyola	Veinte años

Fuente. Elaboración propia (2018).

Las técnicas que se aplicaron fueron la entrevista semiestructurada, la observación en clase, la encuesta a los estudiantes y la prueba pedagógica y sus instrumentos, la guía de entrevista semiestructurada, la guía de observación participante en clase, el cuestionario a los estudiantes y el cuestionario de la prueba pedagógica. La muestra seleccionada por muestreo no probabilístico, fue conformada por treinta y cinco estudiantes del programa Beca 18 de la asignatura de Italiano I, dos docentes de Italiano (uno a tiempo completo y el otro a tiempo parcial) y el director académico del departamento de otros idiomas por poseer las condiciones requeridas para cumplir con el objetivo del proceso de diagnóstico.

Análisis, interpretación y discusión de resultados

Los datos recogidos con los instrumentos pasaron por los procesos de reducción, codificación, categorización, triangulación, análisis e interpretación, tanto procesos estadísticos como cualitativos, a continuación, se detallan los resultados alcanzados.

Entrevista a los docentes.

Se aplicó una entrevista semiestructurada a 2 docentes de la asignatura de Italiano I y al coordinador académico de otros idiomas de esta universidad privada de Lima, con el propósito de conocer su preparación teórica y didáctica sobre los fundamentos para desarrollar la comprensión lectora. El proceso de análisis cualitativo presenta el siguiente resultado.

En relación a la pregunta sobre los elementos lingüísticos relevantes para la comprensión del texto, el primer entrevistado, mencionó las inferencias que el estudiante establece a partir del título del texto, para predecir el argumento del mismo; el segundo, señaló que se debía proporcionar material, videos o audios, antes de la lectura para que el estudiante comprenda el texto con facilidad. Y el tercero, manifestó que los textos deben presentar el vocabulario y la gramática adecuados al nivel de competencia lingüística del estudiante, así

puede descubrir por sí mismo el significado de las palabras a partir del contexto, asimismo, añadió que cuando es necesario explica la estructura de la oración, para que el estudiante de manera autónoma o semiautónoma descubra las funciones de las palabras en la misma.

Sobre la pregunta, acerca de los conocimientos previos, un docente manifestó que los alumnos deben subrayar las palabras que no conocen y tratar de entender su significado en el contexto, si no les es posible, entonces les ayuda. El segundo docente, afirmó que considera el bagaje que el estudiante ya posee y el que adquiere después de cada sesión de clase para que le ayuden a articular los nuevos conocimientos. El tercer docente, señaló que los estudiantes al aprender un idioma neolatino, afín al castellano, poseen una mayor disposición para aprenderlo, pues la similitud entre los idiomas es un elemento facilitador en el aprendizaje.

Las precedentes preguntas están relacionadas con la categoría procesos cognitivos, las respuestas a la primera pregunta denotan algunas carencias en la teoría, pues los elementos lingüísticos, son las estructuras conceptuales que el estudiante puede reconocer en el texto, como género, número, conectores y partes de la oración. (Balboni 2008 a; Balboni 2014). Por el contrario, la mayoría de los entrevistados demuestra conocer, interpretar y aplicar adecuadamente el concepto de los conocimientos previos.

Respecto a la competencia léxica y semántica, para ampliar el vocabulario de los estudiantes y hacerles recordar el significado de las palabras, los docentes entrevistados concordaron en que se valen de imágenes, mímica, presentación de videos con subtítulos o sin ellos, comprensión oral de canciones y escritura de palabras en la pizarra. Además, recurren a ejemplos para contextualizar las palabras nuevas, dar sinónimos, la repetición y la repetición en cadena para activar la memoria y la fonética, ejercicios de asociación y relación. Organizan

juegos o dinámicas individuales, de parejas o de grupos, con el fin de estimular la participación activa y enriquecer el grupo con el trabajo colaborativo.

Acercas del desarrollo de las reglas de gramática, los entrevistados coincidieron en afirmar que debe ser el estudiante a descubrirlas por sí mismo. Con este fin, les presentan textos, videos o dinámicas participativas diseñadas expresamente para la adquisición de una estructura gramatical, es durante el desarrollo de estas actividades y en un proceso inductivo que el estudiante construye el esquema requerido. Cuando esto no es posible, y se hace necesario, el docente interviene y absuelve las dudas.

Estas tres competencias están relacionadas con la competencia lingüística, la diversidad de actividades propuestas, así como, la variedad de material para el desarrollo de la competencia léxica y semántica demuestran la importancia que los entrevistados asignan a estas habilidades y su preocupación por estimularlas. De acuerdo a la teoría del aprendizaje de Ausubel (en los años 70), en relación a la gramática, enfatizan la importancia del descubrimiento autónomo o semi autónomo para que el aprendizaje sea significativo. Sin embargo, no explicitaron las modalidades que emplean para la producción del vocabulario y aplicación de reglas durante la sesión de clase y que favorecen la retención y memorización de estas.

Con relación a la tipología textual, que abarca la identificación de las características y la estructura de los textos argumentativo, descriptivo, regulativo, poético y narrativo, un docente refiere que durante las actividades de CL, les pregunta a sus estudiantes si reconocen el tipo de texto o que suele informarles si se trata de un texto narrativo o informativo. Todos los docentes, coinciden que utilizan diferentes tipos de textos pero dirigen la actividad de comprensión lectora, a la parte práctica es decir, a la comprensión de la información presente en el texto o a la adquisición de las estructuras gramaticales que presenta.

Indican todos los sujetos entrevistados, que los estudiantes no conocen esta tipología en Castellano, no los identifican a nivel estructural y tampoco los clasifican según sus características, por lo tanto, concluyen que tendrían mucha dificultad para hacerlo en italiano. En este punto, Daloiso (2013) sostiene que es necesario que el estudiante realice una reflexión explícita y deductiva de los tipos de textos que se le presentan con frecuencia, con el objetivo de identificar los elementos estructurales recurrentes y favorecer la memorización de los marcadores lingüísticos que caracterizan un determinado tipo de texto.

En consideración a las habilidades cognitivas empleadas durante las actividades de comprensión lectora, los sujetos entrevistados indican como las más utilizadas, la presentación de imágenes para evocar los conocimientos previos que se tienen del argumento; el uso del subrayado, de paréntesis o resúmenes de párrafos para clasificar palabras, ideas claves, o información importante en el texto; el reconocimiento de estructuras gramaticales particulares para a través de la inducción llegar a la regla general y para terminar, la contextualización de la información presente en el texto para permitirle al estudiante establecer transferencias y relacionar lo aprendido con su realidad. Acerca de esta subcategoría, los entrevistados indicaron que realizan estas actividades pero evidenciaron algunos vacíos a nivel de teórico en la organización y secuenciación de las mismas y esto incide negativamente en la asociación entre la estrategia o habilidad y la tarea, es decir, en la sistematización de las estrategias (como se cita en Torresan, 2007).

En cuanto a las habilidades socioafectivas, acerca de cómo fomentan la participación activa de sus estudiantes, los entrevistados respondieron que utilizan las actividades interactivas presentes en el manual de la asignatura; la escritura individual y grupal en la pizarra; el empleo de páginas web con actividades didácticas pertinentes al tema tratado. Un docente asevera que

la creación de un grupo de *Whatsapp* y el uso del aplicativo *Mentimeter*, le permiten crear actividades que estimulan favorablemente la participación individual. Los entrevistados coinciden que un clima distendido y lúdico contribuye a la participación activa y evita la distracción.

En relación, a la retroalimentación de las respuestas, los docentes señalaron que cuando la respuesta es individual, se consulta al grupo si está de acuerdo y después se confirma si es correcta. Cuando la respuesta es incorrecta, se le pide al estudiante que busque en que parte del texto encontró esa respuesta para que identifique donde se equivocó y se auto corrija. Dos docentes señalaron el valor del error al interno del PEA como instrumento para la autocorrección.

Uno de los entrevistados, afirmó que al final de cada sesión muestra una diapositiva con preguntas sobre los temas desarrollados y el estudiante se autoevalúa. Cuando es necesario el docente refuerza el punto que no quedo claro, si es posible en esa misma sesión o en la siguiente. Otro docente, indicó que le solicita al estudiante que justifique su respuesta sea esta correcta o no. Acerca de la pregunta sobre el trabajo entre pares o en equipos de trabajo durante las actividades de comprensión lectora, los profesores resaltaron su importancia y señalaron que esto dependía de factores como la extensión del texto, el tema, el grado de dificultad del mismo, etc. se trabaja de manera individual en la primera fase de la lectura y después en parejas o equipos no muy numerosos.

Las respuestas de los entrevistados a estas tres preguntas demuestran la relevancia atribuida al aprendizaje colaborativo (Vygotsky, 1979; Slavin, 2014; Azorín, 2017), al emplear modalidades de pareja o de grupo estimulan la competitividad y favorecen la reflexión entre estudiantes. El uso de los aplicativos en clase, demuestra la motivación del docente por

actualizarse y mantener el interés y atención de sus estudiantes en el aula. En cuanto a la retroalimentación, coincidieron en asignar el error en el PEA como parte del interlenguaje (Selinker, 1972) y la necesidad de la autoevaluación para que el alumno reconozca donde se equivocó.

Sobre los procesos internos y externos que motivan al estudiante para el desarrollo del aprendizaje mediante las actividades de CL en la sesión de clase, los docentes coincidieron en afirmar que los procesos internos se activan cuando el argumento de la lectura es de interés para el estudiante o está relacionado con sus experiencias positivas, su esfera personal o temas que son tendencia en ese momento. En este sentido, convinieron que hay que motivarlos a la lectura de textos simples en la lengua meta, brindándoles material actual y no muy extenso, de acuerdo al nivel de competencia comunicativa alcanzada. Un docente, añadió que es necesario adecuarse a los gustos de los jóvenes y enviarles los textos por correo para que puedan leerlos desde un dispositivo.

En esta línea, Barni (2009) afirma que la complejidad lingüística de los textos debe ser adecuada a la competencia lingüística del estudiante y deben prevalecer las estructuras morfosintácticas y las formas lexicales previstas por el nivel de competencia del estudiante

En relación, a la motivación externa, dos de los entrevistados, ofrecen puntos extra en las evaluaciones formativas para propiciar la participación y realizan el acompañamiento durante toda la actividad para evitar las distracciones; y un docente, usa textos de series televisivas que ya conocen en la lengua materna, para estimularlos a realizar la actividad.

A este propósito, desde la psicología social Dulay, Burt y Krashen (como se cita en Cristofol, 2015) consideran que la motivación, en el aprendizaje de una lengua extranjera, puede ser de tres tipos. El primero es el instrumental, se estudia la LE para alcanzar una meta, no existe

el deseo de integrarse socialmente en la comunidad de hablantes de la LE. Para el estudiante motivado intrínsecamente el interés por estudiar la lengua no está condicionado por una recompensa, la satisfacción está en el lograr realizar la actividad. El segundo es el integrador, el sujeto tiene como objetivo integrarse en la comunidad de hablantes nativos de la LE sin renunciar a su comunidad de origen. Y el tercero es por identificación con el grupo social, se estudia la LE para ser considerado miembro de su comunidad de hablantes, renunciando así a la comunidad de origen.

Sobre la motivación interna y externa, los docentes reconocen los intereses y el nivel de competencia lingüística de sus estudiantes como factores importantes en la planificación de actividades. Por otra parte, se debería evitar condicionar la participación del estudiante a los puntos extra y fomentar la motivación intrínseca. Uno de los docentes requirió la aclaración sobre lo que se entendía por motivación externa. De ahí que, se evidencia la falta de fundamentos teóricos en algunos docentes.

Respecto a las actividades que contribuyen al desarrollo de la autoestima en el estudiante, el primer docente expresa que hay que responder siempre a todas las preguntas, de manera que, el autor sienta que su pregunta fue útil para el grupo y no se lastime su sensibilidad. El segundo docente, afirma que en casos de baja autoestima, es necesario acercarse al alumno y tratar de descubrir el porqué de esta actitud, y ofrecerle ejemplos de resiliencia y estimularlo a que afronte este problema con el trabajo entre pares o equipo.

El tercer docente, afirma que se debe fomentar la confianza que tiene el estudiante en sus propias habilidades para cumplir satisfactoriamente con las tareas propuestas, la imagen positiva de sí mismo, evitará frustraciones. Ante problemas de autoestima que incidan en el aprendizaje

del idioma en particular, se debe recalcar la afinidad entre la lengua materna y la lengua meta, la cual, les facilitará el aprendizaje.

Los entrevistados coincidieron en que no se debe nunca subestimar al estudiante y por el contrario, se debe responder a sus preguntas y usarlas como ejemplo para reforzar cuanto ya entendido por el grupo. También consideran importante, dedicarle atención y tiempo al estudiante con problemas de autoestima, para conocer las causas y darle un adecuado soporte.

En referencia al desarrollo de la actividad de comprensión lectora, se le pide al docente que indique los pasos. A este propósito, los sujetos entrevistados manifestaron diferencias; el primer docente, indica que presenta el título para evocar en los estudiantes los saberes previos sobre el tema, y luego pasa a la lectura y el subrayado de las palabras desconocidas, sigue con una segunda lectura, después de la cual hace preguntas para aclarar interrogantes y si es necesario ayudar con el nuevo vocabulario, procede con una tercera lectura y preguntas de verdadero o falso, de opción múltiple, de ordenamiento, etc.

El segundo docente, parte de la comprensión de la instrucción, es decir, que es lo que debe hacer el estudiante con el texto, sigue con la lectura, si es posible con una segunda lectura, aquí pueden subrayar las palabras que no conocen y después finaliza con una actividad de preguntas de verdadero o falso, de opción múltiple o de preguntas abiertas.

En cambio, el tercer docente, entrega el texto sin título y les indica a los estudiantes que lo lean en 5 o 10 minutos y que encuentren las palabras que no conocen o las ideas principales y las encierren entre paréntesis, sigue con una segunda lectura y pide a los estudiantes que le indiquen un título para el texto, luego realizan las actividades de comprensión como preguntas de verdadero o falso y les pregunta su opinión sobre el argumento tratado.

Esta pregunta tenía como objeto conocer si el docente desarrolla la habilidad metacognitiva, que incluye las fases de planificación, control y autoevaluación en las actividades de CL. Las respuestas de los entrevistados manifiestan una organización de las actividades que no siempre coincide con las fases y técnicas didácticas que intervienen en la comprensión de un texto (Pona, 2015), lo que revela carencias a nivel teórico. Sobre las modalidades de retroalimentación de las respuestas ver pregunta nueve.

En la pregunta relacionada a las experiencias significativas que han contribuido al éxito en las actividades de CL, sostiene uno de los entrevistados que un factor importante es que los textos traten de argumentos relevantes para los estudiantes; para otro de los docentes, los textos no deben ser demasiado extensos, adecuados al nivel lingüístico y se deben proponer con las diferentes tecnologías para llamar la atención de los alumnos y motivar su participación en las actividades; y por último, un docente considera que antes se debe dar una base sobre el tema para que todos los estudiantes compartan los conocimientos y puedan entrar en contexto.

Los docentes convinieron que el texto que se presenta debe ser de interés para el estudiante; breve y adecuado al nivel lingüístico; de acuerdo con Thomas (2011), se deben usar las tecnologías para presentar actividades motivadoras y proporcionarles una base sobre el argumento para facilitar su contextualización.

En estrecha relación con la pregunta anterior, la última pregunta, se refiere a los recursos digitales interactivos utilizados, los docentes convienen en afirmar que el uso de dispositivos interactivos, videos, audios, *WhatsApp*, páginas web, aplicativos para los celulares como *Mentimeter*, *Kahoot* y *Socrative* inciden en modo favorable en el PEA, en tal sentido, Escofet, García y Gros (2011) sostienen que las TIC proveen información. Un docente afirma esforzarse en el diseño interactivo de sus diapositivas para el curso, dos de los docentes, señalan que el

campus virtual de la asignatura podría ser más fructífero si se considerasen ejercicios interactivos y se fomentase la participación de los estudiantes con respuestas inmediatas y sobre todo, los estudiantes estuvieran habituados a trabajar en el campus. Por el contrario, un docente considera que el campus virtual es de grande apoyo para el alumno.

Al término del análisis de las entrevistas, se puede concluir que los docentes demuestran interés por proponer material útil y de interés a sus estudiantes, expresan preocupación por su actualización formativa a través de la introducción del uso de aplicativos para presentar actividades innovadoras que fomenten la participación activa de manera lúdica y que aceleren positivamente el ritmo de la sesión de clase. Sin embargo, algunas respuestas denotan la necesidad de fortalecer los conocimientos sobre las fases y técnicas más apropiadas para el desarrollo de las tareas de CL y las teorías que las sustentan, de ahí que se recomienda mejorar este aspecto en los docentes y propiciar el intercambio de estrategias entre ellos. Además, se sugiere que se adopte un modelo operativo que les permita definir las en un orden que vaya de lo global a la síntesis y debe incluirse la tipología textual en las actividades. Por otra parte, se estima necesario promover actividades interactivas en el campus virtual que motiven al estudiante para realizar el trabajo autónomo que permita ampliar cuanto realizado en clase pues en las respuestas no se especifican actividades de aplicación, producción o reflexión.

Observación en clase.

Se realizó la guía de observación con la finalidad de constatar la preparación teórica y didáctica que poseen los docentes al orientar el proceso de enseñanza - aprendizaje para desarrollar la comprensión lectora. Durante las seis observaciones de clase realizadas se pudo apreciar el desempeño de los docentes durante el trabajo en aula. Cabe destacar que estas se dieron durante el mes de junio de 2017, mes en el que se jugaba el mundial de futbol Rusia 2018, este evento en

el cual participó el Perú, alteró el calendario académico establecido por la universidad, pues se suspendieron las clases en los horarios en que jugaba el equipo peruano. Los docentes se vieron obligados a reprogramar sus lecciones en otros horarios y esto hizo difícil establecer las fechas para aplicar los instrumentos, debido a esto, las observaciones de clase en dos ocasiones fueron solo de 80 minutos.

En relación al ítem número uno, que busca constatar si los docentes desarrollan actividades que permiten al estudiante reconocer indicios lingüísticos como el género, número, pronombres, artículos etc. Los docentes realizaron actividades orientadas a la adquisición de estructuras gramaticales, vocabulario, etc. para ello presentaron diapositivas donde con un adecuado uso de los colores se resaltan las estructuras en estudio: los auxiliares en los tiempos verbales, palabras de la misma familia con el mismo color, etc. Sin embargo, no se introdujeron actividades de análisis de la morfología de las palabras. Usaron actividades del manual en uso, *Bellissimo*, las cuales complementaron con videos o imágenes de internet ampliando los contenidos culturales. El ítem número dos examina si el docente analiza los componentes de una oración, no todos los docentes lo hicieron durante las sesiones observadas.

El siguiente ítem busca verificar la consideración de los conocimientos previos de los estudiantes antes de iniciar una nueva actividad. En este punto, todos los docentes coincidieron en iniciar la sesión, haciendo preguntas para recordarles a los estudiantes lo que habían visto la clase anterior, vocabulario, estructuras gramaticales o también, corrigiendo la tarea dejada para la casa. Pasaron después a contextualizar el tema a tratar, se valieron de fotos, el título o preguntas para evocar el vocabulario y las estructuras que ya conocen de manera que el estudiante recuerde lo que ya sabe.

El cuarto ítem, se enfoca en el desarrollo de las estructuras conceptuales de causa - efecto, conectores, indicadores meta comunicativos, aquí pudo apreciarse que si el estudiante no hace la pregunta, los docentes no desarrollan el significado de estos conceptos, esto puede deberse a que se debe cumplir con un silabo muy extenso en un semestre.

En correspondencia a los ítems cinco y siete, se pudo constatar que los docentes observados seleccionan diferentes videos didácticos y no didácticos, con o sin subtítulos, audios, canciones e imágenes además de preparar material específico para el tema de cada unidad con la finalidad de ampliar el vocabulario y hacer recordar el significado de las palabras a sus estudiantes. La variedad del material focaliza la atención de los estudiantes que siguen las actividades con atención. Esto pone en evidencia la dedicación de los docentes y su preocupación en la búsqueda de material de calidad y auténtico. Sin embargo, se pudo apreciar que algunas de las actividades de ampliación del vocabulario, siguen un esquema de repetición y memorización, la cual se retroalimenta con un punto más en uno de los productos de la evaluación formativa. Se sugiere realizar otras actividades como anagramas, busca el intruso, sopa de letras, etc. para evitar un condicionamiento conductista y terminar con una actividad de producción en clase que no se limite a la escritura de palabras, sino al empleo de estas en un contexto significativo para que el estudiante aplique y consolide lo que está aprendiendo.

Sobre el ítem 6, que busca conocer cómo se presentan las reglas de gramática, se pudo comprobar que prevalece el método inductivo, por lo tanto, los docentes tratan de que sea el estudiante quien descubra la regla y cree su propio esquema. Por lo general, se llega a través de una serie de actividades y no siempre se realizan actividades de reflexión con el fin de que el estudiante verifique sus hipótesis por falta de tiempo.

Acerca del ítem relacionado con la tipología textual, se verificó que no se desarrollan tareas que lleven al estudiante a reflexionar sobre la estructura, las características y el objetivo del tipo de texto, que se le presenta en la sesión de clase. Es por ello, que se sugiere introducir actividades que favorezcan la formación del estudiante en este sentido.

En cuanto al ítem nueve, en referencia a las habilidades cognitivas se plantea si el docente introduce actividades que induzcan al estudiante a clasificar, asociar, inferir, establecer inducciones y transferencias, se observa que esto depende del texto y de la tarea generalmente, debido al tiempo hacen solo una o dos actividades, subrayan, infieren la regla o los significados y completan una rejilla o responden a preguntas de verdadero o falso o preguntas abiertas. A pesar de los esfuerzos de los docentes, no siempre se observó un orden en la sistematización de estas actividades, lo que no favorece la autorregulación en el estudiante.

En el ítem diez, coinciden todos los docentes, ya que presentan actividades para que el estudiante descubra las reglas por sí mismo. De igual modo sucede con el ítem 11, relacionado a la transferencia de conocimientos, los docentes realizan preguntas para que el estudiante establezca transferencias entre los nuevos contenidos y otras disciplinas. Asimismo, los docentes tratan de evidenciar similitudes y diferencias entre los aspectos culturales, solicitan opiniones y tratan de formar grupos con criterios contrarios para favorecer la producción y el intercambio oral.

En relación, a las estrategias participativas actuadas por los docentes, se pudo comprobar que presentan diferentes actividades a los estudiantes, las cuales, mantienen viva la atención y activa la participación, en particular, las actividades interactivas con los aplicativos (ítem 12).

Con respecto, al ítem de la guía de observación que evalúa las modalidades con las cuales el docente explica la retroalimentación de las respuestas (ítem 13), se pudo apreciar que los

docentes felicitan a los estudiantes cuando responden correctamente, cuando se equivocan les piden que controlen sus respuestas y encuentren donde se equivocaron, le consultan al grupo para que sean los mismos estudiantes a corregirse. Así mismo, las correcciones están orientadas a que el estudiante con ayuda de un compañero o por sí solo reconozca donde se equivocó y se autocorrija.

En relación al estudiante y su autoestima, se observó que los docentes mantienen una relación positiva con sus estudiantes, el ambiente es distendido y participativo. Cuando el estudiante se distrae, se le llama la atención pero de manera benévola. Los estudiantes participan espontáneamente (ítem14). Las actividades también mantienen constante la motivación, al ser presentadas en dinámicas de juego entre parejas, grupos, etc. y del mismo modo se fomenta el trabajo entre pares (ítems 14-15).

Sin embargo, se pudo apreciar que en algunas de las sesiones, las actividades presentadas por los docentes son demasiadas y esto hizo que no se llegue a una fase de síntesis o reflexión del vocabulario o de la estructura gramatical presentada y se cumpla con la metacognición (ítems 16-18). En referencia a la habilidad metacognitiva, se considera que en algunas sesiones de clase, las actividades propuestas no evidenciaron un orden que respete las fases de globalidad, análisis y síntesis de una unidad de adquisición o aprendizaje.

Se concluye el análisis de este instrumento resaltando el empeño que demuestran los docentes en la preparación y la selección del material que presentan a sus estudiantes. El ambiente en el aula es distendido y la relación entre los docentes y sus estudiantes es cordial. Sin embargo, los docentes presentaron demasiadas actividades y esto probablemente se debe a que el curso de Italiano I prevé que el estudiante alcance el nivel A1 en un semestre. El docente se ve

obligado a presentar en una sola sesión vocabulario y gramática; y una vez por semana, debe cumplir con una evaluación formativa.

En clase el estudiante necesita tiempo para aplicar, reflexionar y reforzar lo que está aprendiendo; en consecuencia, se sugiere que la unidad de aprendizaje siga las fases y técnicas glotodidácticas pertinentes. Además, se debe fomentar el trabajo autónomo del estudiante a través del campus virtual con actividades de refuerzo de los contenidos, puesto que el tiempo para alcanzar el nivel A1 del idioma es relativamente breve y los grupos son numerosos.

Encuesta a los estudiantes.

Se aplicó el cuestionario a la muestra seleccionada con el objetivo de constatar el nivel de satisfacción que tienen los estudiantes respecto a la manera como el docente dirige el proceso de enseñanza - aprendizaje orientado a desarrollar la comprensión lectora. Su diseño contempla un sistema de 18 preguntas cerradas, con selección de alternativas, tipo escala de Likert.

Para conocer el desarrollo de los procesos cognitivos durante las actividades de CL, se presentan tres ítems, la identificación de elementos lingüísticos, los componentes de la oración y los conocimientos previos. El 91,43 % de los estudiantes indican que el docente siempre los ayuda y orienta en estas tareas. El 5,71 % de los encuestados responde que el docente lo realiza a veces y el 2,86 % que nunca lo hace.

Respecto a los tres ítems del cuestionario dedicados al desarrollo de la subcategoría competencia lingüística y explicada en competencia léxica (presentación de nuevas palabras), competencia gramatical (utilizo correcto de las reglas de gramática) y competencia semántica (aumento del propio vocabulario); el 91,43 % de los estudiantes responde que este aspecto siempre se cumple. El 8,57 % de los encuestados señala que a veces se cumple.

Acercas del ítem, sobre los tipos de texto presentados durante el curso de Italiano I, el 80,00 % de los estudiantes indica que se trabaja con diferentes tipos de textos y el 20,00 % responde que a veces. Sobre la subcategoría habilidades cognitivas, se interroga al estudiante sobre las estrategias de aprendizaje para realizar las tareas de CL que el docente le presenta; el 57,14% de los estudiantes afirma que siempre lo hace; el 37,14 % que a veces lo hace y el 5,71 % que nunca lo hace.

En los tres ítems relacionados con las habilidades socioafectivas: como el docente valora sus participaciones en clase, como lo ayuda a reconocer donde se equivoca y fomenta el trabajo entre pares y en equipo colaborativo; el 94,3 % de los estudiantes responde que siente que el docente siempre lo hace. Y el 5.7 % responde que a veces lo hace.

De acuerdo al ítem, si los textos que lee en italiano son interesantes y útiles, el 71,4 % contesta afirmativamente y el 28,6 % que a veces. Estos porcentajes demuestran que la percepción de los estudiantes es bastante positiva, pues no hubo ninguna respuesta que indica *él nunca lo hace*, sin embargo, casi un 30 % indicó que a veces los textos no son de su interés o no considera que la información pueda ser de utilidad. Por lo tanto, se sugiere que los docentes en conjunto, evalúen los textos del manual en uso y seleccionen aquellos que consideran más apropiados a la realidad del estudiante peruano y en base a su experiencia sugieran otros.

En relación a la subcategoría habilidad metacognitiva se plantean tres ítems relacionados con la presentación de objetivos de lectura, la formulación de preguntas durante la actividad de CL y el reconocimiento de los errores y su resolución, el 91,43 % de los estudiantes indica que estas tres fases siempre se cumplen. El 5,71 % que a veces se cumplen y el 2,86 % que nunca se cumplen.

Los resultados de la encuesta aplicada, permiten concluir que la percepción de la mayoría de los estudiantes sobre el desarrollo de la asignatura de Italiano I y el desempeño del docente es positiva. El porcentaje más bajo fue el alcanzado en el ítem número ocho, en el que se le pregunta al estudiante si durante las actividades de CL, el docente le ha indicado algunas estrategias de aprendizaje para aplicar y comprender el texto y así desarrollar las tareas, el 57,14% de los estudiantes afirma que el docente siempre lo hace y el 37,14 % que a veces lo hace. En este punto, podría considerarse que habría que establecer un orden en el desarrollo de las actividades de CL que se debe repetir para que el estudiante pueda asociar la estrategia aplicada a la tarea y el docente debería explicitar la estrategia.

Por último, en relación a los resultados de este instrumento tan favorecedores para los docentes, cabe mencionar que esta universidad cada semestre académico lleva a cabo un proceso interno de evaluación del desempeño docente (el modo en que conduce la sesión) y además se aplica una encuesta a los estudiantes sobre diferentes aspectos de la asignatura y de la labor del docente en aula. Esto permite a la universidad, evaluar al docente cada semestre y en caso de evidenciar alguna problemática proceder a resolverla.

Prueba pedagógica.

Para conocer el nivel de comprensión lectora que los estudiantes poseen en la asignatura de Italiano I, se les presentaron tres textos de la prueba CILS1 (*Certificazione di Italiano come Lingua Straniera* 1- adultos de junio de 2012. Universidad de Siena, Italia). Cada texto presenta vocabulario y estructuras gramaticales diferentes para poder evaluar la comprensión lectora de acuerdo al nivel A1 del MCER, el primero está compuesto por un texto breve y presenta cuatro preguntas con respuestas de opción múltiple (tres posibilidades); el segundo, de individuación de información está compuesto por 4 textos breves diferentes con respuestas de opción múltiple

(tres posibilidades) ; el tercero, de emparejamiento o relación presenta cuatro textos diferentes y el estudiante debe empezar a elegir entre ocho posibilidades . El tiempo máximo para responder a las 12 preguntas es de treinta minutos. La Universidad de Siena, establece que se supera la prueba de CL con siete sobre doce puntos, pero considera puntos en contra si existen respuestas equivocadas, es por ello, que en esta investigación se establece que el mínimo sea ocho sobre doce puntos.

En el análisis de los resultados se ha considerado cada texto por separado, para poder discriminar las áreas problemáticas. Es decir, se analizan las cuatro respuestas dadas en cada test. En los resultados obtenidos en el primero, el 60 % de los estudiantes responde correctamente las cuatro preguntas. El 34,3 % de los alumnos resuelve correctamente tres preguntas y el 5,7 % dos preguntas. En el segundo test, el 48,57 % de los estudiantes contesta correctamente las cuatro preguntas, el 28,57 % tres preguntas y el 22,86 % dos o una pregunta. En el tercer test, el 17,1 % de los estudiantes responde correctamente las cuatro preguntas, el 40,0 % tres preguntas y el 42,9 % dos o una pregunta.

El resultado global de las tres pruebas, arroja los siguientes porcentajes, nueve estudiantes de 35 no superaron la prueba, representan el 25,7 %; dieciséis estudiantes de 35 superaron la prueba con el mínimo, representan el 45,7; diez estudiantes superaron satisfactoriamente la prueba, representan el 28,6 %. Estos resultados indican la necesidad de desarrollar la CL en el 71,4% de los estudiantes de la asignatura de Italiano I.

La prueba de opción múltiple es una técnica empleada para comprobar la comprensión de la información, así como, puede aplicarse para verificar la adquisición de aspectos morfosintácticos, sobre todo para los mecanismos de cohesión como las conjunciones, los

pronombres, etc. Las opciones pueden resultar ambiguas e incluso engañosas para quien no conoce aún el idioma.

Estos resultados permiten establecer que si bien la mayoría de los estudiantes respondieron correctamente a las preguntas del primer texto; no sucedió de igual manera con los textos de individuación de información y de asociación, en los cuales aunque los textos eran breves cada uno tenía un argumento diferente, por lo tanto, el número de palabras nuevas se incrementó aumentando la dificultad de comprensión y la posibilidad de contextualizarlas y lo mismo sucedió con las estructuras gramaticales. La pregunta con el mayor número de respuestas equivocadas es la número uno, del tercer texto (solo 12 de 35 estudiantes respondieron correctamente), no obstante el vocabulario había sido visto en la unidad siete del manual *Bellissimo*, empleado en clase.

Se concluye que en el desarrollo de las actividades de comprensión lectora se debe hacer énfasis en las técnicas relacionadas con las fases de Globalidad y Análisis, en las cuales se aplican técnicas que permiten al estudiante descubrir el texto, formular hipótesis y realizar en el texto de manera inductiva un análisis funcional, gramatical o lexical y del mismo modo, actividades de refuerzo que contribuyan a la consolidación de las estructuras analizadas.

Análisis documental.

Entre los documentos normativos que se analizaron para esta investigación se encuentran el sílabo de la asignatura de Italiano I-2018-01, el Catálogo académico de esta universidad privada de Lima 2018 y el MCER (2002). En cuanto al sílabo de la asignatura, se revisó el sílabo para conocer el propósito, el resultado general y los resultados específicos de la asignatura (p.1), estos se han establecido en base a los criterios del MCER para el nivel A1. Así mismo, el sílabo especifica otros elementos como la programación de sesiones, semanas y horas, los contenidos

de las doce unidades que el manual didáctico presenta, los logros esperados, las actividades de aprendizaje y los recursos didácticos para cada sesión.

El sílabo indica que el curso es de naturaleza teórico práctica. La metodología es ecléctica y permite al estudiante el desarrollo de habilidades y aplicar estrategias de aprendizaje priorizando el trabajo colaborativo, el aprendizaje autónomo y la producción oral y escrita. Con relación a los recursos didácticos, el sílabo contempla el libro de texto, el proyector de imágenes, CD-ROM, audio, el uso del aula virtual con un itinerario de aprendizaje (con ejercicios, videos, audios en línea y el material de cada unidad didáctica preparado por el docente). En relación a la evaluación, precisa el sistema de evaluación permanente, el promedio de evaluaciones y los exámenes parcial y final.

En cuanto al Catálogo docente de la universidad 2018, se precisan en el documento aspectos relacionados al desempeño pedagógico en clase, se consideran el diseño integrado a nivel de curso (la planificación), el rol del docente orientador y motivador, el ambiente para el aprendizaje y la investigación, el aprendizaje significativo y la participación activa del estudiante.

El análisis documental evidencia la coherencia que existe entre el sílabo de la asignatura y los parámetros del MCER (2002) acerca del desarrollo de la competencia lingüística y las actividades de CL en el nivel A1 de la lengua italiana. El Catálogo académico describe el desempeño del docente y del estudiante, así como, la importancia del ambiente en aula para garantizar la calidad del PEA.

Proceso de comparación, relación y clasificación de categorías

Al término del análisis de los datos obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos, se procedió a triangular los resultados recogidos y se identificaron nueve categorías explicativas.

Las categorías explicativas que se han reconocido en este proceso de reducción de datos son las siguientes: (a) Procesos lógicos y analógicos; (b) Competencia lingüística; (c) Tipología textual; (d) Habilidades cognitivas; (e) Habilidades socio afectivas; (f) Habilidades motivacionales; (g) Habilidades metacognitivas; (h) Falta de conocimientos teóricos y metodológicos sobre el proceso de CL en LE relacionados a la Gramática generativa y el funcionamiento del dispositivo de adquisición lingüística (DAL) y falta de desarrollo de la tipología textual en las actividades de CL; (i) Falta de motivación e interés en el estudiante por las actividades de trabajo autónomo en el aula virtual, es decir, escaso desarrollo de una Cultura de aprendizaje en el estudiante. De estas nueve categorías explicativas siete coinciden con las apriorísticas y dos son emergentes, la falta de conocimientos sobre la Gramática generativa y la falta de desarrollo de una Cultura de aprendizaje en el estudiante. A continuación, se explican para establecer nuevas significaciones.

Identificación de las categorías sustantivas y emergentes

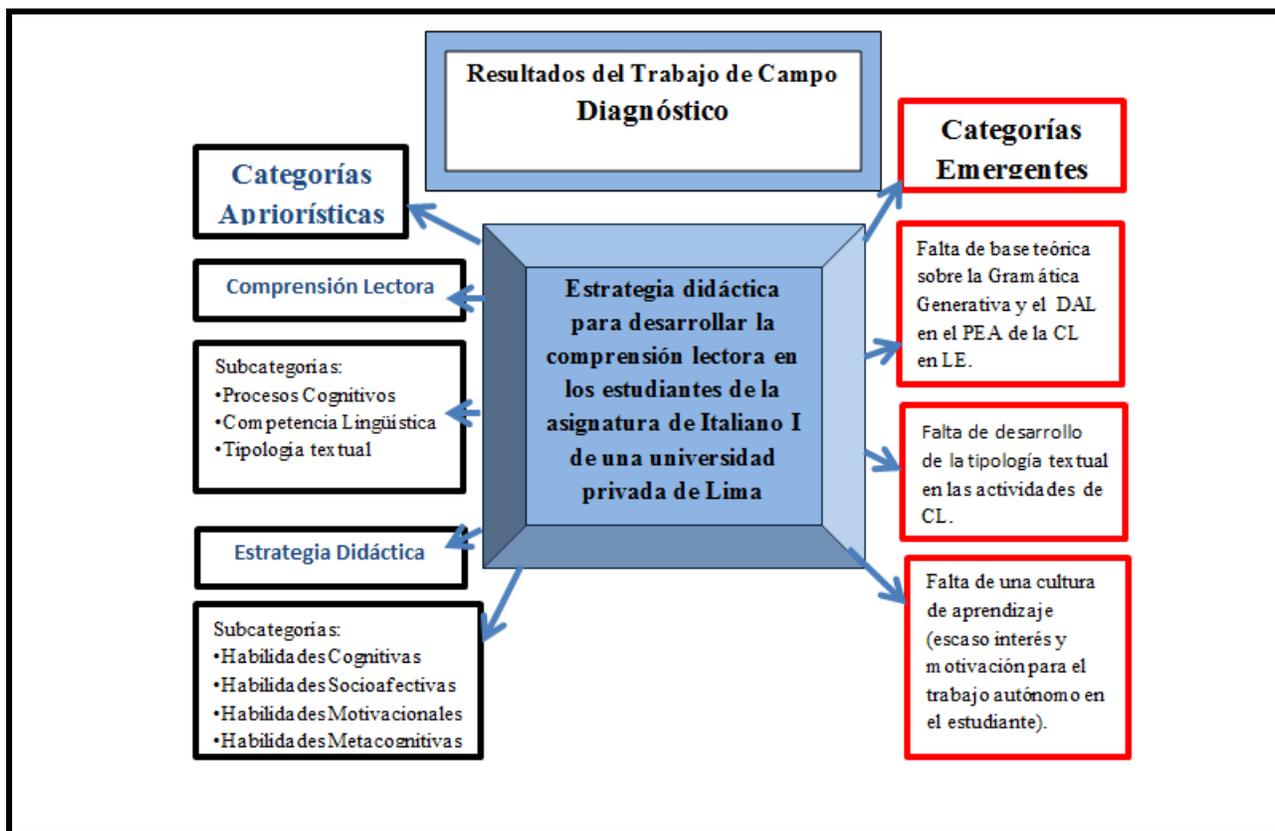


Figura 3. Identificación de las categorías sustantivas y emergentes.
Fuente. Elaboración propia (2019).

Los procesos cognitivos lógicos y analógicos (categoría apriorística).

En referencia a esta categoría, se observó que el proceso más utilizado por los docentes es el relacionado con los conocimientos previos; otros como la redundancia sintáctica, el sistema proposicional, el uso de conectores, etc. se explican si el estudiante lo solicita, no se dedica tiempo al reconocimiento de estos aspectos. Los especialistas no mencionaron y no se observó en clase que se hiciera alguna referencia a los procesos analógicos actuados por el hemisferio derecho y que permiten decodificar las metáforas (Balboni, 2012a). Los resultados de la prueba pedagógica confirman la necesidad de estimular en el estudiante el reconocimiento del género, número, desinencias verbales y pronombres; actividades que se realizan en la fase de análisis,

así como también de actividades de refuerzo necesarias para la consolidación de significados de palabras y reglas (Pona, 2015).

En el cuestionario aplicado a los estudiantes, la mayoría considera la gestión del docente de manera positiva en relación a estos aspectos, lo que evidencia que no reconocen estas actividades como estratégicas para la comprensión de un texto y la adquisición de significados y reglas. A continuación, se presenta una red que desarrolla esta categoría a partir de los datos obtenidos en la entrevista a docentes.

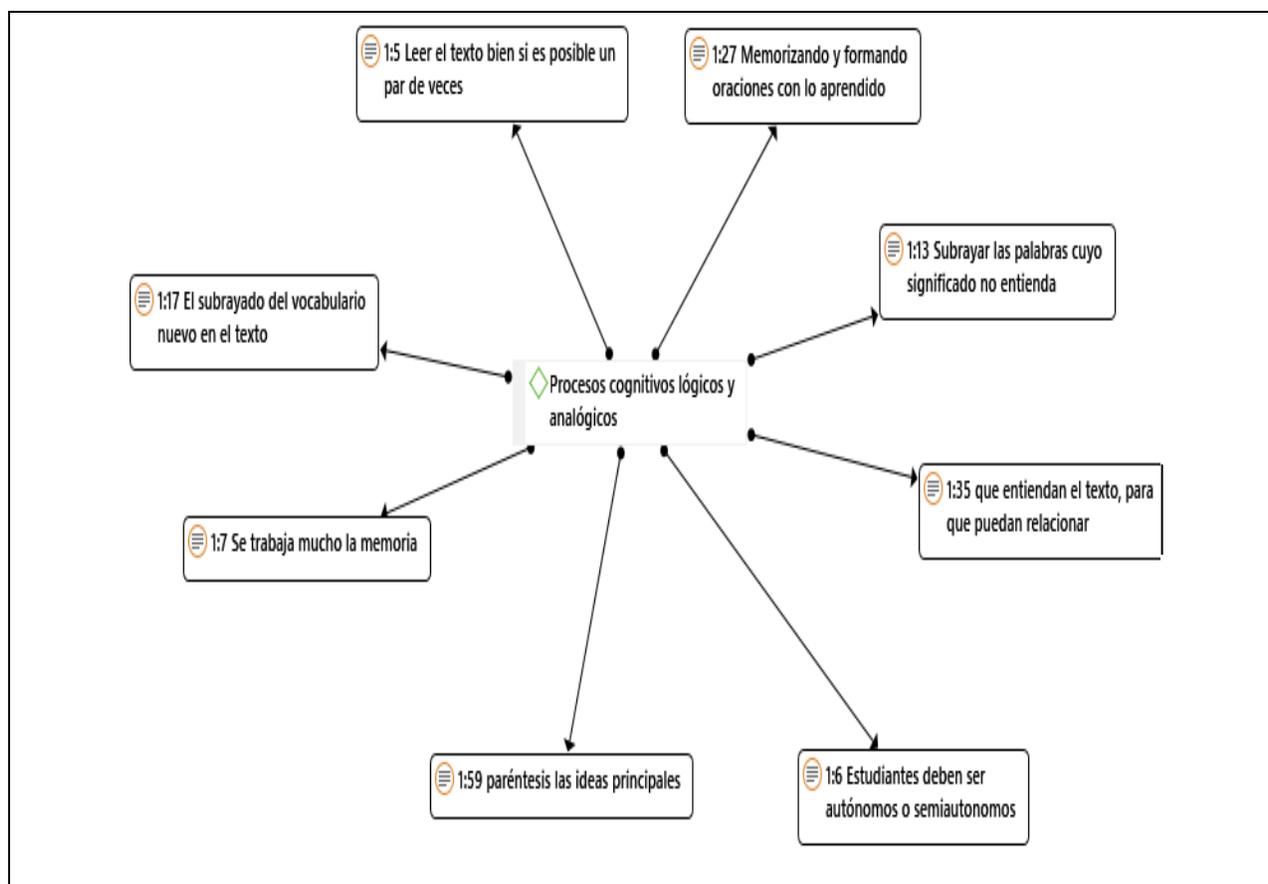


Figura 4. Categoría Procesos cognitivos lógicos y analógicos.

Fuente. Elaboración propia (2019).

Competencia Lingüística (categoría apriorística).

En las entrevistas los docentes expresaron gran interés en el desarrollo de las competencias léxica, semántica y gramatical, para las cuales proponen variedad de materiales como videos y

actividades. En algunas sesiones, se pudo observar que se presentaron hasta tres videos diferentes para la ampliación del vocabulario, al video como técnica en fase de motivación siguieron actividades de globalidad (escucha-repetición y dictado), análisis (de tipo funcional) pero no se alcanzaron las fases de síntesis y reflexión, no hubo una producción; así como, se verificaron en el aula actividades de memorización de listas de palabras, con un condicionamiento conductista y no de manera contextualizada favoreciendo solo la memoria a corto plazo; los resultados de la prueba pedagógica sugieren el refuerzo de las fases donde prevalecen técnicas productivas (Pona 2015; Balboni, 2012a; Vedovelli, 2010).

Sin embargo, los resultados de la encuesta señalan que la percepción del estudiante al respecto es positiva y durante las observaciones se pudo apreciar que los estudiantes participaron activamente. Sigue una red con los resultados de esta categoría en la entrevista a docentes.

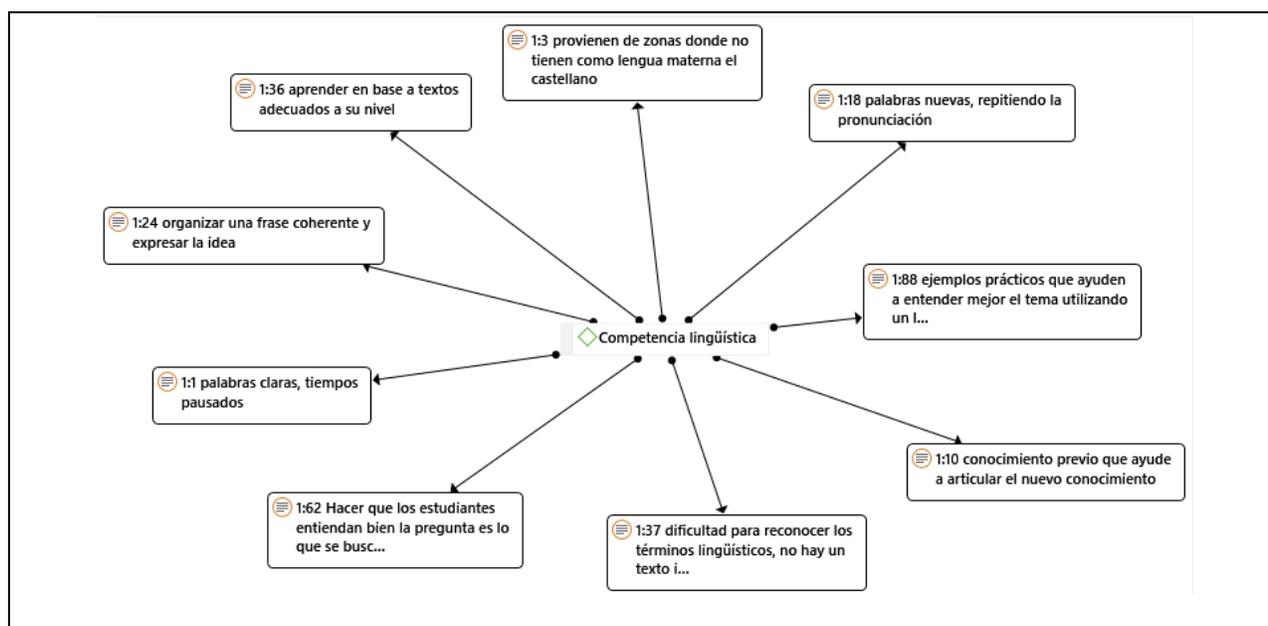


Figura 5. Categoría Competencia lingüística.

Fuente. Elaboración propia (2019).

Tipología textual (categoría apriorística).

Con respecto a esta categoría, los docentes coincidieron en no desarrollarla y de ir directamente a realizar las actividades relacionadas a la gramática o vocabulario presente en el texto. En la asignatura de Italiano I (nivel A1- MCER), los estudiantes trabajan prevalentemente textos de tipo descriptivo, argumentativo y regulativo. En la prueba pedagógica, los estudiantes mostraron dificultad en el tercer texto de tipo argumentativo. Las respuestas de la encuesta evidencian que los estudiantes, reconocen que trabajan con diferentes tipos de texto, pero no los asocian a una estructura o características en particular. El MCER (2002), sostiene que el conocimiento de los diferentes tipos de texto y sus características contribuyen a la comprensión del mismo, en tal sentido se sugiere que los docentes incorporen actividades y formulen preguntas que favorezcan el reconocimiento de la tipología textual. Al verificar a través del diagnóstico que esta categoría apriorística no viene desarrollada, se consideró en la propuesta. Se presenta la red con los resultados de esta categoría en la entrevista a docentes.

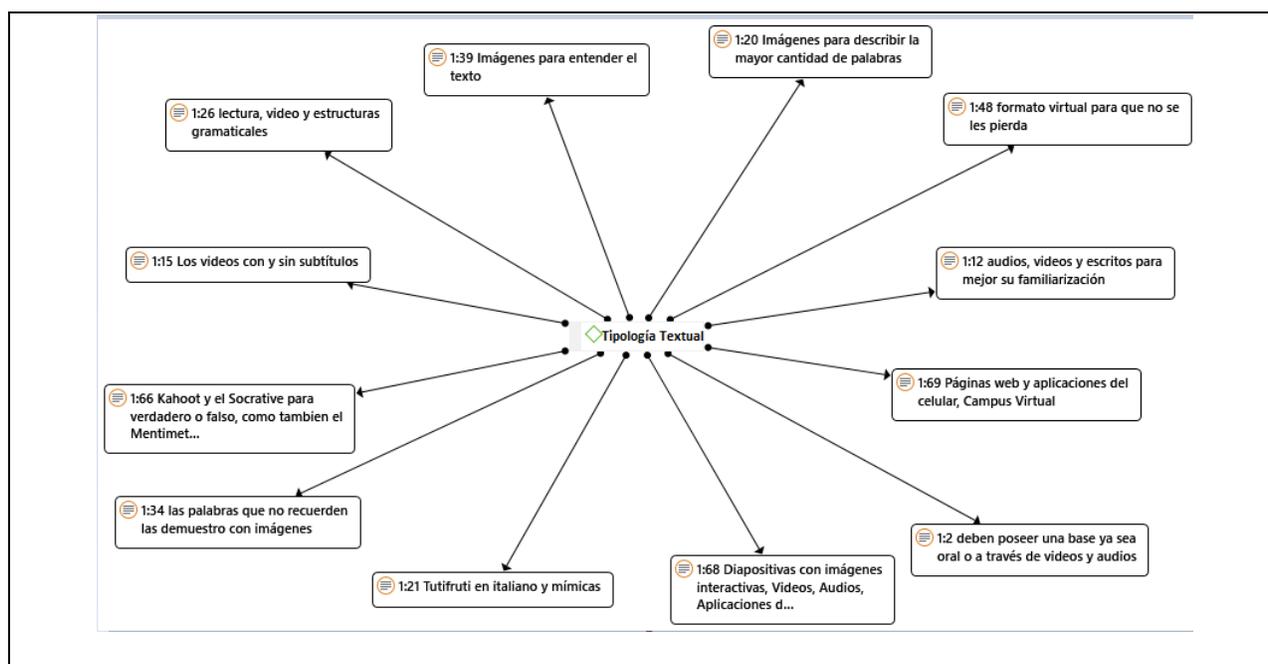


Figura 6. Categoría Tipología textual.

Fuente. Elaboración propia (2019).

Habilidades Cognitivas (categoría apriorística).

En relación a estas habilidades los docentes afirmaron realizar actividades de asociación, clasificación, inferencia - deducción, inducción y transferencia, necesarias para la comprensión de la información presente en el texto (Mariani, 2006). Sin embargo, se debe reforzar la parte teórica para que estas se presenten en una progresión didáctica. En las observaciones en clase se verificó que el tiempo dedicado a las actividades es breve, y por ello, se realizan pocas actividades y casi siempre se termina con una actividad de v o f, que corresponde a la fase de Globalidad. Por ello, se sugiere presentar otras técnicas en el desarrollo de las tareas. En el cuestionario de satisfacción los docentes recibieron el porcentaje más bajo (57,14%), esto puede deberse a que el estudiante no reconoce estos procesos como estratégicos para comprender un texto. En tal sentido, se recomienda explicitar las estrategias aplicadas en cada fase de la tarea (Torresan, 2007). Sigue la red con los datos alcanzados en la entrevista a docentes.

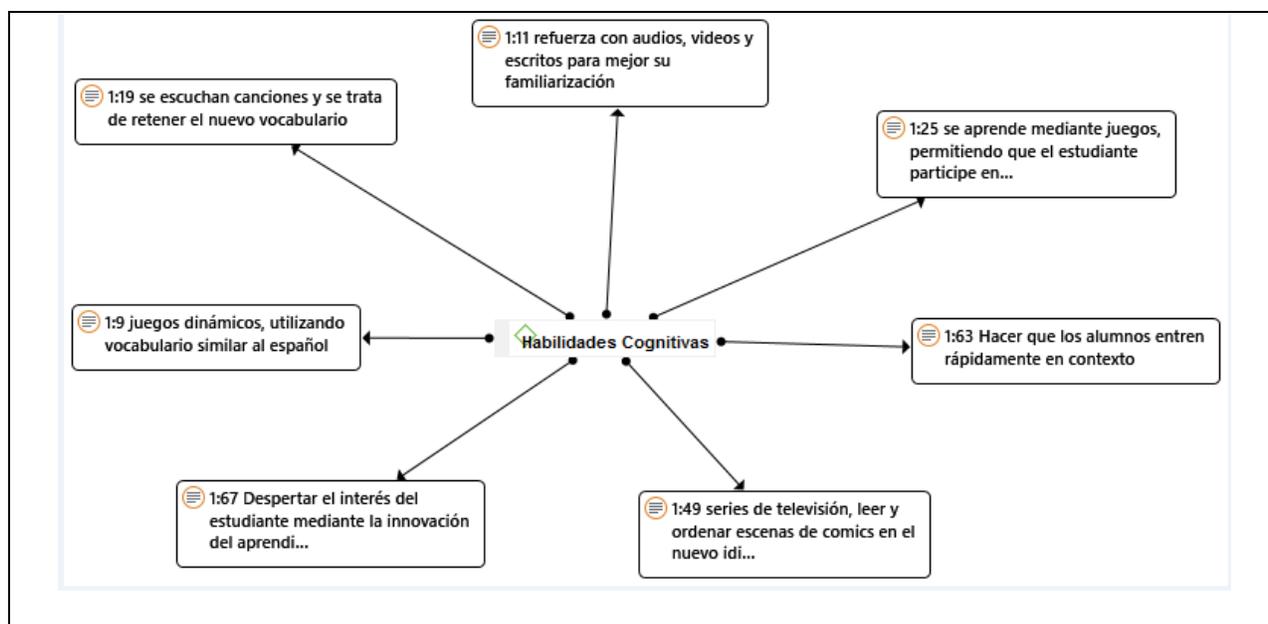


Figura 7. Categoría Habilidades cognitivas.

Fuente. Elaboración propia (2019).

Habilidades Socioafectivas (categoría apriorística).

Se pudo verificar que existe un buen clima de clase (de acuerdo con la teoría del filtro afectivo de Krashen; Balboni, 2016) los docentes llaman a los estudiantes por su nombre y la participación es activa y espontánea. Se realizan trabajos en pareja y en equipo. Los docentes acompañan a los estudiantes durante las actividades con preguntas y sugerencias, en caso necesario los orientan a la autocorrección. Cuando el alumno se distrae se le invita a participar. El cuestionario a los estudiantes en este ítem alcanzó casi el 100% de satisfacción. A continuación, la red producto de los datos obtenidos en la entrevista a docentes.

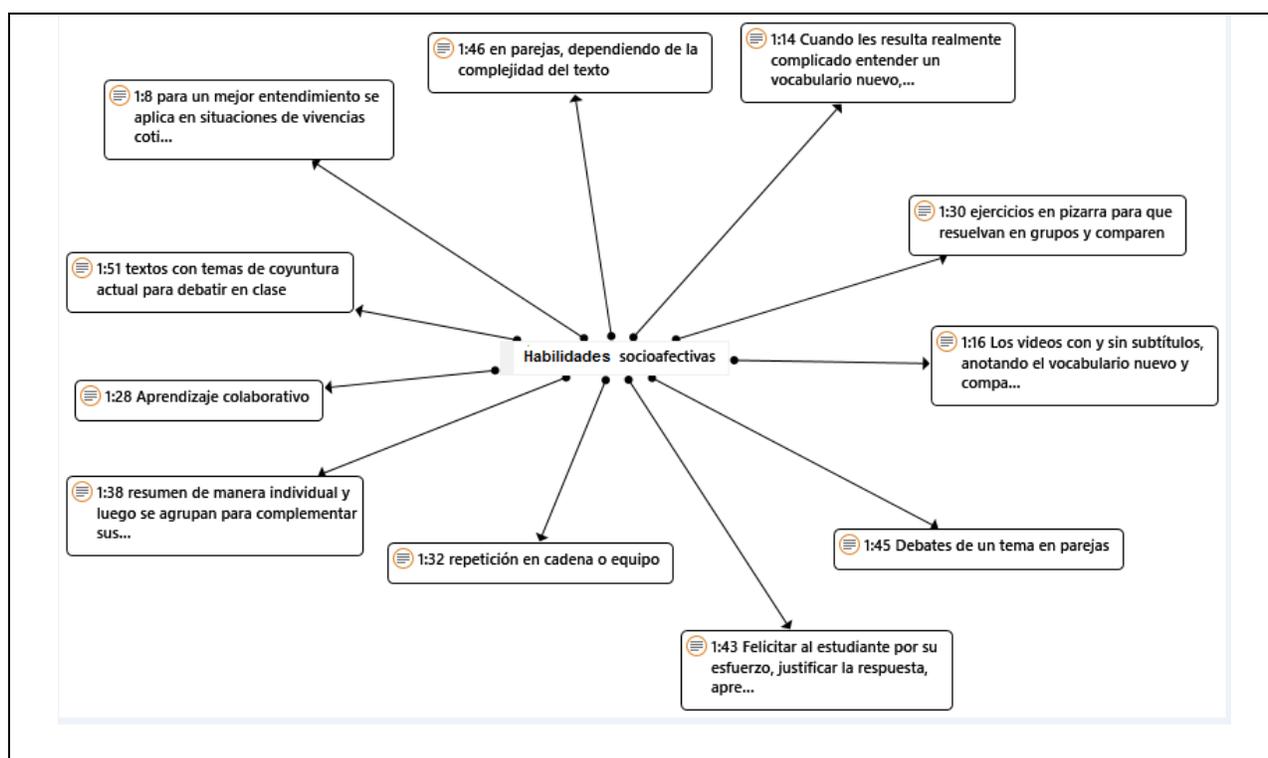


Figura 8. Categoría Habilidades socioafectivas.

Fuente. Elaboración propia (2019).

Habilidades Motivacionales (categoría apriorística).

Esta categoría, presenta dos aspectos, el primero está dirigido a la motivación externa. En este sentido, se observó que durante las sesiones los docentes se valen de actividades interactivas en plataformas didácticas como *Socrative*, *Kahoot*, etc. con el uso del celular que motivan mucho a

los estudiantes por el desafío que representa la rapidez en la respuesta y la interacción con sus compañeros. Así mismo, emplean el trabajo individual, en pareja y equipo, para mantener el interés y participación. Sin embargo, no obstante sus esfuerzos no logran motivar al estudiante para el trabajo autónomo en el campus virtual y consideran que este problema se debe a la falta de cultura del estudiante por el trabajo en plataforma. El segundo, se refiere a la motivación intrínseca, los entrevistados afirmaron esforzarse en la búsqueda de textos de interés para el estudiante; sin embargo, en la encuesta, casi el 30% de los estudiantes señaló que los textos en Italiano no son interesantes para ellos, esto implica que a pesar de cuanto manifestado en las entrevistas por los docentes, se debe trabajar en este sentido. Asimismo, se observó que en algunas ocasiones se motiva la participación del estudiante con un punto más en la evolución formativa. Sigue la red con los datos recogidos en la entrevista a docentes.

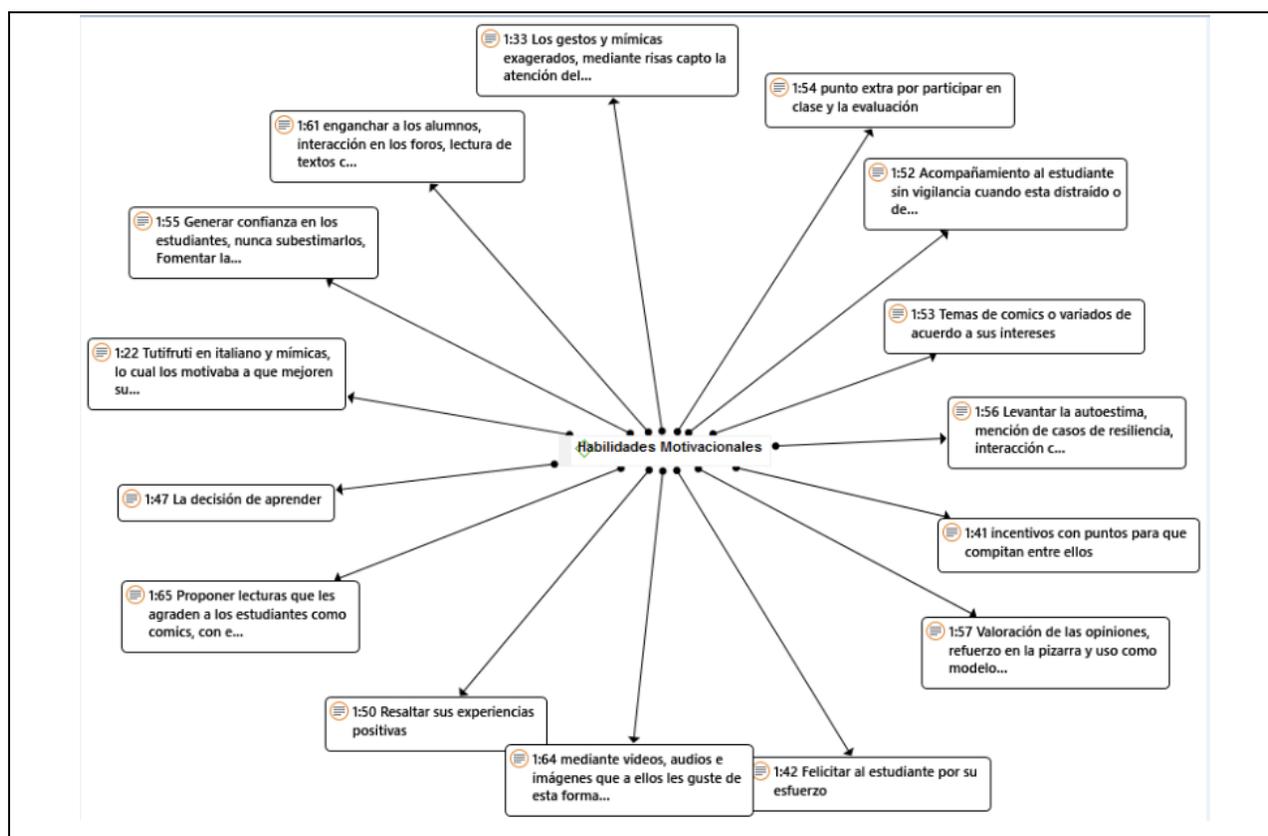


Figura 9. Categoría Habilidades motivacionales.

Fuente. Elaboración propia (2019).

Habilidades metacognitivas (categoría apriorística).

Según Pérez (2015), la metacognición se basa en el reconocer y aplicar las operaciones mentales, mientras se lee para alcanzar un objetivo. Estas habilidades contribuyen a la conservación y la memorización de manera voluntaria y organizada de la información para dar sentido al texto.

Se ha podido constatar que los docentes cumplen con la presentación del objetivo o la lectura de la instrucción, antes de iniciar la sesión o actividad. Durante la fase de control, formulan preguntas o invitan al estudiante a formularlas. Pero en fase de autoevaluación, a pesar de los esfuerzos de los docentes durante la corrección y retroalimentación de las actividades, el tiempo dedicado a la revisión de las habilidades aplicadas por el estudiante para la ejecución de la tarea es poco.

El modelo de esta universidad privada, divide la sesión de clases en contextualización, construcción y cierre. Este modelo, puede ser aplicado para cualquier disciplina, pero se retiene que en la enseñanza de un idioma es necesario aplicar un modelo más específico y por ello, se sugiere adoptar un modelo operativo entre los que la didáctica del Italiano como LE propone. A continuación, la red con los datos resultado de la entrevista a docentes.

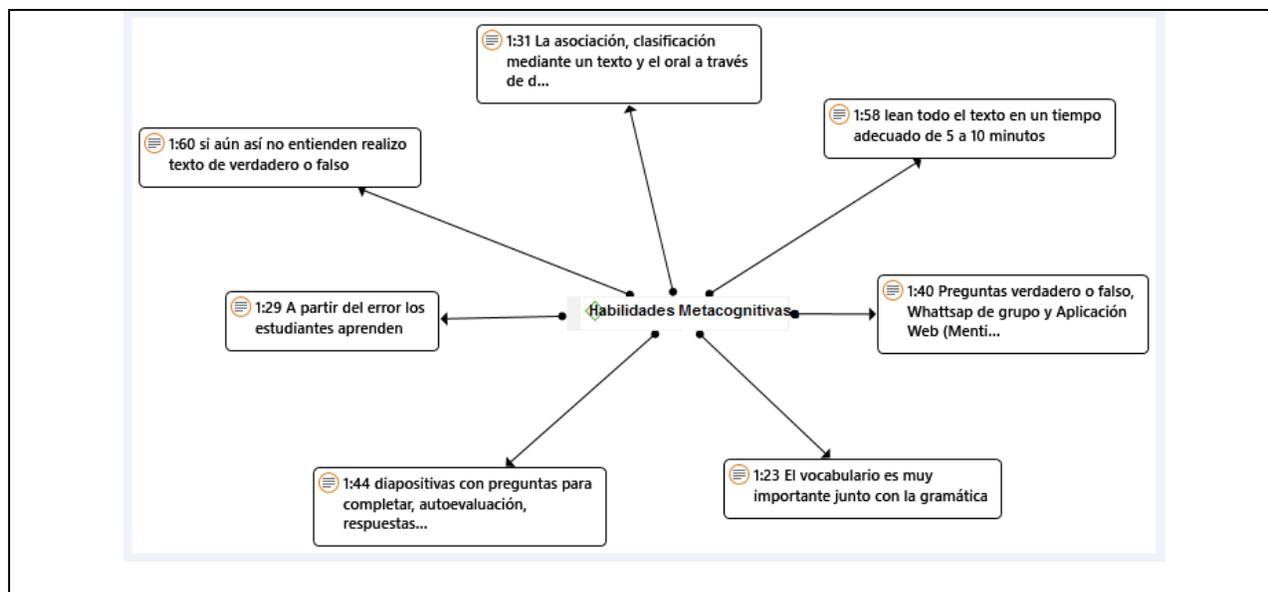


Figura 10. Categoría Habilidades metacognitivas.

Fuente: Elaboración propia (2019).

La gramática generativa (categoría emergente).

Esta es la primera categoría emergente y está vinculada a la categoría CL, se debe afrontar su estudio por su relevancia en los resultados del trabajo de campo. Tanto en las respuestas de la entrevista a docentes, como durante las observaciones en clase, emergieron diferentes conceptos relacionados con los fundamentos de esta gramática, a partir del procesamiento del input lingüístico por parte del estudiante; el predominio del método inductivo; el error y el interlenguaje como parte del PEA; el valor del vocabulario y la comunicación en situaciones reales y concretas, etc.

Sin embargo, se pudo verificar que los docentes necesitan fortalecer las bases científicas que la sostienen, la neurolingüística y la psicolingüística y en particular, el funcionamiento del Dispositivo de Adquisición Lingüística (DAL) que se sustenta en esta gramática para establecer las fases y las técnicas glotodidácticas que el tratamiento de una unidad de aprendizaje requiere. Por ello, se consideró esta categoría en la modelación de la propuesta y a continuación, se desarrollan sus aspectos principales.

Después de treinta años de predominio, el conductismo entró en crisis, en parte esta fue originada por Chomsky y su desarrollo de una prospectiva Lingüística, en base a la cual demuestra que el aprendizaje de la lengua materna no puede ser guiado exclusivamente por una correlación entre estímulos y respuestas (*Syntactic Structure* , 1957 y *Aspects of the Theory of Syntax* ,1965). Para explicar este fenómeno Chomsky postula la tesis de los mecanismos innatos, de los cuales está dotado biológica y genéticamente el hombre y los denomina DAL, fundamentales para el aprendizaje de una lengua sea la materna o un segundo idioma, puesto que, solo el estímulo ambiental no sería suficiente para aprender un idioma (Gagliano, 2015). La competencia lingüística, concepto planteado por Noam Chomsky, se cimienta en la diferencia que existe entre competencia y actuación. En sus trabajos define la competencia, como la capacidad que tiene todo ser humano de manera innata de poder hablar y crear mensajes que nunca antes había oído. Es decir, que el lenguaje nace desde dentro del individuo y no desde lo social como sostenía Saussure. Por el contrario, define la performance o actuación lingüística, como la conducta lingüística del sujeto, esto es, el uso concreto que este hace de la lengua. De consecuencia, está condicionada no solo por la competencia lingüística del individuo sino por las convenciones sociales y otros factores de índole cultural y emocional. Se refiere al lenguaje imperfecto de los hablantes de una lengua que puede contrastarse con la competencia lingüística.

Chomsky y Blásquez (2010), sostienen que el niño crea su propio sistema de lenguaje y lo va modificando según va creciendo para que se asemeje al sistema aceptado de esa lengua, esta lengua de los niños se llama interlenguaje. Del mismo modo, el estudiante de un idioma extranjero poco a poco va incrementando su competencia en la LE y se va acercando a la de un nativo, estas formas de lengua que emplea mientras va alcanzando determinado grado de competencia constituyen el interlenguaje, según Selinker (1972).

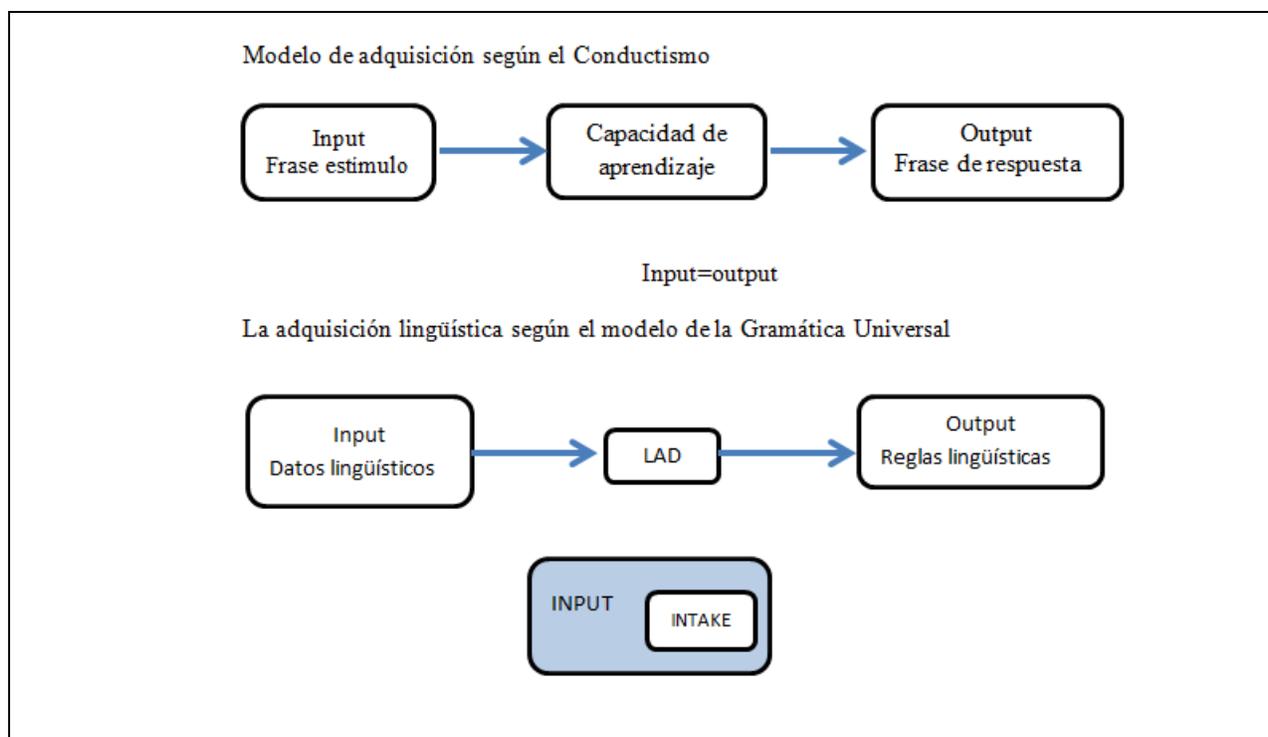


Figura 11. Modelos de adquisición según el comportamentalismo y la gramática universal. Fuente. Diadori, Palermo y Troncarelli (2009).

En base a la figura, se puede observar, que la teoría conductista no indaga sobre los procesos mentales y la elaboración del input, y por lo tanto, no puede reconocer cambios entre los resultados del aprendizaje y el input inicial. Por el contrario, la teoría de la gramática universal prevé la elaboración de los datos del input por parte del DAL (dispositivo mental innato), que tiene como resultado del aprendizaje el conocimiento implícito de un sistema de reglas lingüísticas. El *input* al que se expone al estudiante es diferente del *intake* (es decir, lo que viene almacenado en la memoria a largo plazo como resultado de los procesos de elaboración activados por el DAL). Esta teoría ha impulsado estudios sobre el error y sobre la lengua del estudiante, los resultados de estas investigaciones han contribuido a la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero. Sigue una red con los resultados de esta categoría en la entrevista a docentes.

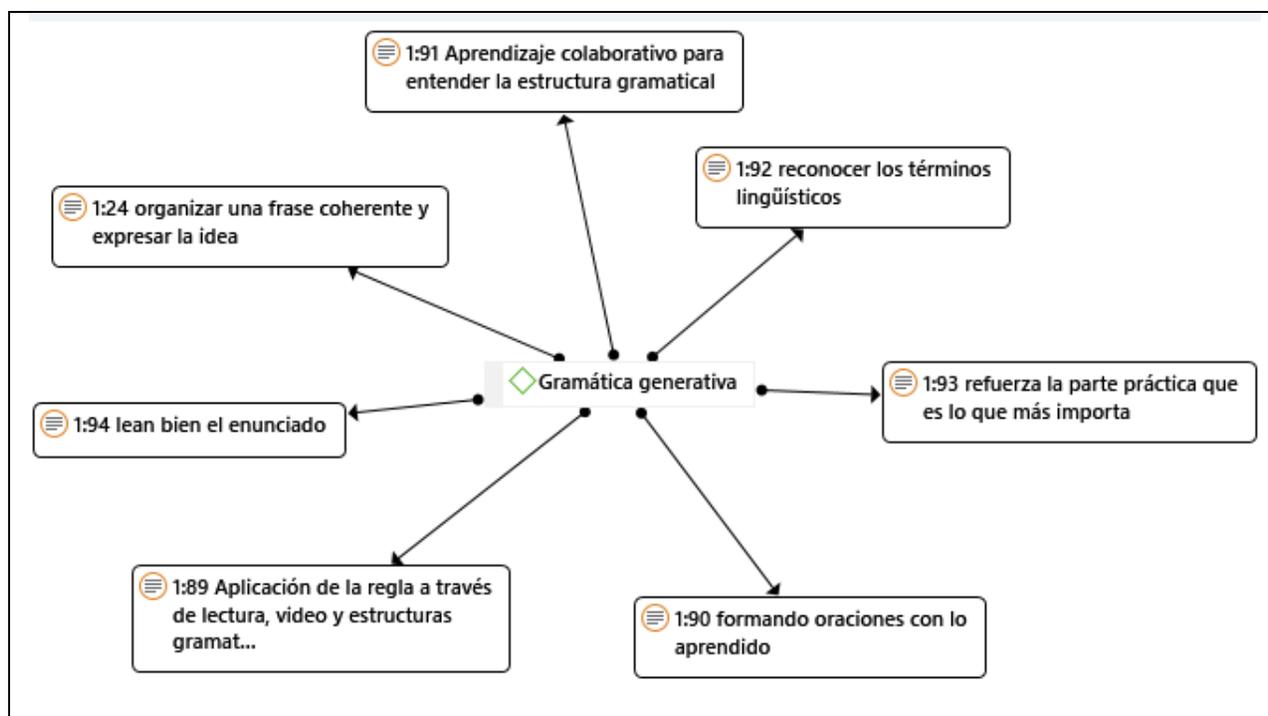


Figura 12. Categoría Gramática generativa.
Fuente. Elaboración propia (2019).

La cultura de aprendizaje (categoría emergente).

Con respecto a esta segunda categoría emergente, los docentes manifestaron interés en trabajar en clase con sus estudiantes en las nuevas plataformas didácticas interactivas pues responden positivamente a estas nuevas iniciativas. Sin embargo, expresan que el estudiante, algunas veces, demuestra poca motivación por realizar las actividades de trabajo autónomo del campus virtual.

Según los autores Escofet, García y Gros (2011), el impacto de las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) ha transformado nuestra sociedad en todos sus aspectos. En este contexto, Internet y los medios digitales ostentan el rol de proveedores de información, pero también de facilitadores de conexiones virtuales que contribuyen al desarrollo de las comunidades de conocimiento en el mundo globalizado.

Actualmente, el mercado laboral impone a los potenciales trabajadores, la necesidad de formarse y aprender a lo largo de su vida laboral para poder afrontar adecuadamente los posibles

cambios en sus funciones. De manera que, es importante que los estudiantes desarrollen competencias que les capaciten para diseñar trayectorias de aprendizaje a lo largo de la vida que, a su vez, les permitan mantener un nivel adecuado de empleabilidad (Sloep, Boon, Cornu, Klebl, Lefrère, Naeve, Scott y Tinoca, 2008).

Al respecto, Thomas (2011), define la nueva cultura del aprendizaje como la capacidad de adaptarse a los cambios y buscar nuevas formas de aprender a través de la innovación, cultivar la imaginación y aprender haciendo. En la actualidad surgen nuevas propuestas y proyectos de aprendizaje que hacen uso de las herramientas tecnológicas en ambientes no tradicionales.

En esta nueva cultura del aprendizaje, por un lado, los estudiantes aprovechan los juegos, herramientas visuales y experiencias prácticas para fortalecer el entendimiento; y por el otro, los docentes usan la tecnología como herramienta para desarrollar sus cursos y de este modo capturar la imaginación de sus estudiantes. Los estudiantes son independientes y automotivados al intentar contestar sus propias preguntas, en donde entienden no solo el cómo, sino también el por qué.

Asimismo, se encuentran estudiantes cuyo contexto social y cultural es altamente tecnológico lo que implica una transformación importante, no solo del lugar en que se aprende, sino del cómo se aprende. Este cambio de paradigma educativo viene ligado a un cambio metodológico que potencia el papel activo del estudiante, la iniciativa y el pensamiento crítico. Considerando la necesidad de fomentar la participación del estudiante en las actividades de trabajo autónomo en el campus virtual y de promover la motivación intrínseca por el aprender a aprender se considera en la propuesta metodológica el uso de las TIC y los recursos que esta categoría emergente ofrece. A continuación, la red con los resultados de esta categoría.

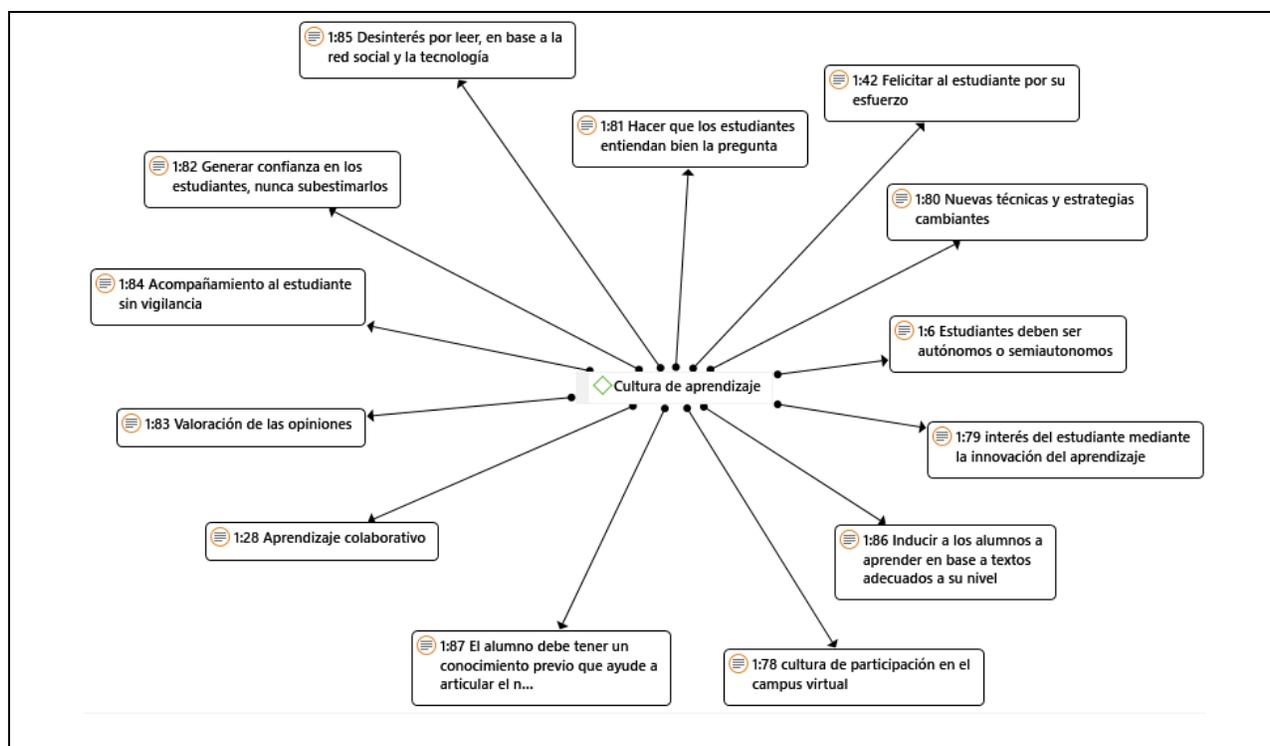


Figura 13. Categoría Cultura de aprendizaje.

Fuente. Elaboración propia (2019).

Conclusiones aproximativas de la discusión de los resultados y categorías emergentes

El diagnóstico permitió conocer el estado real del problema en estudio e identificar como categorías emergentes, la falta de conocimientos sobre la gramática generativa y el DAL, y sus implicancias en el PEA de una lengua extranjera. Asimismo, se debe introducir la tipología textual y desarrollar las estructuras y características de los cinco tipos más frecuentes en el nivel: el narrativo, el descriptivo, el regulativo, el argumentativo y el poético en las actividades de comprensión lectora.

Como se explicó en la discusión de los resultados, entre los problemas expresados por los docentes se destacó la falta de participación en las actividades del campus virtual de parte del estudiante; es por ello, que la propuesta metodológica es virtual y compromete al estudiante para que realice una serie de actividades que lo lleven a reconocer un tipo de texto y a través de la clave de respuestas se corrija autónomamente. Y de este modo, fomentar el interés y

motivación en él, para cumplir con las tareas autónomas que lo orienten hacia el auto aprendizaje y la autorregulación. El docente en clase, debe socializar la experiencia y propiciar el intercambio de experiencias acerca de las habilidades empleadas por los estudiantes.

Resumen de categorías

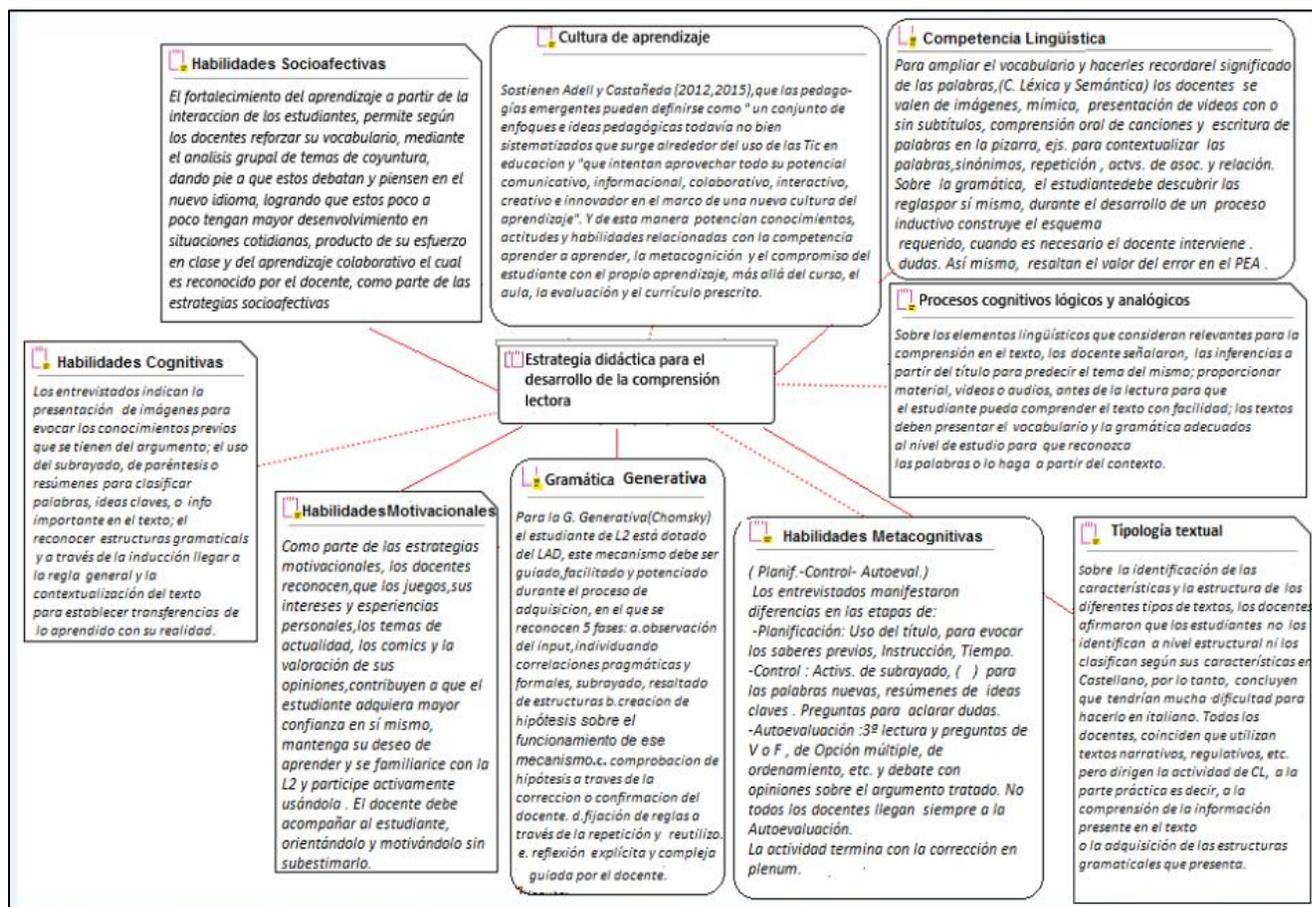


Figura 14. La categoría eje y los memos.
Fuente. Elaboración propia (2019).

Capítulo III

Modelación de la propuesta

Al concluir el proceso de triangulación de los datos recolectados por medio de los instrumentos se identificaron las categorías emergentes que condicionan negativamente la problemática en estudio, la falta de conocimientos teóricos y metodológicos de los docentes para orientar las actividades de comprensión lectora en italiano. Se alude tanto a los principios de Bimodalidad y de Direccionalidad, como al mecanismo DAL (postulado por Chomsky en su modelo de Gramática Generativa). Así mismo, se debe considerar la ausencia del tratamiento de la tipología textual en estas tareas, del reconocimiento de sus estructuras y características.

Por otra parte, la escasa participación e interés demostrado por los estudiantes hacia las actividades de trabajo autónomo en el campus virtual, y en consecuencia, el desaprovechamiento de las posibilidades que ofrece.

Después de analizarlas en detalle se procedió a plasmar la modelación de la estrategia didáctica dirigida a modificar el problema de estudio.

Propósito de la estrategia didáctica

El propósito de la estrategia didáctica diseñada es desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Italiano I, se ha trabajado y fundamentado desde la sistematización de la literatura científica y del diagnóstico integral realizado.

La fundamentación teórica asumida en la modelación se sostiene sobre dos columnas; por una parte, el pensamiento complejo de Morin (1999), quien sostiene que los notables avances científicos del siglo XX hacen el saber científico temporal e indecible y por consiguiente, una sociedad compleja, obliga al sujeto a desarrollar una estrategia de pensamiento

que no sea reductiva ni totalizante, sino reflexiva. Morin denominó a esta capacidad, pensamiento complejo, un pensamiento flexible, divergente y múltiple.

Entre las características más relevantes de la concepción de aprendizaje planteada por el pensamiento complejo, se reconoce en primer lugar, el aprendizaje significativo, es decir, que adquiere sentido para el estudiante, cuando se relaciona con situaciones cotidianas y a su entorno. Del mismo modo, cuando tiene en cuenta el conocimiento previo y lo conecta con el nuevo (Ausubel, década de los 70).

En segundo lugar, el estudiante alcanza la transferencia del conocimiento a la práctica cuando ha vivido situaciones en las cuales puede aplicar el conocimiento, sea a través de la simulación o de escenarios reales. En tercer lugar, el aprendizaje es reflexivo, no se trata de aprender haciendo y reproduciendo. Se debe de aprender a comportarse de manera reflexiva y coherente con los pensamientos, valores y principios de formación.

En cuarto lugar, promueve la innovación y la creatividad para hacer frente a problemas, estas habilidades son muy apreciadas en las sociedades del conocimiento. La creatividad viene considerada como la habilidad de originar nuevo conocimiento para aplicarlo a nuevos contextos y problemas; y la innovación, como la capacidad para elaborar el conocimiento para proponer nuevas respuestas a los problemas actuales.

Por la otra parte, se recogen en la propuesta los aportes de la Glotodidáctica (Gagliano, 2015; Balboni, 2012 b), puesto que, esta ciencia teórico práctica se ocupa de las teorías, los principios y los métodos para la enseñanza- aprendizaje de las lenguas. Esta ciencia mantiene estrecha relación con tres áreas científicas; las ciencias del lenguaje (Lingüística, Semiótica y Semántica); la psicología cognitiva o psicolingüística que estudia los procesos mentales subyacentes al uso de la lengua y las interacciones sociales y además, los procesos

neurocerebrales subyacentes a tales fenómenos. Por último, el área sociocultural, relacionada al rol del idioma como intermediario de fenómenos culturales y sociales, al interior de un mismo idioma o como intermediario intercultural.

Fundamentación de la propuesta

La estrategia didáctica se sostiene desde los fundamentos socioeducativo, pedagógico, neurolingüístico y psicolingüístico y curricular del Idioma italiano.

Fundamento socioeducativo.

La propuesta metodológica está dirigida a los estudiantes de la asignatura de Italiano I de todas las carreras de esta universidad privada de Lima, ubicada en el distrito de La Molina. Este, es uno de los 43 distritos de la parte Este de Lima, es un distrito residencial y se caracteriza por no contar con zonas de extrema pobreza. La universidad afirma que su misión es la de formar profesionales competentes y emprendedores, con responsabilidad social, capaces de desenvolverse nacional e internacionalmente. Es una universidad que está en expansión a nivel nacional e internacional.

Los estudiantes inscritos en la asignatura de Italiano I en el semestre 2018-01 fueron 200, distribuidos en ocho bloques. La investigación involucra a los estudiantes del programa Nacional Beca 18, esta beca integral se ofrece a estudiantes que han alcanzado un alto rendimiento académico en sus años de educación Secundaria en instituciones educativas públicas y se encuentran en situación de riesgo y pobreza. La beca incluye la inscripción, matrícula, pensión de enseñanza, materiales de estudio, idioma, gastos de alimentación y movilidad local, alojamiento, tutoría, seguro médico y titulación de los beneficiarios.

Esta iniciativa se alinea con la Declaración Final de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior del 2009 (Unesco), por la cual el Perú se comprometió a desarrollar políticas

nacionales en materia de educación superior que prioricen el acceso, pero también la no discriminación y la igualdad de oportunidades; igualmente, la Constitución Política del Perú afirma que todos tenemos derecho a la igualdad de oportunidades para acceder, pero también para permanecer en el sistema educativo, sin discriminación de ningún tipo.

Además, el Programa Beca 18 se adscribe con la política de Estado número 10 del Acuerdo Nacional: Equidad y Justicia Social, comprendida en el segundo eje temático acerca de la reducción de la pobreza; esto quiere decir que la justicia social implica también el acceso equitativo a la educación superior, pues constituye la condición esencial para la correcta gestión de las oportunidades que generará el crecimiento económico, lo cual a su vez permitirá la reducción de la pobreza (Bardales, 2017).

Se cuenta con tres docentes de Italiano, uno a tiempo completo y dos a tiempo parcial, y un coordinador académico de otros idiomas, quien también se desempeña como docente. Los docentes responsables poseen tanto títulos a nivel nacional como certificaciones de universidades italianas que acreditan su conocimiento del idioma Italiano que van del B2 al C1 del MCER. Por otra parte, las necesidades y exigencias de la enseñanza de un idioma extranjero a adultos requiere no solo de dominar el idioma, sino también de conocer la cultura que representa.

Fundamento pedagógico.

Desde la perspectiva epistemológica de la complejidad, la pedagogía busca la comprensión de la realidad en la singularidad y en la multi-referencialidad de su postura el sustento teórico necesario. Según Maidana (2011), la complejidad del acto pedagógico abarca los aspectos social, psíquico e instrumental.

En el nivel social: la sociedad reproduce en la educación sus esquemas y formas de organización y producción; tiene también poder de transformación, propone cambios y

alternativas. Lo social aparece en el interior del acto pedagógico en el currículo, en los métodos, en los actores, en las relaciones sociales, en las relaciones de poder, etc. Es capacidad de ejercer una fuerza orientada a valores y fines socio-culturales.

En el nivel psíquico: desde lo individual cada sujeto a partir de su experiencia de vida familiar construye sus representaciones psíquicas que son una articulación de lo imaginario, lo simbólico y lo real, lo inconsciente, lo interno, lo pasado y lo futuro. Las representaciones forman un entramado, sobre el cual se irá construyendo el acto pedagógico.

En el nivel instrumental: La dimensión técnica en conexión con lo social y con lo psíquico hace eco a los significados que circulan en las prácticas de enseñanza, dando propuestas de acción y reflexionando sobre ellas. La especificidad del acto pedagógico como acto de formación, de educación, en una triple relación cognitiva, afectiva y social no implica el desarraigo de sus raíces en el plano psíquico, ni la negación de su proyección en el plano social; tampoco su reducción a uno solo de esos niveles. Por el contrario, se construye como acto específico a partir de ellos incluyendo el plano instrumental.

Sin desconocer, la importancia de la disciplina, se propone trabajar sobre el placer, la fruición y las fortalezas propias de cada estudiante para que el grupo entero se beneficie, independientemente del nivel de formación o educación de que se trate. Los desafíos, los cuestionamientos y la crítica forman individuos autónomos con criterio propio, antes que las constricciones y las normas. Y para ello el rol del juego, la imaginación, los retos e incluso los errores resultan absolutamente indispensables.

Fundamentos Neurolingüístico y Psicolingüístico.

En relación a la enseñanza de idiomas, Balboni (2016), asevera que en una sociedad compleja, las lenguas son un instrumento esencial, de esto, se ocupa la glotodidáctica cuyo fin es la

formación de personas que dominen en varios modos y en varios niveles, idiomas no nativos para vivir mejor. Para ello se basa en los procesos, de comprensión, producción, e interacción, pues debe brindar los instrumentos para un “*aprendizaje permanente*”, fundamentales para realizar los proyectos y las intenciones de vida de las personas.

En esta línea, Balboni (2016) sostiene que la neurolingüística, describe el funcionamiento del cerebro, y la psicolingüística, estudia el funcionamiento del Dispositivo de Adquisición Lingüística (DAL), de Chomsky. De modo que, la Neurología describe el fenómeno de la lateralización, es decir, el hecho que los dos hemisferios cerebrales, colocados a la izquierda y a la derecha al interior del cráneo trabajan en manera diferente pero integrada; y la Psicología describe la naturaleza de esta especialización: el hemisferio izquierdo cumple con las tareas de tipo analítico, secuencial, lógico y se realizan con el hemisferio derecho, las tareas de naturaleza global, simultanea y analógica. La Psicología estudia también los mecanismos de la memoria, es decir, la conservación de nociones en el cerebro y de su sucesiva recuperación cuando es necesario.

De ahí que, los dos términos fundamentales en glotodidáctica son la bimodalidad y la direccionalidad. La bimodalidad indica que ambas modalidades del cerebro, la analítica del hemisferio izquierdo y la global, “holística” del hemisferio derecho, toman parte en la comunicación lingüística y por ello, tienen que integrarse para que la mente del estudiante se active en el proceso de adquisición lingüística. Este principio es también en parte adoptado por Krashen, para explicar la diferencia entre “adquisición” que implica la memoria a largo plazo y la integración profunda de los dos hemisferios; y “aprendizaje”, que permanece en la memoria a medio plazo y se basa solo en el hemisferio izquierdo.

El principio de la direccionalidad establece que, el uso bimodal del cerebro sigue una dirección precisa, desde el hemisferio derecho (modalidades contextualizantes y globales) al hemisferio izquierdo (modalidades más formales). En consecuencia, durante las primeras fases se motiva a la adquisición involucrando en modo bimodal la dimensión afectiva (placer de comunicar en otro idioma, curiosidad por una cultura diferente: modalidad derecha) y la lógica (las necesidades lingüísticas, profesionales, existenciales: modalidad izquierda).

De modo que, se presenta el material en modo contextualizado, sensorial, con abundantes connotaciones culturales (modalidad derecha), para pasar a formalizar el análisis con técnicas asociadas a la modalidad izquierda (los ejercicios, la reflexión sobre la lengua y las explicaciones de gramática). Al interior de estas dos coordinadas actúa el Dispositivo de Adquisición Lingüística (DAL), del estudiante de lengua extranjera, quien no debe ser considerado como una tabla rasa que debe llenarse con vocabulario y reglas es más bien, un sujeto activo, predispuesto genéticamente gracias a este mecanismo, que debe ser ayudado, guiado, facilitado, para que sea más eficiente sobre todo en el proceso de adquisición. Este proceso puede dividirse en cinco fases.

La primera consiste en la observación del input lingüístico comunicativo que se presenta individuando correlaciones pragmáticas y formales. En los textos que constituyen frecuentemente el input en lengua extranjera, en esta fase los estudiantes deben subrayar, encerrar en un círculo, copiar las “reglas” que constituyen el objetivo de la unidad de aprendizaje.

La segunda, se basa en la creación de hipótesis sobre el funcionamiento de ese mecanismo; el DAL es un mecanismo generador de hipótesis sobre la base del input observado; en la enseñanza lingüística, las hipótesis deben ser sugeridas por el docente o guiadas por un

esquema del manual y pueden ser discutidas por los compañeros, co-construyendo hipótesis de modo que la construcción sea grupal.

La tercera, es la verificación de las hipótesis a través de la comprobación o la corrección realizada por el docente o un par más hábil. La cuarta implica la fijación, a través de actividades de ensayo, de repetición; en la enseñanza esta fase se conduce con actividades de naturaleza estructural, en un principio repetitivas, con la reutilización de la estructura y poco a poco más creativas.

Por último, la reflexión, guiada por el docente en manera cada vez más explícita y compleja. Se debe recordar que según la teoría de Krashen, la adquisición requiere que el input sea comprensible y además, de estímulos de observación colocados en cada fase de la secuencia de adquisición, pero también, se debe considerar que la situación de aprendizaje no comporte miedo o ansia, es decir, un “filtro afectivo”, de otro modo, la memorización resulta temporánea y poco estable.

Fundamento curricular del idioma Italiano.

Al respecto, la Ley Universitaria Nro.30220 (2014) indica en el artículo 40, que la enseñanza de un idioma extranjero debe incluirse en el diseño curricular de la etapa de pregrado y para la obtención del grado de bachiller se requiere según el artículo 45.1 el conocimiento de un idioma extranjero o lengua nativa. Del mismo modo en el artículo 45.4 se señala que para optar por el grado de Maestro se debe demostrar el dominio de un idioma extranjero o una lengua nativa; en el artículo 45.5 se indica que, para alcanzar el grado de doctor se debe conocer dos idiomas extranjeros uno de los cuales puede ser sustituido por una lengua nativa.

De cara a esta realidad la universidad, desde su fundación determinó como uno de sus pilares la globalización y estableció entre las competencias generales a desarrollar, la

comunicación bilingüe. En ese sentido, introdujo la enseñanza de otros idiomas, como el italiano, desde el segundo semestre del año 2006. Actualmente cuenta con más de 230 alianzas internacionales con reconocidos ateneos de los cinco continentes, entre ellos *l' Università di Pisa, l' Università di Torino, l' Università Guglielmo Marconi, la Florence University of Arts y The American University of Rome*).

En las mallas curriculares de las carreras de Administración; Administración en turismo; Administración hotelera; Administración y emprendimiento; Arquitectura, urbanismo y territorio; Arte culinario; Arte y diseño empresarial; Comunicaciones; Derecho; Economía; Economía y finanzas; Economía y negocios internacionales; Gastronomía y gestión de restaurantes; Gestión ambiental empresarial; Idiomas; Ingeniería agroindustrial y agro negocios; Ingeniería empresarial; Ingeniería en industrias alimentarias; Ingeniería industrial y comercial; Ingeniería informática y de sistemas; *International business*; Marketing; Psicología y Relaciones internacionales; se incluyen cuatro cursos electivos. Es decir que, los estudiantes inscritos en estas 23 carreras de las 35 que forman parte de la oferta formativa de esta universidad privada pueden optar por elegir el idioma italiano.

Cabe recordar que para la enseñanza del idioma italiano se han adoptado en el sílabo los lineamientos del MCER (2002), este documento normativo es una válida guía que orienta a docentes e instituciones involucrados en el PEA de idiomas.

Dosificación de las unidades didácticas 2 y 3 de la asignatura de Italiano 1

Para una comprensión de cómo se integran las unidades didácticas de la Asignatura de Italiano I, se debe considerar el sílabo de esta materia (2018-01), este está dividido en 12 unidades, las cuales se desarrollan en 14 semanas, que es la duración del semestre académico.

Se analiza la unidad didáctica como una unidad de contenido lingüístico comunicativo compuesta por una red de unidades de adquisición o aprendizaje. En los manuales de enseñanza de Italiano, por lo general, una unidad didáctica prevé de 8 a 10 horas de trabajo o más; en esta universidad el promedio es de seis horas. Usualmente está basada en un tema situacional o cultural, como puede ser el transporte, los alimentos, etc. y está integrada por cinco o seis unidades de adquisición/aprendizaje, estas desarrollan los temas relacionados a la unidad didáctica mediante textos orales, escritos o multimediales, y describen los correspondientes actos comunicativos, las expresiones lingüísticas típicas usadas comúnmente en Italia, algunos elementos gramaticales y lexicales y la reflexión cultural (Balboni, 2014).

La propuesta metodológica tiene como objetivo científico didáctico, potenciar la CL a través del reconocimiento de las características y de la estructura de los textos argumentativo, narrativo, poético, descriptivo e informativo (en este trabajo se presentan solo dos tipos). De ahí la necesidad, de introducir la propuesta en dos diferentes unidades didácticas.

El diseño de la estrategia didáctica, considera como categoría emergente, la falta de conocimientos sobre la gramática generativa, a partir del DAL, los fundamentos de esta teoría y los modelos operativos que sobre ella se construyen. Se adoptan en el diseño, las fases y las técnicas glotodidácticas más adecuadas en cada una de estas. Además de trabajar sobre los procesos de comprensión de textos escritos, se considera el aspecto gramatical desarrollado en cada unidad didáctica y se busca presentar aspectos culturales, sociales o históricos italianos. Para ello, el material ha sido seleccionado de fuentes reales, de manera que sean de interés para los estudiantes; en algunos casos se ha simplificado el texto para adecuarlo al nivel A1.

Se enmarcan las actividades considerando la categoría emergente, cultura de aprendizaje, que plantea la necesidad de orientar al estudiante hacia el trabajo autónomo y auto motivado,

así como, el empleo de recursos, herramientas y tecnología de las tics. Se ha incluido la imagen de un estudiante, *Ignazio*, para que acompañe al estudiante durante el desarrollo de las diferentes actividades en el campus virtual de la asignatura. Estas se deben realizar de manera autónoma, fuera del horario y del contexto de clase.

Tabla 10.
Unidad didáctica 2

Unidad didáctica 2	<i>Dimmi dove abiti?</i>
Sesión de aprendizaje	Semana 2 - Sesión 6. Texto narrativo (comics): <i>L'uomo ragno</i> Definición de texto narrativo y sus características.
Métodos	<ul style="list-style-type: none"> •Trabajo independiente •Heurístico o Inductivo, constructivo, por descubrimiento
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> •Identifica la idea principal y algunas ideas secundarias en textos escritos cortos en italiano sobre temas conocidos y habituales.
Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> •Permite al estudiante el reconocimiento de textos narrativos y sus características para desarrollar su comprensión lectora.
Conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> •Reconoce la estructura de los textos narrativos. •Identifica las características de los textos narrativos. •Reconoce la conjugación de las personas singulares de los verbos de las tres terminaciones are, ere, ire en Italiano. •Conoce aspectos culturales.
Valores a formar	<ul style="list-style-type: none"> •Responsabilidad •Estudio independiente •Aprendizaje permanente •Aprendizaje social
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> •El estudiante demuestra interés y participación al realizar de manera autónoma las actividades del campus virtual. •El estudiante demuestra interés y participación al socializar las actividades del campus virtual en clase. •Los resultados de las respuestas de las actividades y el Test son positivos.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> •Autoevaluación (el docente envía las respuestas después de una semana). •Evaluación Formativa (después de cada sesión dedicada a un texto, el estudiante resolverá un test en línea de 8 preguntas en 12”). •Evaluación Sumativa (Final) Con las 10 preguntas de las evaluaciones formativas con mayor porcentaje de error.

Fuente. Libro *Bellissimo* (2014).Elaboración propia (2019).

Tabla 11.
Unidad didáctica 3

Unidad didáctica 3	<i>Quanti siete in famiglia?</i>
Sesión de aprendizaje	Semana 4 - Sesión 11. Texto descriptivo: <i>Il Colosseo</i> Definición de texto descriptivo y sus características.
Métodos	<ul style="list-style-type: none"> •Trabajo independiente •Heurístico o Inductivo, constructivo, por descubrimiento
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> •Identifica la idea principal y algunas ideas secundarias en textos escritos cortos en italiano sobre temas conocidos y habituales.
Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> •Permite al estudiante el reconocimiento de textos descriptivos y sus características para desarrollar su comprensión lectora.
Conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> •Reconoce la estructura de los textos descriptivos. •Identifica las características de los textos descriptivos. •Identifica el género, el singular y plural de sustantivos. •Conoce aspectos culturales.
Valores a formar	<ul style="list-style-type: none"> •Responsabilidad •Estudio independiente •Aprendizaje permanente •Aprendizaje social
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> •El estudiante demuestra interés y participación al realizar de manera autónoma las actividades del campus virtual. •El estudiante demuestra interés y participación al socializar las actividades del campus virtual en clase. •Los resultados de las respuestas de las actividades y el Test son positivos.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> •Autoevaluación (el docente envía las respuestas después de una semana). •Evaluación Formativa(después de cada sesión dedicada a un texto, el estudiante resolverá un test en línea de 8 preguntas en 12”). •Evaluación Sumativa (Final) Con las 10 preguntas de las evaluaciones formativas con mayor porcentaje de error.

Fuente. Libro *Bellissimo* (2014).Elaboración propia (2019).

Esquema teórico funcional de la propuesta

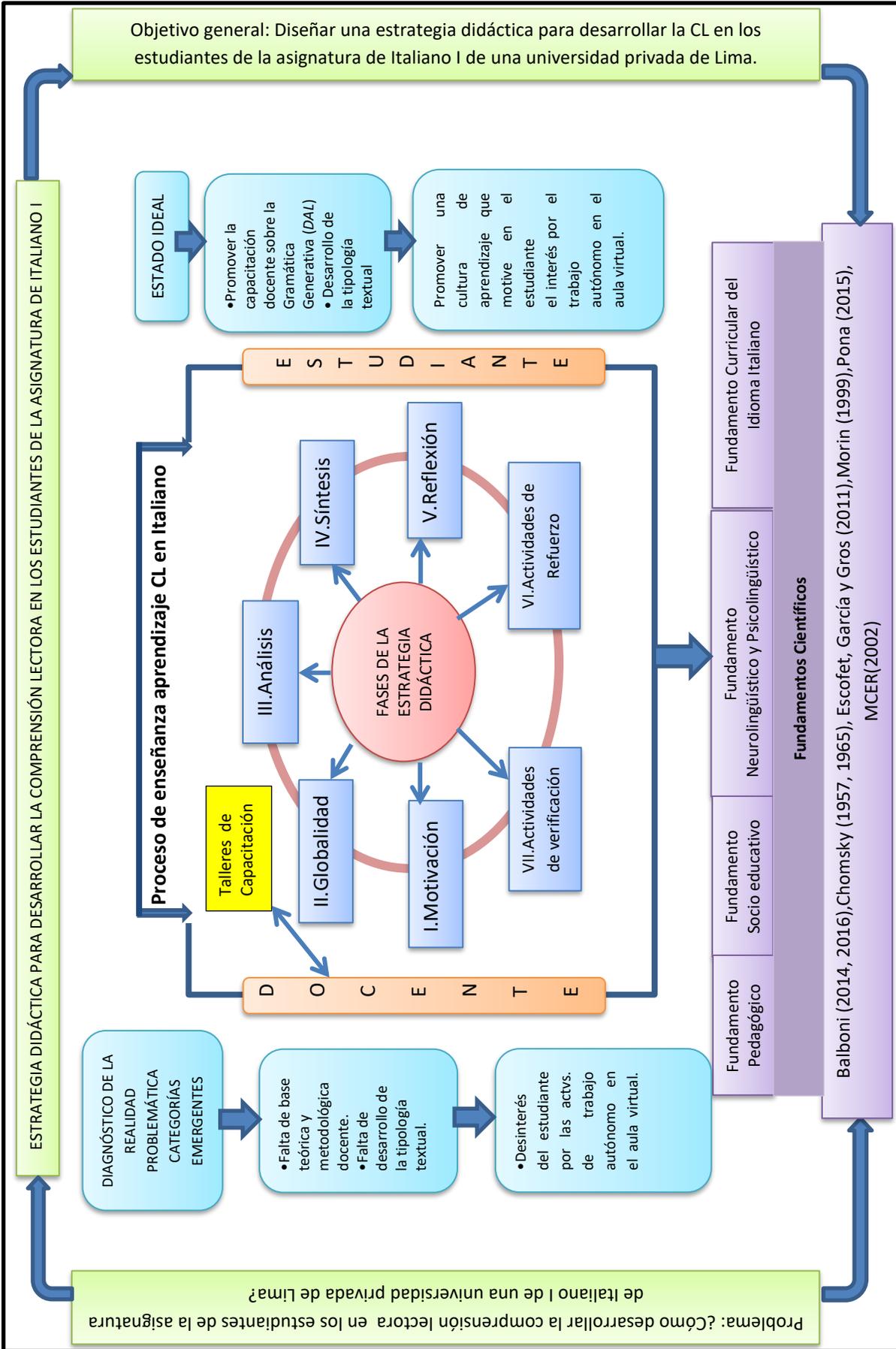


Figura 15. Esquema teórico funcional de la propuesta. Fuente. Elaboración propia (2019).

Explicación del esquema teórico funcional de la propuesta

El esquema teórico funcional describe la lógica interna y transversal de la propuesta. Su modelación se origina a partir de la categoría apriorística comprensión lectora, requisito fundamental para el desarrollo de los contenidos de la asignatura de Italiano I en el proceso de enseñanza-aprendizaje y considera todos los aspectos que confluyen en el mismo. En el esquema se plasma el dinamismo interno de la problemática en estudio y tiene como objetivo su transformación por medio de la propuesta.

Concepción de la estrategia didáctica propuesta

La estrategia didáctica diseñada se enfoca a partir de dos aspectos, los conceptos y las estrategias que se originan en el pensamiento complejo y la glotodidáctica, ciencia que explica la enseñanza- aprendizaje de una lengua, con las fases didácticas y técnicas que establece para la realización de tareas. Así mismo, se considera el marco teórico desarrollado.

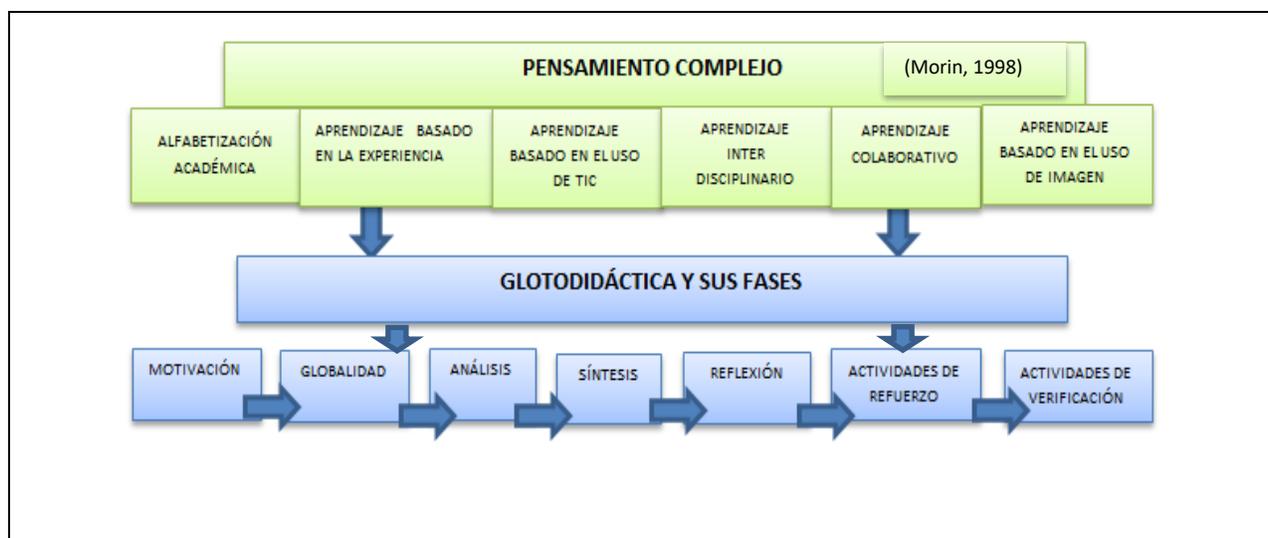


Figura 16. Enfoques considerados en la propuesta.

Fuente. Elaboración propia (2019).

El proceso de enseñanza- aprendizaje en la complejidad, contempla una formación holística, que comprende, conocimientos, conceptos, habilidades, competencias y actitudes. Además, involucra la relación entre el conocimiento y su comprensión. Esta última, permite

establecer conexiones entre eventos y cosas, poder explicar estas relaciones y hacer predicciones sobre futuros panoramas (Pabón y Trigos, 2011).

El aprendizaje para la comprensión implica que en el estudiante se potencie “la capacidad de usar conocimientos, conceptos y habilidades en curso, para iluminar nuevos problemas o temas no previstos”, que se dan dentro de las disciplinas, pero también más allá de ellas: en lo multi e interdisciplinar (Pabón y Trigos, 2011, p.20).

Orientaciones y estrategias para la formación en pensamiento complejo consideradas en la propuesta modelada según Pabón y Trigos (2011)

El desarrollo de la tecnología y el proceso de globalización han cambiado los conceptos de conocimiento y del manejo de la información. Los dispositivos digitales de almacenamiento de datos sustituyen la memoria humana y hacen necesaria una habilidad más compleja para buscar, seleccionar, discriminar, comprender, categorizar, utilizar y transformar la información.

De manera que, el conocimiento adquiere valor solo si puede utilizarse para transformar la realidad y resolver problemas complejos en un mundo interconectado. Por esta razón, en las sociedades del conocimiento adquiere mayor relevancia aprender a aprender. La renovación de conocimientos y la complejidad de las realidades actuales, implica una innovación constante. La multiplicidad de ambientes y de posibilidades de aprendizaje (incluido el aprendizaje electrónico) favorece la superación de las distancias geográficas y una mayor autonomía en la gestión del aprendizaje.

El aprendizaje centrado en el pensamiento complejo destaca la relevancia de las “tareas auténticas de aprendizaje”, es decir las tareas basadas en la vida diaria. El objetivo de estas tareas es que el estudiante logre integrar conocimientos, actitudes y habilidades en situaciones

problemáticas nuevas, que les permitan hacer la transferencia de lo aprendido a las nuevas situaciones.

Estrategias didácticas generales del pensamiento complejo

Estrategia 1. Desarrollo de pensamiento complejo y competencias a partir de la alfabetización académica.

Desde hace algunas décadas, se ha dado mayor importancia a la lectura y la escritura en los niveles de educación superior, pues se les considera fundamentales para lograr una mayor igualdad en las sociedades. Todos los elementos de lo que se conoce como *Academic Literacy* (Alfabetización Académica): la escritura, la lectura, la escucha, la oralidad, el uso de la tecnología con fines académicos, entre otros, fomentan el pensamiento crítico.

Estrategia 2. Aprendizaje basado en la experiencia.

El Aprendizaje Basado en la Experiencia (ABE) se desarrolla en la década de 1980 y se fundamenta en las concepciones pedagógicas y psicológicas de John Dewey, Jean Piaget, Carl Rogers, Paulo Freire y Abraham Maslow, entre otros. En 1984, David Kolb, establece la metodología de ABE, que sitúa la experiencia del estudiante en un lugar central en el PEA, pues considera que el aprendizaje es un proceso continuo basado en la experiencia. De modo que, integra experiencia, percepción, cognición y acción.

Los principios que sostienen el ABE son, en primer lugar, la experiencia es la base de y el estímulo para el aprendizaje; en segundo lugar, los estudiantes elaboran su propia experiencia y aprenden de ella; y por último, el aprendizaje es un proceso holístico. Por esto, se deben contemplar los resultados de aprendizaje, así como, se debe considerar que el aprendizaje se funda social y culturalmente; y está condicionado por el ambiente socio-emocional en el que acontece.

Estrategia 3. Aprendizaje basado en el uso de TIC (*E-Learning*).

Desde hace más de tres décadas, las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) condicionan los sistemas de Educación Superior. Es común relacionar el aprendizaje basado en TIC (*E-Learning*) con la educación a distancia, esta es una alternativa para brindar educación a personas que físicamente se encuentran distantes de las universidades mientras, el término *E-Learning* hace referencia a todas las formas de enseñanza y aprendizaje que se generan a partir de las TIC, se puede dar en las modalidades presencial, semi-presencial (*Blended Learning*, como un complemento a las clases presenciales) o a distancia.

La educación a distancia busca llegar a la población que no puede asistir a una institución o que no cuenta con el tiempo, mientras que el *E-Learning* se usa para todos los tipos de estudiantes en todos los niveles educativos. Así mismo, la educación a distancia busca abarcar un mayor número de estudiantes a un costo más bajo que el de las universidades tradicionales, mientras que el *E-Learning* efectivo puede muchas veces costar más que el presencial y tiene otros objetivos.

Estrategia 4. Aprendizaje interdisciplinario.

La realización de actividades de enseñanza, en las que la interdisciplinariedad medie la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes y el fomento de habilidades para que integren conocimientos, constituyen las metas y retos más importantes de la educación superior en la actualidad, pues favorecen en el estudiante el pensamiento crítico, la reflexión metacognitiva, el desarrollo de habilidades para el análisis y la solución de problemas y estrategias de pensamiento de orden superior. La interdisciplinariedad es integrativa; el saber de diversas disciplinas se compara y se modifica a partir del proceso de integración. Esta estrategia se considera oportuna cuando el logro a alcanzar se relaciona con la habilidad de integrar

conocimientos de dos o más disciplinas y generar un avance cognitivo que requiere la confluencia de más de una disciplina. Su principal valor radica en la posibilidad de enfrentar al estudiante consigo mismo, con un conocimiento contextualizado y práctico que puede emplear para resolver preguntas, inquietudes o problemas complejos.

Estrategia 5. Aprendizaje colaborativo.

El aprendizaje cooperativo se basa en principios de la psicología social y en aportes del constructivismo. Según Carpendale (2009), fue Piaget el primero en afirmar que en situaciones de cooperación es muy probable que se propicien los aprendizajes, en el intercambio de perspectivas, las cuales pueden ser criticadas, reafirmadas o revisadas por los miembros del grupo. La interacción entre pares con interdependencias que facilitan y suscitan la colaboración y comunicación presenta una perspectiva estimulante para el desarrollo de procesos cognitivos: esta interacción origina inestabilidades que apuntan a la exploración de elementos más estables (Vygotsky, 1979).

Las formas de cooperación a través de la comunicación virtual presentan elementos no distribuidos de espacio, tiempos y lugares, favoreciendo intercambios que originan confrontaciones de opiniones y obligan a conclusiones o resultados que integran esa diversidad. El aprendizaje colaborativo se entiende como un concepto genérico aplicable a diferentes formas de organizar y dirigir el PEA. En la educación superior se considera que esta estrategia estimula y valora el desarrollo de competencias de pensamiento complejo y el razonamiento válido (Pabón y Trigos, 2011).

Estrategia 6. Aprendizaje basado en el uso de la imagen.

En la educación universitaria predomina el uso de textos orales y escritos como medios para el desarrollo de capacidades intelectuales en los estudiantes. Sin embargo, las tecnologías actuales

ofrecen otras formas de comunicación e información, como los textos en contextos electrónicos y las imágenes. Los estilos de aprendizaje de los estudiantes, es decir, los modos en que reciben y procesan la información son diferentes. Entre más diversas sean las estrategias mayores serán las posibilidades de aprendizaje.

El aprendizaje se potencia si se utiliza, tanto estímulos visuales como auditivos. Una de las ventajas que ofrece el uso de la imagen como estrategia pedagógica es que ayuda a desarrollar y fortalecer el pensamiento creativo, autónomo y reflexivo. Se recomienda el uso de imágenes en formatos poco familiares para los estudiantes, el material multimedia como las películas, los documentales y los videos. Además, cuando sea posible, se debe usar la imagen con otros medios como el verbal o el escrito.

Estructura de la estrategia didáctica modelada

Misión de la estrategia.

La estrategia tiene como misión desarrollar la CL en los estudiantes de la asignatura de Italiano I. Para ello, se hace necesario promover la preparación teórica de los docentes para guiar las actividades de CL desde los principios de la Glotodidáctica y el trabajo autónomo del estudiante, para de este modo, favorecer el paso del estado actual hacia un nivel superior.

Objetivo de la estrategia.

El objetivo de la estrategia es desarrollar la CL en Italiano y fortalecer la preparación teórica de los docentes de la asignatura de Italiano I. Como objetivo general, se analizaron los aspectos que requiere la CL y las características de los estudiantes de la asignatura de Italiano I. Así mismo, se estudiaron las acciones para estimular esta habilidad primaria y se identificaron dos líneas de acción metodológica.

El primer lineamiento parte de la orientación y realización de diferentes fases y sus

técnicas, en una secuencia que va de lo global a la síntesis y considera el reconocimiento del tipo de texto para desarrollar la CL en lengua extranjera.

El segundo lineamiento va dirigido al fortalecimiento teórico y práctico de los docentes con el fin de optimizar su desempeño profesional. Para ello se plantean dos talleres cuyos argumentos contribuirán a consolidar la base teórica y metodológica de los docentes.

Metas educativas y Metas Glotodidácticas

Enseñar una lengua extranjera supone hacer “educación” lingüística, el educar a diferencia del instruir implica perseguir metas y no solo objetivos inmediatos. La Glotodidáctica identifica tres metas educativas, la primera, la culturización, entendida como el conocimiento y el respeto de modelos culturales y de valores de civilización de países diferentes al propio.

La segunda, la socialización, entendida como la capacidad de relacionarse con un mayor número de personas usando la lengua extranjera. Y la tercera, la autopromoción, es decir, el potenciamiento de las posibilidades de realizar el propio proyecto de vida. El conocer otro idioma implica, un mayor conocimiento del mundo y de las personas, una mayor riqueza cognitiva y una mayor autonomía. Esto último, en una sociedad compleja siempre más articulada y cambiante, es un requisito para la autopromoción.

De igual modo, se deben considerar las metas glotodidácticas específicas, el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua y cultura extranjera; y el desenvolvimiento del “aprendizaje autónomo”, sea en el perfeccionamiento de una lengua, sea facilitando la adquisición de otros idiomas.

Fases y técnicas glotodidácticas consideradas en el diseño de la propuesta metodológica para el desarrollo del texto narrativo y descriptivo

Son varios los estudiosos que han descrito los modelos operativos empleados en la enseñanza-aprendizaje del Italiano como L2 o lengua extranjera, así se distinguen : la unidad de aprendizaje (UdA) propuesta por Balboni (2002 y 2008), también llamada unidad de adquisición por Balboni (2012a); la unidad didáctica centrada en el texto (UDt) propuesta por Vedovelli (2002 y 2010); la unidad de trabajo (UdL) propuesta por Diadori (2009) y por Diadori, Palermo y Troncarelli (2009 y 2015).

El primer modelo de la escuela de Freddi, Balboni y Porcelli, se basa abiertamente en la psicología de la Gestalt y en las nociones de bimodalidad y direccionalidad propuestas por Marcel Danesi (1988); los modelos de Diadori y Vedovelli, se apoyan en cambio, en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y en la función clave del texto en la comunicación y en el aprendizaje de las lenguas.

Como resultado de la comparación entre estos modelos operativos, Pona (2015) afirma, que estos se diferencian entre ellos mayormente por la filosofía de fondo y los tiempos de ejecución, menos por los contenidos y las modalidades de trabajo propuestas. A pesar de las diferencias entre estos, Pona propone el siguiente cuadro, en el cual, en cada fase se indican los diferentes nombres dados en los modelos, de esta manera, se pretende contribuir al análisis de las diferentes propuestas.

Para la elaboración de la propuesta metodológica del presente estudio se consideran las cinco fases y técnicas establecidas por el mismo. El docente podrá verificar el desempeño del estudiante en base a los resultados obtenidos en las actividades y le podrá enviar la retroalimentación correspondiente. La producción, se evaluará con un test en línea (evaluación

formativa) y al cierre de la actividad se enviarán los resultados. Para terminar, organizará espacios para la socialización de las opiniones y estrategias entre los estudiantes.

Tabla 12.

Fases y técnicas glotodidácticas.

FASES DIDÁCTICAS	TÉCNICAS GLOTODIDÁCTICAS	P R E D O M I N I O D E H A B I L I D A D E S R E C E P T I V A S
<p>Motivación/ Contextualización/Introducción Se busca despertar el interés del estudiante motivándolo y al mismo tiempo introduciéndolo en el argumento del texto que se le presenta sea este auditivo, visivo, mixto, icónico, escrito, etc. Esta fase tiene el objetivo de estimular los conocimientos previos (lingüísticos o comunicativos) que se tienen del argumento, así como, activar la gramática de la anticipación y la capacidad de hacer hipótesis sobre lo que va a tratar el texto basándose en la información presente que ya se conoce.</p>	<p>Exploración de las palabras clave <i>Brainstorming</i> o lluvia de ideas <i>Spidergram</i> o telaraña Preguntas de elicitación Uso de imágenes, fotos y videos.</p>	
<p>Globalidad / Verificación de la comprensión La fase del descubrimiento del texto es progresiva, se inicia con la observación de las imágenes, título, aspecto del texto, etc. y de la correspondiente formulación de hipótesis sobre el contexto para alcanzar el análisis del texto en sí. La lectura del texto va de lo general a lo particular, a través de fases de <i>skimming</i> (para establecer de que cosa trata el texto) y <i>scanning</i>, en una siguiente fase para recuperar en el texto información particular y específica.</p>	<p>¿Quién? ¿Qué? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Acción? ¿Cómo? ¿Por qué? Preguntas de verdadero /falso, de opción múltiple, abiertas. Rejilla, Transcodificación Combinación Reordenamiento /Completamiento <i>Cloze</i> clásico Dramatización Escucha-repetición. Escucha- lectura silenciosa Dictado, resumen, toma de apuntes, parafraseo</p>	
<p>Análisis /Actividades de comunicación sobre el texto El estudiante debe observar en el texto precedentemente comprendido, como resolver una necesidad comunicativa (análisis funcional), o un problema de tipo lingüístico (análisis gramatical) o lexical (análisis lexical). Esta fase es inductiva porque permite al estudiante descubrir individualmente regularidades generales a partir del texto específico.</p>	<p><i>Cloze</i> particularizado Inclusión Exclusión Seriación Explicitación</p>	

FASES DIDÁCTICAS	TÉCNICAS GLOTODIDÁCTICAS	P R E D O M I N I O D E H A B I L I D A D E S P R O D U C T I V A S
<p>Síntesis / Actividades de comunicación a partir del texto Permite al estudiante utilizar las informaciones comunicativas y lingüísticas halladas y analizadas en el texto, para responder a sus propias necesidades comunicativas.</p>	<p><i>Role taking</i> (contribución limitada de los participantes), <i>role making</i> (hay mayor creatividad de los participantes), <i>role play</i> (sobre una situación se deja a los participantes libres de crear el diálogo) Diálogo en cadena, abierto, en parejas Conversación en grupo de trabajo Composición textual Monólogo, Llamada telefónica Pasar de un género textual a otro <i>Pattern drill</i> (ejercicios estructurales) Técnicas de manipulación y de completamiento</p>	
<p>Reflexión /Actividades metalingüísticas y meta comunicativas Se induce a los estudiantes a comprobar las hipótesis formuladas en las precedentes fases de la unidad y a descubrir la regla o regularidades generales que presentan algunos usos específicos. El docente/ facilitador puede también ofrecer una explicación gramatical de las estructuras, pero solo después de que la clase haya tratado de reflexionar autónomamente sobre las mismas.</p>	<p>Elicitación de la regla o regularidades Completamiento de rejillas vacías o parcialmente vacías</p>	
<p>Actividades de refuerzo Se va a consolidar y a fijar cuanto ha sido aprehendido en las anteriores fases de la unidad. Aquí se pueden proponer actividades de tipo tradicional; lo importante es que la administración de los ejercicios siga una reflexión metalingüística que el estudiante haya realizado por sí o en un trabajo colaborativo.</p>	<p><i>Pattern drill</i> (ejercicios estructurales) Técnicas de manipulación y de completamiento <i>Role taking</i> (contribución limitada de los participantes), <i>role making</i> (hay mayor creatividad de los participantes), <i>role play</i> (sobre una situación se deja a los participantes libres de crear el diálogo) Diálogo en cadena Diálogo abierto Diálogo en parejas Conversación en grupo de trabajo Composición textual Monólogo Llamada telefónica Pasar de un género textual a otro</p>	
<p>Actividades de verificación /Output comunicativo/Acción Se refiere, a la posibilidad de verificar formalmente cuanto aprendido en clase (evaluación de salida) y también a la posibilidad de medir fuera del contexto de clase lo que el estudiante ha aprendido.</p>	<p><i>Testing</i>/Comprobación en salida Acciones fuera del contexto de la clase</p>	

Fuente. *Polo Regionale di Documentazione Inteculturale* (2015)



Guida alla comprensione di testo scritto in Italiano

María del Carmen Alva Guerrero

Guía docente para el desarrollo del Texto Narrativo

1.1.Objetivo específico	Identifica la idea principal y algunas ideas secundarias en textos escritos cortos en italiano sobre temas conocidos y habituales.	
Semana 2	•Identifica las características y estructura del texto narrativo en Italiano	
Objetivos de la sesión de aprendizaje N°6	•Reconoce estructuras gramaticales básicas: Presente de verbos regulares e irregulares	
	•Identifica y comprende frases y expresiones idiomáticas de uso frecuente en un texto corto y sencillo en Italiano.	
Fase de Motivación/ Contextualización/Introducción	A-Guarda il trailler del film e indica il mezzo di trasporto che non si vede.	Técnica: Uso video Técnica: Opción múltiple
	B- Fa una (x) sugli elementi dell'uomo ragno.	Técnica: Opción múltiple
Fase de Globalidad / Verificación de la comprensión	C-Leggi il testo della storia dell'uomo ragno e metti in ordine i paragrafi, come nell'esempio.	Técnica: Lectura silenciosa Técnica: Secuenciación
	D- Leggi il testo. Indica con una(x) chi fa l'azione, come nell'esempio.	Técnica: Lectura silenciosa Técnica: Rejilla
Fase de Análisis /Actividades de comunicación sobre el texto	E-Leggi il testo. Sottolinea i verbi coniugati al presente in terza persona, come nell'esempio. Poi completa la tabella.	Técnica: Lectura silenciosa Técnica: Subrayado Técnica: Rejilla
	F- Completa le frasi con i verbi dell'attivitá E.	Técnica: Completamiento
	G- Leggi il testo e scrivi in ordine le azioni che fa Peter Parker .	Técnica: Secuenciación
Fase de Síntesis - Reflexión/Actividades metalingüísticas y meta comunicativas	H- Leggi la storia dell' <i>Incredibile Hulk</i> .Coniuga i verbi fra parentesi alla terza persona. Poi ordina i testi e scrivi: 1 per l'inizio, 2 per lo sviluppo e 3 per la conclusione	Técnica: Lectura silenciosa Técnica: Manipulación y Secuenciación / <i>Incastro</i>
Actividades de verificación /Output comunicativo/Acción	I-La storia che hai letto è un testo narrativo. Che cosa è un testo narrativo? Completa con le parole nel box.	Técnica: <i>Cloze Test</i>
Producción	Test sul Testo Narrativo (Plat.virtual)	Técnica: Opción Múltiple

Settimana 2: Il testo Narrativo

1.1. Objetivo específico Identifica la idea principal y algunas ideas secundarias en textos escritos cortos en italiano sobre temas conocidos y habituales.

Semana 2 •Identifica las características y estructura del texto narrativo en Italiano
Objetivos de la sesión de aprendizaje •Reconoce estructuras gramaticales básicas: Presente de verbos regulares e irregulares.
Nº6

•Identifica y comprende frases y expresiones idiomáticas de uso frecuente en un texto corto y sencillo en italiano.

L'uomo ragno



Ciao, io sono Ignazio. Sai cos'è un testo narrativo? Ti aiuto io! 😊

A. Guarda il trailer del film e indica il mezzo di trasporto che non si vede.

https://www.youtube.com/watch?v=Drj-yF6V_bk&list=PLASshCV6WN-CCE3EQ55CfffW4VyfokgvS



a. Macchina



b. Limousine



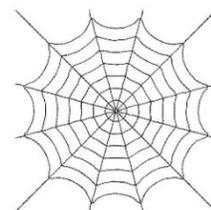
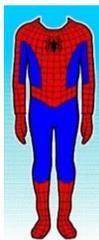
c. Treno



d. Bicicletta



B. Fa una (x) sugli elementi che usa l'uomo ragno.



- a. Costume b. Scudo c. Martello d. Maschera e. Ragnatela

C. Leggi il testo della storia dell'uomo ragno e metti in ordine i paragrafi,

come nell'esempio.

Quando ti morde un

a-Le conseguenze della puntura sono straordinarie: Peter sviluppa una forza, una velocità e una resistenza superumane e scopre di possedere una capacità precognitiva che lo aiuta a capire i pericoli che lo minacciano; la chiama "senso di ragno".

b- Tempo dopo, al termine di uno spettacolo, Peter evita di intervenire durante una rapina che potrebbe facilmente impedire ma che pensa che non sia un suo problema. E più tardi, la stessa sera, un ladro entra in casa dei Parker e uccide zio Ben. Pazzo di rabbia e di dolore, l'Uomo Ragno si lancia di tetto in tetto, arriva al magazzino dove il bandito si è rifugiato e, dopo una drammatica lotta, lo domina, rendendosi conto del suo tragico errore: è lo stesso individuo a chi ha permesso la fuga.

c- Peter Parker, uno studente, abita a Forrest Hills nel Queens, a New York. È un ragazzo timido e un po' insicuro che ha un grande interesse per le scienze ed è anche molto intelligente. Peter partecipa a una dimostrazione scientifica sulla radioattività e un ragno, precedentemente irraggiato, lo morde.

d- Così si chiude la prima storia dell'Uomo Ragno, in maniera sicuramente insolita: con l'eroe che torna triste verso casa riflettendo sulla morale che condizionerà la sua vita permettendogli di diventare l'eroe che è: da grandi poteri derivano grandi responsabilità.

e- Il giovane Parker torna a casa, dove vive con gli zii Ben e May perché è orfano, e decide di usare i suoi nuovi poteri per diventare ricco. Questo suo potere lo spinge ad inventare una colla eccezionale per simulare una ragnatela e a creare un costume con il quale gira in città: nasce così l'Uomo Ragno!

a	b	c	d	e

D. Leggi il testo. Indica con una (x) chi fa l'azione, come nell'esempio.

	Peter/l'uomo ragno	Il ragno	Zio Ben	Il ladro
1- Diventare ricco	X			
2- Uccide lo zio				
3- Vive con Peter				
4- Entra in casa dei Parker				
5- Viene/è irraggiato				
6- Sorprende il ladro				
7- Inventa una colla				
8- È a New York				

E. Leggi il testo. Sottolinea i verbi coniugati al presente in terza persona, come nell'esempio. Poi completa la tabella.

Peter Parker è uno studente, abita a Forrest Hills nel Queens, a New York. E' un ragazzo timido e un po' insicuro che sente molto interesse per le scienze ed ha anche una grande intelligenza. Peter partecipa a una dimostrazione scientifica sulla radioattività e un ragno, precedentemente irraggiato, lo morde.

Verbi in -are	Verbi in -ere	Verbi in -ire
	<i>è- essere</i>	

F. Scegli i verbi dell'attività E e completa le frasi .

- 1- Luca _____ un ragazzo sincero e gentile.
- 2- Giorgia _____ di Milano ma _____ a Roma.
- 3- Attenta al cane, _____!
- 4- Giuseppe _____ sempre a lezione.
- 5- Ignazio _____ alla radio canzoni in italiano.

G. Leggi il testo e scrivi in ordine le azioni che fa Peter Parker.

	Evita di intervenire durante una rapina.
	Vive con gli zii Ben e May
	Sviluppa una forza superumana
	Arriva al magazzino
	La chiama "senso di ragno"
	Diventare l'eroe che è
	Abita a Forrest Hills
	Scopre di possedere una capacità
	Ha permesso la fuga
	Torna verso casa

Hai notato che la storia che hai letto ha un inizio, una parte principale e un finale?

H. Leggi la storia dell'Incredibile Hulk. Coniuga i verbi fra parentesi alla

terza persona. Poi ordina i testi e scrivi: 1 per l'inizio, 2 per lo sviluppo e 3 per la conclusione.



a. Per via di questa trasformazione, *Hulk* è considerato un pericolo per la società, pertanto lo scienziato Bruce Banner tiene segreto quello che lui (**considerare**) _____ un suo grande problema (anche qui il supereroe ha superproblemi). Hulk è perseguito dagli uomini ed in particolare dalle forze militari comandate dall'implacabile generale Ross.

b. Lo scienziato americano, Bruce Banner, (**ricevere**) _____ l'incarico dal ministro della difesa americano, per sperimentare una bomba ai raggi gamma, nel deserto del New Messico. Prima dell'esplosione, il giovane Rick Jones, (**arrivare**) _____ all'

improvviso, così con un gesto eroico, lo scienziato Bruce Banner, (**spingere**) _____ il ragazzo in un fosso e si espone in prima persona all'esplosione dei raggi gamma.

c. Bruce Banner nonostante la violenza delle radiazioni, (**sopravvivere**) _____, ma gli accadde qualcosa di incredibile. Se il dott. Banner (**avere**) _____ una forte emozione, come un attacco d'ira, (**perdere**) _____ conoscenza di sé e si trasforma nell'incredibile Hulk, un gigante dalla pelle verde e dalla forza sovrumana. Lui esplose in tutta la sua forza brutta centuplicata dalla collera mentre alle prime luci dell'alba (**ritornare**) _____ a prendere la sua forma umana.

a	b	c

I. La storia che hai letto è un testo narrativo. Che cosa è un testo narrativo?

Completa la definizione con le parole nel box:

Il testo **1.** _____ racconta una storia, una serie di **2.** _____ che si realizzano nel **3.** _____ e dove partecipano uno o più **4.** _____ .
Può essere una storia **5.** _____ o inventata.

tempo - lettore - personaggi - eventi - narrativo - reale



Testo Narrativo-Chiave risposte

Hai dei dubbi? Chiedi al tuo docente.



A-Guarda il trailer del film e indica il mezzo di trasporto che non si vede.(d)

B- Fa una (x) sugli elementi dell'uomo ragno. (a) (e)

C-Leggi il testo della storia dell'uomo ragno e metti in ordine i paragrafi, come nell'esempio. (a.2) (b.4) (c.1) (d.5) (e.3)

D- Leggi il testo. Indica con una(x) chi fa l'azione, come nell'esempio.1(Peter)2 (ladro)
3 (zio) 4 (ladro) 5 (ragno)6 (zio) 7 (Peter) 8 (tutti)

E-Leggi il testo. Sottolinea i verbi coniugati al presente in terza persona, come nell'esempio. Poi completa la tabella.-are abitare, partecipare / -ere essere, avere, mordere / -ire sentire).

F- Completa le frasi con i verbi dell'attività E. 1.è , 2. è /abita, 3. morde, 4. partecipa, 5.sente

G- Leggi il testo e scrivi in ordine le azioni che fa Peter Parker. 1.Abita a Forrest Hills 2.Sviluppa una forza superumana 3.Scopre di possedere una capacità 4. La chiama "senso di ragno" 5.Vive con gli zii Ben e May 6. Evita di intervenire durante una rapina. 7. Arriva al magazzino 8.Ha permesso la fuga 9.Torna verso casa 10.Diventa l'eroe che è

H. Coniuga i verbi fra parentesi alla terza persona. Poi ordina i testi: 1 per l'inizio, 2 per lo sviluppo e 3 per la conclusione

a-Considera/b-riceve, arriva, spinge/ c-sopravvive, ha, perde, ritorna

b-1 inizio (b) 2 sviluppo (c) 3 conclusione (a)

I.La storia che hai letto è un testo narrativo. Che cos' è un testo narrativo?

Completa la definizione con le parole nel box.

tempo (3) / lettore (6)/ personaggi (4) / eventi (2)/narrativo(1) / invenzione (5)

Test sul Testo Narrativo

Istruzioni:

Leggi attentamente le domande e scegli la risposta corretta. Hai 12 minuti di tempo.

1. Il testo narrativo presenta:
 - a- Una storia
 - b- Una ricetta
 - c- Una poesia
2. Il testo narrativo può essere:
 - a. Reale
 - b. Immaginario
 - c. Reale o Immaginario
3. Il testo narrativo può avere:
 - a. Inizio- tesi- conclusioni
 - b. Inizio- sviluppo- conclusioni
 - c. Tesi- sviluppo-conclusioni
4. In un testo narrativo trovi:
 - a. Personaggi- azioni-luoghi
 - b. Personaggi-azioni-tempo
 - c. Personaggi-tempo-luoghi-azioni
5. Il personaggio più importante è:
 - a. Principale
 - b. Secondario
6. La favola di Biancaneve e i sette nani è un testo narrativo:
 - a.sì
 - b.no
7. Il testo narrativo può essere scritto :
 - a.solo in prima persona
 - b.in prima e in terza persona
 - c.solo in terza persona
8. Il testo narrativo può essere diviso in sequenze:
 - a.Sì
 - b.No

Chiave risposte del Test sul Testo Narrativo:1.A 2.C 3.B 4. C 5. A 6. A 7. B 8.A

Guía docente para el desarrollo del Texto Descriptivo

1.1.Objetivo específico	Identifica la idea principal y algunas ideas secundarias en textos escritos cortos en italiano sobre temas conocidos y habituales.	
Semana 4	•Identifica las características y estructura del texto descriptivo en Italiano	
Objetivos de la sesión de aprendizaje N°11	•Reconoce estructuras gramaticales básicas: Género y número de sustantivos regulares y con la <i>-h</i> .	
	•Identifica y comprende frases y expresiones idiomáticas de uso frecuente en un texto corto y sencillo en Italiano.	
Fase de Motivación/ Contextualización/Introducción	A.Guarda il trailer del film e sottolinea le risposte corrette	Técnica: Uso video Técnica: Opción múltiple
Fase de Globalidad / Verificación de la comprensión	B.Leggi il testo sul Colosseo. Rispondi alle seguenti domande scrivi una (v) se l'affermazione è vera e una (f) se l'affermazione è falsa.	Técnica: Verdadero o falso.
	C.Trova nel testo i nomi di queste parti del Colosseo e completa le caselle.	Técnica: <i>Matching</i> con imágenes
	D.Cerca nel testo e scrivi i nomi che corrispondono alle seguenti definizioni.	Técnica: <i>Matching</i> con definiciones
Fase de Análisis /Actividades de comunicación sobre el texto	E. Leggi il testo e completa la tabella con le parole <u>in grassetto</u> come nell'esempio.	Técnica: Rejilla
	F. Sottolinea le parole al maschile.	Técnica: Exclusión
	G. Completa le definizioni con il nome del tipo di testo descrittivo.	Técnica:Completamiento
	H. Indica con una (X) a quale tipo descrittivo appartiene il testo	Técnica:Rejilla
Fase de Síntesis / Actividades de comunicación a partir del texto	I.Leggi la descrizione. Sottolinea la parola e completa con il singolare o il plurale.	Técnica: Opción múltiple
Fase de Reflexión/Actividades metalingüísticas y metacomunicativas		

Actividades de verificación /Output comunicativo/Acción	J.Il testo che hai letto è un testo descrittivo. Che cos' è un testo descrittivo? Completa la definizione con le parole nel box.	Técnica: <i>Cloze Test</i>
Producción	Test sul Testo Descrittivo (Plat.virtual)	Técnica: Opción Múltiple

Settimana 4 : Il testo Descrittivo

1.1.Objetivo específico Identifica la idea principal y algunas ideas secundarias en textos escritos cortos en italiano sobre temas conocidos y habituales.

Semana 4 •Identifica las características y estructura del texto descriptivo en Italiano

Objetivos de la sesión de aprendizaje N°11 •Reconoce estructuras gramaticales básicas: Género y número de sustantivos y adjetivos regulares y con la *-h*

•Identifica y comprende frases y expresiones idiomáticas de uso frecuente en un texto corto y sencillo en Italiano.

Il Colosseo

Ciao, come va? Ora leggiamo insieme un testo descrittivo.



A. Guarda il trailer del film e sottolinea le risposte corrette.

<https://www.youtube.com/watch?v=B6-coj9oHr8>



1. Qual è il vero nome del gladiatore?

a. Massimo Decimo Meridio

b. Ispanico

2. Dove si trovano i personaggi?

a. Fori imperiali

b. Colosseo

3. Come si chiama l'imperatore?

a. Marco Aurelio

b. Commodo

B. Leggi il testo sul Colosseo.



Il Colosseo anticamente era chiamato Anfiteatro Flavio, infatti fu iniziata la sua costruzione intorno al 70 a.C. per volere dall'Imperatore Flavio Vespasiano. **Ma**

perché lo conosciamo tutti con il nome di Colosseo? Perché proprio vicino all'Anfiteatro sorgeva una statua, davvero enorme, un colosso appunto che raffigurava Nerone di cui oggi rimane solo il basamento.

Ma che vuole dire Anfiteatro e a che cosa serviva? Il termine anfiteatro viene dal greco e significa teatro con due elementi, infatti rispetto al teatro greco l'anfiteatro è esattamente il doppio, per questo ha una forma ellittica!

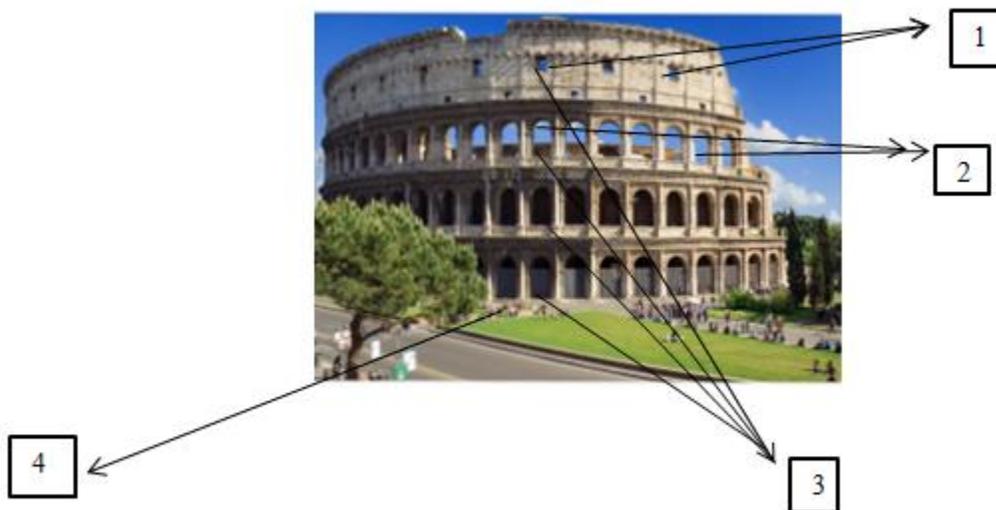
Fu costruito in quasi 10 anni e per moltissimi anni ospitò i famosi combattimenti tra animali feroci e coraggiosi gladiatori che ai Romani piacevano davvero tanto, pensate che il Colosseo poteva contenere 50 mila spettatori.

Come è fatto il Colosseo? L'anfiteatro ha al centro l'arena dove si svolgevano i combattimenti, di forma ellittica, gli spettatori erano sistemati nella cavea formata da cinque settori sovrapposti, all'ultimo potevano stare i plebei. La facciata è formata da 4 registri ognuno con 80 archi. L'ultimo registro invece degli archi ha delle finestre rettangolari. C'era poi un podio dove sedeva l'Imperatore, che si godeva i cruenti combattimenti.

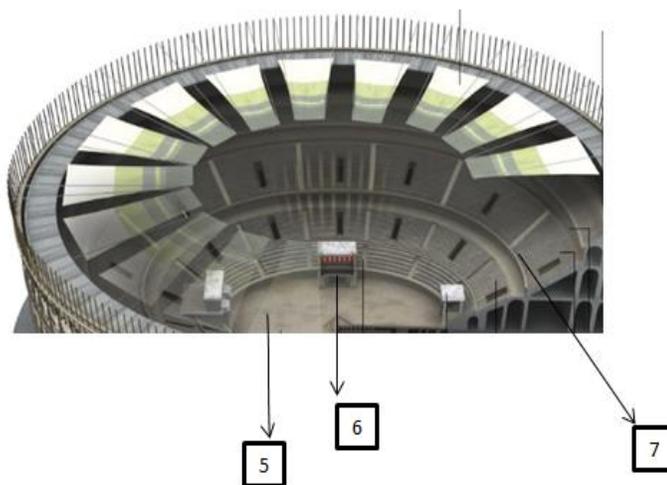
Rispondi alle seguenti domande scrivi una (v) se l'affermazione è vera e una (f) se l'affermazione è falsa.

1. Vespasiano ha iniziato la costruzione del Colosseo. ()
2. Il nome Colosseo si deve a una statua di Vespasiano. ()
3. Anfiteatro significa teatro con due elementi. ()
4. Nell'arena si svolgevano combattimenti con animali.()
5. La costruzione del Colosseo è durata più di 10 anni. ()
6. Ai romani non piacevano i combattimenti. ()
7. La forma dell'anfiteatro è ellittica ()
8. Anche i plebei assistevano ai combattimenti. ()

C. Trova nel testo i nomi di queste parti del Colosseo. E completa le caselle.



1.	F								
2.	A								
3.	R								
4.	F								
5.	A								
6.	P								
7.	C								



D. Cerca nel testo e scrivi i nomi che corrispondono alle seguenti definizioni.

1. Teatro con due elementi.	a								
2. Ha la forma di un'ellisse.	e								
3. Statua enorme.	c								
4. Uomo costretto o ingaggiato a misurarsi con le armi in combattimenti spesso mortali, per il divertimento delle folle nella Roma antica.	g								
5. I cittadini romani appartenenti alla classe della plebe.	p								

E. Leggi il testo e completa le tabelle con le parole in grassetto come nell'esempio.

... L'**anfiteatro** ha al centro l'**arena** dove si svolgevano i **combattimenti**, di forma **ellittica**, gli **spettatori** erano sistemati nella **cavea** formata da cinque **settori** sovrapposti, all'ultimo potevano stare i **plebei**. La **facciata** è formata da 4 **registri** ognuno con 80 **archi**. L'ultimo **registro** invece

degli archi ha delle **finestre rettangolari**. C'era poi un **podio** dove sedeva l'**Imperatore**, che si godeva i **cruenti combattimenti**.

	Maschile	
	Singolare	Plurale
Parole in -o		<i>combattimenti</i>
Parole maschili in -e		

	Femminile	
	Singolare	Plurale
Parole in -a		
Parole femminili in -e		

Qual è la parola che può essere maschile e femminile? _____.

F. Sottolinea le parole al maschile.

1-arena- spettatori- settori- animali-lezione

2- combattimenti -facciata- archi- registri

3-statua-finestre - gladiatori- teatro-affermazione

G. Il testo descrittivo può essere di tre tipi. Prova a riconoscere le differenze e

abbina la definizione al nome. Scrivi il numero fra le parentesi.

a. persuasivo ()

b. espressivo ()

c. informativo ()

1. Quando un testo descrittivo offre informazioni utili sul soggetto, in maniera completa e fedele è...	2. Quando un testo descrittivo offre un'interpretazione personale comunicando emozioni e stati d'animo è...	3. Quando un testo descrittivo offre solo alcuni aspetti del soggetto, utili a dare l'immagine desiderata è ...
---	---	---

H. Indica con una (X) il tipo di testo descrittivo .

		descrittivo informativo	descrittivo persuasivo	descrittivo espressivo
1				
2	<i>“Fu costruito in quasi 10 anni e per moltissimi anni ospitò i famosi combattimenti tra animali feroci e coraggiosi gladiatori che ai Romani piacevano davvero tanto, pensate che il Colosseo poteva contenere 50mila spettatori.”</i>			
3	<i>“La corporatura della mia amica è normale e l'altezza è media. Ha capelli color biondo scuro e occhi color marrone chiaro molto astuti. Il naso è regolare e simpatico; la bocca è piccola sempre pronta a sorridere.”</i>			

I. Leggi la descrizione. Sottolinea la parola e completa con il singolare o il plurale.



La **torri /torre** è il **campanile/ campanili** del Duomo di Pisa, città che nell'XI secolo, insieme ad Amalfi, Genova e Venezia, era una **repubblica/ repubbliche** marinara florida e potente.

Entrando in contatto con l'Oriente, grazie ai fiorenti scambi commerciali, l'**architettura/ architetture** pisana ne assimilò

le **atmosfera/ atmosfera** e la leggerezza strutturale. Elementi evidenti nella

Cattedrale /Cattedrali romanica ma ancor più nella vicina **torre campanaria**.

Nonostante il lungo **tempo / tempi** di costruzione la torre è un tipico **monumento/**

monumenti romanico. È evidente, infatti, l'ispirazione all'architettura romana

(da cui il Romanico deriva anche la denominazione) nell'uso dell'**arco/ archi**

a tutto sesto (quello semicircolare, per intenderci) e nell'applicazione degli **ordini/**

ordine classici (colonne e semicolonne con capitelli corinzi o compositi).

J. Il testo che hai letto è un testo descrittivo. Che cos' è un testo descrittivo?

Completa la definizione con le parole nel box.

Il testo (1) _____ "fa (2) _____ " con le (3) _____ com'è fatta una persona, un animale, una cosa, un (4) _____ descrivendone le (5) _____ e gli aspetti più (6) _____ .

a.parole /b.significativi /c.descrittivo/ d.vedere/ e.ambiente



Testo Descrittivo-Chiave risposte

A. Guarda il trailer del film e rispondi alle domande. 1(a), 2 (b), 3 (b)

B. Rispondi alle seguenti domande scrivi una (V) se l'affermazione è vera e una (F) se l'affermazione è falsa. 1(v),2(f),3(v),4(v),5(f),6(f),7(v),8(v).

C. Trova nel testo i nomi di queste parti del Colosseo. 1.finestre,2.archi,3. registri, 4.facciata

D. Cerca nel testo e scrivi i nomi che corrispondono alle seguenti definizioni:

1.arena,2.podio,3.cavea,1.anfiteatro,2.ellittica, 3.colosso,4.gladiatore,5.plebei

E. Cerca nel testo e scrivi i nomi che corrispondono alle seguenti definizioni.

1. anfiteatro,2.ellittica, 3.colosso, 4.gladiatore,5.plebei

F. Completa la tabella con il singolare e il plurale dell'attività E.

Maschile singolare -o: anfiteatro registro podio

Maschile plurale -o: combattimenti ,spettatori, i settori, plebei, registri, archi, rettangolari.

Maschile singolare -e: Imperatore

Femminile singolare in -a: arena, ellittica, cavea, facciata

Femminile plurale in -e: finestre

Qual è la parola che può essere maschile o femminile?. rettangolari.

G- Sottolinea le parole al maschile 1-spettatori, settori, animali. 2- combattimenti, archi,registri.3 teatro, gladiatori

H. Indica con una (X) il tipo di testo descrittivo .1.persuasivo 2.informativo 3.espressivo

I. Sottolinea la parola e completa con il singolare o il plurale.

Torre/campanile/repubblica/architettura/atmosfera/cattedrale/tempo/ monumento/arco/ ordini

J. Il testo che hai letto è un testo descrittivo. Che cos' è un testo descrittivo?

1.descrittivo 2. vedere 3. parole 4. ambiente 5. caratteristiche 6. Significativi



Test sul Testo descrittivo

Istruzioni:

Leggi attentamente le domande e scegli la risposta corretta. Hai 12 minuti di tempo.

1. Quando una descrizione offre informazioni utili, in maniera completa e fedele è:
a.espressiva b.persuasiva c.informativa
2. Puoi descrivere: a. il /la tuo/a ragazzo/a b.una formula scientifica c.un regolamento
3. Quando una descrizione offre solo alcuni aspetti, utili a dare l'immagine desiderata è :
a.persuasiva b.informativa c.espressiva
4. La descrizione informativa è _____. a.oggettiva b.soggettiva
5. Quando una descrizione offre un'interpretazione personale comunicando emozioni e stati d'animo è:
a.informativa b.espressiva c.persuasiva
6. Questa descrizione : “ *Il Pastore Tedesco è un cane di taglia media un po' allungato e molto robusto* ” è:
a.espressiva b.persuasiva c.informativa
7. La descrizione espressiva è _____. a.oggettiva b.soggettiva
8. Per descrivere usi : lingüístico comunicativos
 - a. forme, colori, linee, rumori
 - b. forme, colori, linee,rumori, sensazioni
 - c. forme, colori, linee, rumori, sensazioni,suoni

Chiave risposte Test Testo descrittivo 1. B 2.A 3.A 4. A 5. B 6.C 7. B 8.C

Propuesta de Talleres

Título. Aportes de la neurolingüística en la enseñanza- aprendizaje de un idioma y el dispositivo de adquisición lingüística de Chomsky (DAL).

Problema. Falta de conocimiento de los fundamentos y principios de la teoría de la gramática generativa.

Objetivo. Desarrollar las bases teóricas y valorar sus implicancias en la enseñanza de un idioma.

Orientaciones.

Se aplicará el modelo pedagógico del *Flipped Classroom* (FC) puesto que se enviará material bibliográfico para su lectura individual y se organizará un encuentro para socializar en un primer momento, las opiniones de los docentes sobre las implicancias de estos principios en relación a su práctica docente.

Una segunda actividad en aula, enfocada al trabajo de los docentes en equipos agrupados en base al idioma que enseñan, prevé la elaboración de un mapa conceptual sobre los factores que condicionan la adquisición de una lengua extranjera.

La última actividad estará orientada a la socialización y discusión de estos mapas conceptuales.

Título. Modelos operativos, fases y principales técnicas glotodidácticas utilizadas para el desarrollo de la habilidad de lectura en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Problema. Falta de conocimiento de los modelos operativos y de las fases y técnicas glotodidácticas.

Objetivo. Presentar las diferentes propuestas de modelos operativos para seleccionar el modelo más adecuado a la realidad universitaria. Reconocer las fases didácticas y establecer las técnicas más adecuadas en cada fase y sus implicancias en la enseñanza de un idioma: •Secuenciación, •Verdadero o Falso, •*Matching*/ Emparejar, •Preguntas abiertas/ completamiento de frases, •Rejilla, •Escritura de listas, •Identificación y corrección del error en un texto, •Opción múltiple.

Orientaciones.

Se aplicará el modelo pedagógico del *Flipped Classroom* (FC) o clase invertida, con este propósito, se enviará material bibliográfico (referido a las fases y técnicas glotodidácticas y la descripción de las técnicas de Secuenciación, Verdadero o Falso, *Matching* / Emparejar, Preguntas abiertas / completamiento de frases, Rejilla, Escritura de listas, Identificación y corrección del error en un texto y Opción múltiple para su lectura individual y se organizará un encuentro en el cual se le pedirá a cada docente que presente el que considera más adecuado y justifique el por qué.

Una segunda actividad en aula, enfocada al trabajo de los docentes en equipo y agrupados en base al idioma que enseñan, prevé la discusión y adopción de un solo modelo operativo y el diseño de una clase modelo que considere las fases y técnicas más adecuadas a esa fase. La última actividad estará orientada a la socialización y discusión de estas clases modelo.

Validación de la propuesta de estrategia didáctica por juicio de especialistas

Para validar la propuesta de intervención que pretende modificar el estado actual del desarrollo de la comprensión lectora en la asignatura de Italiano I de una universidad privada de Lima, se utilizó la técnica de consulta a juicio de expertos. Los expertos fueron seleccionados por la idoneidad de su trabajo en el área de estudio y el conocimiento del contexto universitario.

Características de los especialistas.

Los especialistas seleccionados para validar la propuesta fueron tres docentes con el grado académico y científico requerido, invisten más de 15 años de práctica profesional y la facultad académica para evaluar la propuesta de la tesis. En la Tabla 13 se muestran los datos de los especialistas.

Tabla 13

Especialistas de la Validación.

Nombre	Grado académico	Especialidad profesional	Ocupación	Años de experiencia
José Muñoz Salazar	Doctor	Ciencias de la Educación	Docencia superior	25 años
Miriam Velázquez Tejada	Doctor	Educación	Docencia superior	24 años
Ronald Garnelo Escobar	Doctor	Políticas educativas/Gestión	Docencia superior	10 años

Fuente. Elaboración propia (2019).

Validación interna y externa de la estrategia didáctica por criterio de expertos.

Para concebir la validación de la propuesta, se diseñaron dos fichas de validación, una para la validación interna referida al contenido y la ficha para la validación externa referida a la forma que presenta la propuesta, con diez criterios valorativos de los aspectos cualitativos y cuantitativos, los cuales permitieron establecer un puntaje.

Desde el punto de vista cuantitativo los expertos determinaron su apreciación en cada uno de los criterios considerados en la ficha de validación. La evaluación asignada a cada una de

ellas fue: deficiente (puntaje 1), bajo (puntaje 2), regular (puntaje 3), buena (puntaje 4) y muy buena (puntaje 5) tal como se observa en la tabla de valoración (ver Tabla 14).

Tabla 14

Tabla de Valoración.

0-25	Deficiente
25-50	Baja
51-70	Regular
71-85	Buena
86-100	Muy buena

Fuente. Documentos de elaboración de tesis USIL (2018)

De manera general en cada ficha se obtuvo un puntaje máximo de cincuenta puntos que sumados hacen un total de cien puntos.

Para analizar el aspecto cualitativo de la propuesta se pidió una apreciación crítica del objeto examinado considerando las siguientes dimensiones: positivos, negativos y sugerencias.

En la validación interna, el experto evalúa el contenido de la propuesta. Los indicadores valorables desde el punto de vista interno son los siguientes: (a) factibilidad de la aplicación del resultado que se presenta; (b) claridad de la propuesta para ser aplicado por otros; (c) posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes; (d) correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales; (e) congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado; (f) novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta; (g) la modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo; (h) la propuesta está contextualizada a la realidad en estudio; (i) presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanza y (j) contiene un plan de acción de lo general a lo particular.

Para apreciar la validez interna se empleó una ficha en la que se presentan los indicadores, el puntaje según la escala de valoración correspondiente y los aspectos positivos, negativos y sugerencias pertinentes (ver anexo 7). En ella se evalúan la forma de la propuesta

como: (a) claridad, (b) objetividad, (c) actualidad, (d) organización, (e) suficiencia, (f) intencionalidad, (g) consistencia, (h) coherencia, (i) metodología y (j) pertinencia. Para valorar los criterios de validación externa se presenta el criterio, el puntaje a escala correspondiente y los aspectos positivos, negativos y sugerencias que amerite.

Luego se llevó a cabo la suma de los resultados obtenidos por los expertos en la validación interna y externa del producto presentado como resultado de la investigación.

Aquí presentamos la valoración recibida por la propuesta:

Tabla 15

Puntuación y promedio

Nombre	Grado académico	Valoración interna	Valoración externa	Valoración final
José Muñoz Salazar	Doctor	45%	45%	90%
Miriam Velásquez Tejada	Doctor	50%	42%	92%
Ronald Garnelo Escobar	Doctor	46%	45%	91%
Promedio				273%

Fuente: Fichas de validación interna y externa USIL (2019)

Los resultados finales del promedio de la valoración de los expertos son los siguientes:

Tabla 16

Resultado de la valoración interna y externa por criterio de expertos

Sumatoria de valoración total	Promedio de valoración	Valoración
273	91	Muy bien

Fuente: Fichas de validación interna y externa USIL (2019)

Al valorar las recomendaciones y subsanar las observaciones, se concluye que la propuesta es científicamente válida y que puede ser aplicada en la enseñanza de otros idiomas en instituciones de educación superior afines.

Conclusiones

Después de concluir con la investigación y el abordaje de la teoría y el método científico, se propone la estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en Italiano y en cumplimiento a los objetivos y las tareas científicas propuestas, se arribó a las siguientes conclusiones.

Primera

Se cumplió con alcanzar el objetivo general de la investigación al diseñar una estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Italiano I, que considera el tratamiento de la tipología textual y las fases y técnicas glotodidácticas, por lo tanto, se respondió a la pregunta científica planteada en la situación problemática.

Segunda

La estrategia didáctica propuesta, contribuirá a desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Italiano I y por ende, incidirá favorablemente en el desarrollo de su competencia comunicativa en este idioma. Esta conceptualización es resultado del análisis de los datos obtenidos a partir de la aplicación de las técnicas e instrumentos de recogida de datos y de la información relevante ofrecida por las unidades de análisis. En este sentido, el primer objetivo específico de la tesis fue alcanzado satisfactoriamente, al identificar el estado actual de desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Italiano I, así como, las dificultades y requisitos del objeto de estudio.

Tercera

Durante el proceso metodológico realizado, a partir de las categorías apriorísticas y los sucesivos pasos de codificación y triangulación con las categorías emergentes, se sistematizaron los fundamentos teóricos de una estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en

los estudiantes de la asignatura de Italiano I de una universidad privada de Lima. En tal sentido, se alcanzó el segundo objetivo específico de la investigación.

Cuarta

Con el soporte del criterio de expertos, el trabajo investigativo demostró la aplicabilidad y determinación científica para diseñar la modelación de la propuesta de una estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Italiano I de una universidad privada de Lima. De ahí que, se logró el tercer objetivo específico de la investigación.

Quinta

La investigación aplicada educacional permitirá identificar la idoneidad de la estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Italiano I de una universidad privada de Lima diseñada con la propuesta curricular. Serán la validación interna y externa de la propuesta realizada por expertos a sostener esta afirmación, en base a la cual se considera que el cuarto objetivo específico de esta investigación fue alcanzado.

Recomendaciones

Primera

Introducir en el campus virtual de la asignatura de Italiano I, la estrategia didáctica diseñada en consideración del calendario académico establecido por el sílabo de la asignatura. Complementar estos dos modelos propuestos con otros tres, correspondientes a las tres tipologías de textos más utilizados en el nivel A1 del MCER, el texto regulativo, el texto poético y el texto argumentativo. De este modo, los estudiantes tendrán la posibilidad de familiarizarse con las características y estructura de los mismos.

Segunda

Establecer modalidades de socialización de los resultados obtenidos entre docentes, para poder tener estadísticas de la participación de los estudiantes en el campus virtual y, de este modo, efectuar modificaciones si fueran necesarias o replicar las actividades exitosas.

Tercera

La estrategia didáctica que se propone, como resultado del trabajo investigativo para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Italiano I, puede significar un apoyo teórico y metodológico en el desarrollo de la competencia lingüística en Italiano.

Cuarta

A través de los talleres se capacitaría a los docentes de otros idiomas de esta universidad privada para crear actividades orientadas según las fases y técnicas glotodidácticas, así como a la presentación de la tipología textual lo que beneficiaría a los estudiantes de idiomas de la institución.

Referencias

- Adell, J., Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?. *Tendencias emergentes en Educación con TIC* (pp.13-32). Barcelona, España: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
Recuperado de:
https://www.researchgate.net/.../235771131_Tecnologias_emergentes_pedagogias_emer..
- Alva, C., Tovar, D., Torres, C., Albornoz, J., Yarlequé, L., Pizango, E.,... Rodríguez, L. (2008). Aplicación de un programa de estrategias de aprendizaje para incrementar el nivel de comprensión lectora, en alumnos del primer ciclo de una universidad particular peruana, *Revista de Investigación de la Universidad Norbert Wiener*. Recuperado de:
https://intranet.uwiener.edu.pe/univwiener/portales/centroinvestigacion/documentacion/revista_1/002_ALVA_ET_ALTRII_REVISTA_1_UNW.pdf
- Arias, F. (2012). *El proyecto de Investigación, Introducción a la Metodología científica (6ta. Ed)*. Caracas, Venezuela: Editorial Episteme
- Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos XI (161) Junio 2018*. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/326070883_El_metodo_de_aprendizaje_cooperativo_y_su_aplicacion_en_las_aulas
- Ballarin, E. y d'Annunzio, B.(2014). *Bellissimo! Corso di Lingua Italiana*. Recanati, Italia: ELI s.r.l.
- Balboni, P. (2008a). *Imparare le lingue straniere. (1° Ed.)*. Venezia, Italia: Marsilio Editori s.p.a. Recuperado de:
<https://arca.unive.it/retrieve/handle/10278/19772/19615/Imparare%20una%20lingua%20straniera%2c%20BALBONI%20P.%20E.%202008%20.pdf>
- Balboni, P. (2008b). *Fare educazione lingüística. (1° Ed.)*. Novara, Italia: De Agostini Scuola SpA. Recuperado de:
<https://arca.unive.it/retrieve/handle/10278/20548/19479/Fare%20educazione%20linguistica%202008%20BALBONI.pdf>
- Balboni, P. (2012 a). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle societa' complesse* Torino, Italia :UTET Università
Recuperado de:
https://www.academia.edu/31874972/Paolo_E_Balboni_Le_sfide_di_Babele_Insegnare_le_lingue_nelle_societa_complexe_UTET_Universit_AA_2008
- Balboni, P. (2012b). *Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica In Memoriam*. Recuperado de :
<http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2012/2/giovanni-freddi-fondatore-della-scuola-veneziana/art-10.14277-2280-6792-17p.pdf>

- Balboni, P. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino, Italia: Loescher Editore
- Balboni, P. (2016). Corso di teoría dell'educazione lingüística. Modulo 4. *Lo sviluppo delle abilità linguistiche*. Recuperado de: ctsviterbo.it/.../2016/.../Lo_sviluppo_delle_abilità_linguistiche_sci...
- Bardales, G. (2017). *El Programa Beca 18 como instrumento de igualdad de oportunidades e inclusión social para la realización de la vocación profesional: el caso de los becarios ingresantes a la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL) en 2015* (Tesis de maestría)
 Recuperado de :<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/9523>
- Barni, M (2009). Linee guida CILS – UNISTRASI. Recuperado de: https://cils.unistrasi.it/public/articoli/52/Files/linee_guida_cils_pdf.pdf
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación (3ª Ed)*. Bogotá, Colombia: Pearson Educación
- Blásquez, A. (2010). La lingüística contrastiva como método de enseñanza en el aula de Inglés. *Innovación y experiencias educativas N° 36*. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_36/ANTONIO_BLAZQUEZ_ORTIGOSA_02.pdf
- Bonvino, E. (2011). Lo sviluppo delle abilità di lettura nell'ottica dell'intercomprensione. Università degli Studi Roma Tre. recuperado de: <http://lingueletteratureculturestraniere.uniroma3.it/bacheca/ebonvino/wp-content/uploads/sites/13/2014/11/Bonvino-Lettura-e-IC>
- Broek, S. & Van den Ende, I. (2013). La aplicación del marco común europeo de referencia para las lenguas en los sistemas educativos europeos. *Comisión de Educación y Cultura del Parlamento Europeo*. Recuperado de: http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/cult/dv/esstcomeurframlangeuredsys/esstcomeurframlangeuredsyses.pdf
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica”, *Lingüística y literatura*, 36-37: 11-33. *Revista del Departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia, en Medellín (Colombia)*. Recuperado de: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21223/cassany_enfoques.pdf
- Cedeño, L. (2017). *El uso de estrategias metodológicas activas y participativas en la enseñanza aprendizaje de inglés como lengua extranjera y su incidencia en la adquisición de la comprensión lectora en los estudiantes del Instituto de Lenguas de la Universidad Técnica de Manabí*. (Tesis doctoral). Recuperado de: cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/6450/Cedeño_ml.pdf?...2...y

- Clouet, R. (2010). El enfoque del marco común europeo de referencia para las lenguas: unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las facultades de traducción e interpretación en España. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 71-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200004>
- Conseil, L. , Garcia-Marques , M. , MCDaniel, S. (2014). Aplicación del enfoque orientado a la acción en la enseñanza de idiomas. *XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Educar para transformar*. Recuperado de: https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/3574/jiiu_2014_106.pdf?sequence=4
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Cristofol, B. (2015). *Estudio de la Motivación, Actitud, Estrategias y Personalidad de los estudiantes de español como lengua extranjera*. Tesis de maestría. Recuperado de : https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/11665/CristofolGarciaBlanca_Treball.pdf?sequence=1
- Chacón, M. (2015). *Congruencia del pensamiento complejo de Edgar Morín en la metodología de la educación a distancia*. Recuperado de: http://www.academia.edu/21707185/Congruencia_del_pensamiento_complejo_de_Edgar_Mor%C3%ADn_en_la_metodolog%C3%ADa_de_la_educaci%C3%B3n_a_distancia
- Daloiso, M. (2013). Le difficoltà di comprensione del testo scritto in lingua materna e straniera. Un quadro teorico per il recupero della competenza metastrategica. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/310463476_Le_difficolta_di_comprendione_del_testo_scrritto_in_lingua_materna_e_straniera_Un_quadro_teorico_per_il_recupero_del_la_competenza_metastrategica DOI: 10.14277/2280-6792/45p
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Diadori, P., Palermo, M., Troncarelli, D. (2009). *Manuale di Didattica dell'italiano L2*. Perugia, Italia: Guerra
- Dubois, M. (2015). *El proceso de la lectura: De la teoría a la práctica*. (1ª Ed.). Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor
- Escofet Roig, A., & García González, I., Gros Salvat, B. (2011). Las nuevas culturas de aprendizaje y su incidencia en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (51), 1177-1195.
- Gagliano, M. (2015). *Glottodidattica 2015-2016* Recuperado de :<https://slideplayer.it/slide/10239261/>

- Gentile, M (n.d.). *Insegnare a comprendere da testo scritto*
Recuperado de: www.cnos-fap.it/sites/default/.../Insegnare_a_comprendere.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación. (6ª Ed.)*
México D.F., México : Mcgraw-hill / Interamericana editores, s.a. de c.v
Recuperado de: <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Jiménez, J. (2013). *Desarrollo de la comprensión lectora de textos multimediales en una lengua extranjera mediante la enseñanza de estrategias de lectura.*
(Tesis doctoral). Recuperado de:
ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/28/1/PC0756.pdf
- Leiva, B. (2017). Reconsiderando a Alderson: La lectura del inglés como idioma extranjero. ¿Un asunto de lectura o una cuestión de lenguaje? *Lenguas Modernas*, (32), 35 - 62. Consultado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45343/47404>
- Llanos, O. (2013). *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria.* (Tesis de Maestría). Recuperado de:
https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1814/MAE_EDUC_106.pdf?sequence=1
- Maidana, D. (2011). *Pensamiento complejo: Pedagogía de la Complejidad.* b-
Recuperado de: <http://formacion-integral.com.ar/website/?p=183>
- Mariani, L. (n.d.) *Strategie per Imparare-Learning Path.* Recuperado de:
<http://www.learningpaths.org/strategie/indice.htm>
- Mariani, L. (2006). *Dalla parte di chi impara: le strategie di apprendimento.* Recuperado de:
<http://formare.erickson.it/wordpress/it/2006/dalla-parte-di-chi-impara-le-strategie-di-apprendimento/>
- Mariani, L. (2015). *Differenziare gli apprendimenti. Educazione Linguistica e gestione dell'eterogeneità.* [S.l.] : LULU COM e-book ISBN 1326451936 9781
Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/312119287_Differenziare_gli_apprendimenti_Educazione_linguistica_e_gestione_dell'eterogeneita_-_Un'introduzione
- Ministerio de Educación del Perú. (2013). *Enseñanza de Castellano como segunda lengua en las escuelas EIB del Perú: manual para docentes de Educación Intercultural Bilingüe.*
Recuperado de: **URI** <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4926>
- Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Marco de Buen Desempeño Docente.*
Lima, Perú: Corporación Gráfica Navarrete
Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>

- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Getting to know my resources. Guía para el docente de secundaria de las instituciones educativas con Jornada Escolar Regular para el área de Inglés*. (1° Ed.) Lima, Perú : Quad/Graphics Perú S.A.
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *El Perú en Pisa 2015. Informe nacional de resultados*. Recuperado de: http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Informe-PISA-2015_ALTA.pdf
- Oré, R. (2012). *Comprensión lectora, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana*. (Tesis de Maestría). Recuperado de: http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/2738/Or%E9_or.pdf?sequence=1
- Pabón, N. y Trigos, L. Innova Cesal (2011). *Estrategias para el desarrollo de pensamiento complejo y competencias*. México: Innovacesal.org
Recuperado de: http://www.innovacesal.org/innova_public_docs01_innova/ic_publicaciones_2012/pubs_ic/pub_01_ic_2011_completo.pdf
- Perales, M., Reyes, M. (2014). Enseñanza de estrategias de comprensión inferencial en inglés L2 y su impacto en español L1: Implicaciones teóricas y pedagógicas para la lectura en las disciplinas. *Scielo. Revista mexicana de investigación educativa*
- Pérez, S. (2015). *Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora*. (Tesis de maestría) Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/3951/1/P%C3%A9rezHern%C3%A1ndezSusana2015.pdf>
- Pinzás, J. (2015). *Las siete estrategias cognitivas del buen lector*. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/abish43/las-siete-estrategias-cognitivas-del-buen-lector>
- Pona, A. (2015). *Modelli operativi nella didattica dell'italiano come lingua seconda*. Recuperado de: http://allegati.po-net.prato.it/dl/20180202102827408/Modelli_operativi_nella_didattica_dell_italiano_L2_articolo_Alan_Pona.pdf
- Puren, C. (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional - *Porta Linguarum*, Universidad de Granada, n°1, enero 2004, pp. 31 -36
- Quispe, T. & Campos, T. (2012). *Las estrategias metodológicas*. Recuperado de: <https://issuu.com/educalibros/docs/guia-3-las-estrategias-metodologicas1>
- Rodríguez, A. y Pérez, A. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento *Revista EAN*, 82, pp.179-200.
<https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>

- Rosas, E. (2012). Las estrategias utilizadas para la lectura en español como primera lengua y en inglés como lengua extranjera. (Revista *Electrónica Educare*) Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/1941/194124728014/>
- Ruiz, M. (2009). El aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 2(3), 98-103. Recuperado de: [Http.: // www.cepcuevasolula. Es/espinal](http://www.cepcuevasolula.es/espinal)
- Salvatori, N. (2015). *Il tessuto del testo*. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/nicolettasalvatori/il-tessuto-del-testo>
- Soragni, J. (2012). *Teoria e pratica dell'insegnamento dell'italiano in Russia: un'esperienza sul campo*. (Tesis doctoral). Recuperado de: www.academia.edu/.../Teoria_e_pratica_dellinsegnamento_dellitaliano
- Torresan, P. (2007). Metacognizione e apprendimento linguistico. A colloquio con Luciano Mariani. *Supplemento alla rivista EL.LE -ISSN:2280-6792*. Recuperado de: (<http://www.italy.it/editoriale/bollettino-italy-febbraio-2007>)
- Unesco (2009). *Las nuevas dinámicas de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Traducción del inglés al español Aquino M. Recuperado de: https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Conferencia_Mundial_2009.
- Universidad privada de Lima. (2018). Sílabo de la Asignatura de Italiano 2018-01. Dirección de Idiomas- Código ITA4101
- Universidad privada de Lima. (2018). Catalogo Académico 2018. Recuperado de: <https://www.usil.edu.pe/sites/default/files/catalogo-academico-usil-espanol-2018.pdf>
- Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica *Educación*, vol. 33, núm. 1, 2009, pp. 155-165 Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica
- Velázquez, M. y Díaz, A. (2011). *Comprensión de lectura*. Lima. Perú. Asociación Civil Universidad de Ciencias y Humanidades, fondo editorial.
- Vernon, T. (2013). *La enseñanza de la lectura en una segunda lengua: la importancia de la conciencia y el control metacognitivo en la comprensión del texto narrativo (versión cuento) y el texto expositivo*. (Tesis de Maestría). Recuperado de: <https://scholarworks.iupui.edu/.../Vernon%20-%20La%20importancia%20de%20la%2>
- Wong, F., Matalinares, M. (2011). *Estrategias de metacomprensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios*. (Tesis de Maestría) Recuperado de: http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/2741/Wong_mf.pdf?sequence=1

Zebadúa, M. y García, E. (2012). *Cómo enseñar a hablar y a escuchar en el salón de clases*.
dr ©2010 Universidad Nacional Autónoma de México ciudad universitaria, Delegación
Coyoacán, CP 04510, México, DF. Recuperado de:
https://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/libros/pdfs/librocch_hablaescuchar.pdf

Anexos

Anexo 1. Matriz Metodológica o de Categorización

Problema de investigación o pregunta científica	Preguntas específicas	Objetivo principal	Objetivos específicos	Categorías principales
¿Cómo desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Italiano I de una Universidad privada de Lima?	¿Cuál es el estado actual del desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Italiano I de una universidad privada de Lima?	Diseñar una Estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en los	Diagnosticar el estado actual de la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Italiano I de una universidad privada de Lima.	Com- prensión Lectora
	¿Cuáles son los fundamentos teóricos de una estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Italiano I de una universidad privada de Lima?	Estudiantes de la asignatura de Italiano I.	Sistematizar los fundamentos teóricos de una estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Italiano I de una universidad privada de Lima.	
	¿Qué criterios se tendrán en cuenta en la modelación de la propuesta de una estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Italiano I de una universidad privada de Lima?		Determinar los criterios q se tendrán en cuenta en la modelación de la propuesta de una estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Italiano I de una universidad privada de Lima.	Estrate- gia Didácti- ca
	¿Cómo validar de manera preliminar la propuesta de una estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Italiano I de una universidad privada de Lima?		Validar de manera Preliminar una estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Italiano I de una universidad privada de Lima.	

Subcategorías apriorísticas por categoría principal	Indicadores por subcategorías	Paradigma, método y diseño (Tipo de investigación)	Población, muestra y muestreo	Técnicas e instrumentos
Procesos Cognitivos lógicos y analógicos	1. Establece relaciones entre indicadores de redundancia morfosintáctica y lexical.	Sociocrítico interpretativo y naturalista.	La población está compuesta por 200 estudiantes de la asignatura de Italiano I del semestre 2018-01, 3 docentes y el coordinador académico de otros idiomas de la universidad privada de Lima.	Prueba Pedagógica: CILS.A1-adultos Junio,2012 Universidad de Siena-Italia
	2. Reconoce el sistema proposicional, la oración tiene s-v-p y argumentos			
	3. Establece Inferencias usando procesos semánticos y textuales cuyas relaciones lógicas permiten elaborar predicciones sobre lo que viene escrito después y que varían de cultura a cultura.	Método: Cualitativo	La muestra está compuesta por 2 docentes (uno a tiempo completo y el otro a tiempo parcial), el coordinador académico de otros idiomas de la universidad privada de Lima y 35 estudiantes del programa Beca 18 del semestre 2018-01.	Observación a Clase: Guía de observación
	4.Reconoce los indicadores lingüísticos de coherencia y cohesión textual, conectores,etc.			
Competencia Lingüística	5.Desarrolla el conocimiento del vocabulario y la capacidad para usarlo (Comp.Léxica)	Diseño :aplicada-educacional	Se aplicó el Muestreo no probabilístico por conveniencia de la investigadora	Entrevista a docentes- Guía de entrevista
	6. Desarrolla la capacidad para producir enunciados gramaticales que respetan las reglas (Comp. Gramatical).			
	7. Reconoce los significados y el léxico de manera pertinente según el contexto comunicativo. En el discurso sigue el hilo temático (Comp.Semántica).	Métodos Observación Hermenéutico	Encuesta Cuestionario a estudiantes	
Género Textual	8.Reconoce características, estructura y elementos de los Textos narrativo, descriptivo, regulativo, poético y argumentativo.	Interpretativo Histórico-lógico Análisis	Análisis documental : •Sílabo de la asignatura de Italiano I •MCER- Nivel A1 •Catálogo Académico 2018.	

Habilidades cognitivas	<p>9. Establece asociaciones. Evoca conocimientos que se tienen del argumento que se va a leer.</p> <p>10. Establece clasificaciones. Agrupa las informaciones de un texto por categorías.</p> <p>11. Establece inferencias y deducciones utiliza indicios lingüísticos y extra lingüísticos para hipnotizar significados.</p> <p>12. Establece inducciones: de elementos particulares a la formulación de una regla.</p> <p>13. Establece transferencias: relaciona lo aprendido con otras disciplinas o con su realidad.</p>	<p>- Síntesis</p> <p>Inductivo-</p> <p>Deductivo.</p> <p>Modelación</p>
Socio-afectivas	<p>14. Establece modalidades que fomentan la participación activa del estudiante</p> <p>15. Establece modalidades de retroalimentación de las respuestas</p> <p>16. Establece modalidades de control del trabajo entre pares y equipos.</p>	
Motivacionales	<p>17. Establece la utilidad y validez de la tarea hasta completarla.</p> <p>18. Contribuye a establecer una imagen positiva de sí mismo y de éxito en la tarea.</p>	
Metacognitivas	<p>19. Planifica: establece objetivos a breve, mediano y largo plazo.</p> <p>20. Controla: Identifica problemas en la lectura. Busca las causas e hipotiza soluciones</p> <p>21. Propicia la Autoevaluación: compara los objetivos esperados con los resultados obtenidos.</p>	

Anexo 2. Guía de entrevista a los docentes de la asignatura de Italiano I

Autora: Maria del Carmen Alva Guerrero

Datos informativos:

Nombre del docente: _____

Bloques a su cargo: _____

Lugar y fecha: _____

Duración: Inicio _____ Término _____

Objetivo: El propósito de esta entrevista es constatar los conocimientos teóricos y didácticos que el docente posee e identificar la estrategia didáctica que el docente utiliza en el proceso de enseñanza- aprendizaje para desarrollar la comprensión lectora en sus estudiantes.

1. Enfocándonos en la comprensión lectora, ¿qué elementos lingüísticos considera relevantes en el texto para lograr su comprensión?
2. Considerar los conocimientos previos del estudiante beneficia su construcción del conocimiento en el proceso de enseñanza- aprendizaje. ¿Cómo aplica este principio en las actividades de la comprensión lectora?
3. ¿Qué actividades realiza para ampliar el vocabulario de los estudiantes en una sesión de clase en el proceso de enseñanza- aprendizaje?
4. ¿Cómo desarrolla usted las reglas de gramática en la sesión de clase?
5. ¿Qué actividades teóricas y prácticas realiza para recordarles a sus estudiantes el significado de las palabras en la sesión de clase?
6. ¿Reconocen sus estudiantes las características o la estructura de los diferentes tipos de texto como: el regulativo, el descriptivo, el expositivo y el narrativo en la sesión de clase?
7. ¿Qué habilidades cognitivas utiliza para desarrollar la comprensión lectora?

8. ¿Cómo fomenta usted la participación activa de sus estudiantes durante la sesión de clase?
9. ¿Cuáles son las modalidades que usted utiliza para retroalimentar las respuestas de sus estudiantes frente a una tarea desarrollada en clase?
10. ¿Durante las actividades de comprensión lectora, sus estudiantes trabajan con sus pares o forman equipos de trabajo?
11. En su opinión, ¿cuáles son los procesos internos y externos que motivan al estudiante para el desarrollo del aprendizaje mediante las actividades de comprensión lectora en la sesión de clase?
12. A su parecer, ¿qué actividades contribuyen al desarrollo de la autoestima del estudiante en el proceso de enseñanza- aprendizaje en una sesión de clase?
13. ¿Cómo desarrolla usted una actividad de comprensión lectora? Indique los pasos.
14. A partir de su experiencia como docente, ¿qué experiencias significativas ha tenido que le hayan llevado al éxito en la mejora de la comprensión lectora con sus estudiantes?
15. ¿Qué recursos digitales interactivos utiliza durante la sesión de clase para contribuir al proceso de enseñanza aprendizaje?

Anexo 3. Guía de observación de una sesión de clase de italiano I

Autora: María del Carmen Alva Guerrero

Datos informativos:

Lugar y fecha de observación:

Aula _____ Semana: _____ Sesión n°: _____ Bloque: _____

Horario: _____ Duración: 100 minutos

Nombre del docente observado: _____

Número de estudiantes al inicio: _____ Número de estudiantes al término: _____

Objetivo: El propósito de esta guía es constatar los conocimientos teóricos y didácticos que el docente posee y la estrategia didáctica que utiliza en el proceso de enseñanza aprendizaje para desarrollar la comprensión lectora en sus estudiantes y el desempeño de los mismos durante el proceso.

		si	no
1	El docente desarrolla actividades que permiten al estudiante reconocer indicios lingüísticos para que identifique el género, pronombres, artículos, etc.(mide el indicador 11 también)		
2	El docente analiza (si es necesario para su comprensión) los componentes de una oración.		
3	El docente considera los conocimientos previos de sus estudiantes sobre los temas a tratar durante la sesión de clase. (Títulos, imágenes, palabras, etc.)(mide el Indicador 9 también)		
4	El docente desarrolla el significado de los conectores , estructuras conceptuales de causa efecto, indicadores meta comunicativos, etc. proponiendo para su comprensión otros ejemplos en contexto, definiéndolos, etc.		
5	El docente desarrolla actividades y utiliza estrategias que permiten al estudiante ampliar su vocabulario.		
6	El docente desarrolla actividades y utiliza estrategias que permiten al estudiante identificar y aplicar las reglas gramaticales correctamente.		
7	El docente desarrolla actividades y utiliza estrategias que permiten al estudiante reconocer el significado de las palabras y lo ayudarán a recordarlo.		
8	El docente al presentar el texto para su comprensión formula preguntas que ayudan al estudiante a reconocer las características, estructura y objetivo del tipo de texto.		
9	El docente plantea actividades y utiliza técnicas que ayudan al estudiante a desarrollar la clasificación de la información del texto.		

10	El docente plantea actividades y utiliza técnicas que ayudan al estudiante a desarrollar la inducción y de este modo le permiten “descubrir” las reglas gramaticales.		
11	El docente plantea las actividades y evidencia la importancia de los nuevos conocimientos y su posible relación con otras disciplinas o utilidad para el estudiante.(transferencia)		
12	El docente desarrolla actividades y utiliza estrategias que fomentan la participación activa en clase del estudiante.		
13	El docente desarrolla la retroalimentación de las respuestas sean estas correctas o no, estimulando siempre la autoestima del estudiante.		
14	El docente desarrolla actividades y utiliza estrategias que fomentan el trabajo colaborativo entre pares y/o grupos.		
15	El docente desarrolla actividades y utiliza estrategias para motivar a sus estudiantes durante la sesión de clase.		
16	El docente desarrolla actividades y utiliza estrategias metacognitivas considerando: la planificación de los objetivos a breve, mediano y largo plazo.		
17	El docente desarrolla actividades y utiliza estrategias metacognitivas considerando: el control que ayuda a identificar problemas en la lectura, buscar las causas e hipotizar soluciones.		
18	Al terminar la actividad el docente propicia la autoevaluación.		

OBSERVACIONES (INCIDENCIAS -IMPREVISTOS)

--

Anexo 4. Cuestionario a los estudiantes sobre la lectura y comprensión de textos en Italiano I

Autora: María del Carmen Alva Guerrero

Estimado estudiante, la información que indiques en este cuestionario nos será útil para mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje de la asignatura de Italiano I, por este motivo tus respuestas deben ser lo más sinceras posibles. Marca solo una de las alternativas de acuerdo a la siguiente tabla.

		nunca	a veces	siempre
	Ítems	1	2	3
1	Durante el desarrollo de las actividades de lectura, el docente me ayuda a identificar elementos que van a permitir interpretar el significado de las palabras, el sentido del texto, etc.			
2	Durante el desarrollo de las actividades de lectura, el docente me ayuda a reconocer los elementos que componen una oración y su función.			
3	Al desarrollar las actividades de lectura el docente formula preguntas para tomar en cuenta mis conocimientos previos sobre el argumento que se trata.			
4	Durante el desarrollo de las actividades de comprensión lectora, reconozco que aprendo nuevas palabras y que mi vocabulario aumenta.			
5	El docente desarrolla técnicas inductivas para hacerme recordar el significado de las palabras que identifiqué en la tarea.			
6	El docente me ayuda a reconocer cuando no he aplicado correctamente una regla de gramática.			
7	Durante el curso de Italiano I, se me han presentado diferentes tipos de textos.			
8	Durante las actividades de comprensión lectora, el docente me ha indicado algunas estrategias de aprendizaje para aplicar y comprender el texto y así desarrollar las actividades de acuerdo a la tarea.			
9	Percibo que el profesor valora y aprecia mis participaciones en clase.			
10	Cuando cometo un error el docente me ayuda a reconocer en dónde está y luego explica el por qué.			
11	Durante las actividades de comprensión lectora trabajo con mis pares y en equipo de trabajo colaborativo.			
12	Los textos que leo en italiano son interesantes y útiles.			
13	El docente presenta los objetivos por alcanzar de cada clase e indica el por qué.			
14	El docente formula preguntas durante la actividad de comprensión lectora que ayudan a desarrollarla.			
15	Al terminar la actividad lectora, reconozco en donde tuve dificultad en la tarea y cómo pude resolverlas.			

Anexo 5. Prueba pedagógica -Cils 1-Adultos

Test di comprensione della lettura numero delle prove 3 tempo a disposizione 30 minuti

Comprensione della lettura – Prova n. 1

Leggi il testo. Poi completa le frasi. Scegli una delle tre proposte di completamento.

Parcheggio automobile e treno

La società italiana delle ferrovie Trenitalia fa un'offerta ai viaggiatori: nelle città di Torino, Milano e Padova, in alcuni parcheggi vicini alle stazioni ferroviarie, c'è uno sconto del 10% sul costo del parcheggio. L'offerta è valida dal lunedì alla domenica 24 ore su 24. Puoi lasciare la tua automobile vicino alla stazione e puoi partire con il treno. Per avere lo sconto devi mostrare il biglietto del treno alla cassa del parcheggio.

1. L'offerta di Trenitalia è valida

A) in alcune città italiane. B) in tutta Italia. C) in Italia e all'estero.

2. Con l'offerta di Trenitalia risparmi il 10%

A) sul parcheggio dell'auto. B) sul biglietto del treno. C) sul prezzo della benzina.

3. L'offerta di Trenitalia è valida

A) il sabato e la domenica. B) dal lunedì al sabato. C) tutti i giorni.

4. Per avere lo sconto devi

A) presentare il biglietto del treno. B) riempire un modulo. C) mostrare la patente di guida.

Comprensione della lettura – Prova n. 2

Leggi i testi. Poi leggi le informazioni. Scegli le quattro informazioni presenti nei testi (una per testo).

La compagnia aerea Blue Express offre prezzi incredibili per volare e affittare automobili in tutta Italia!

- 1. Con Blue express hai tante offerte per viaggiare in tutto il mondo.*
- 2. Con Blue express puoi affittare un'automobile a prezzi bassi.*
- 3. Grazie a Blue Express puoi avere uno sconto sul prezzo dell'albergo.*

Con Offerta 10 Viaggi risparmi il 20% rispetto al prezzo del biglietto Base per viaggi in 1^a o 2^a classe. Offerta 10 Viaggi è valida per i treni Frecciarossa, Frecciargento e Frecciabianca.

- 4. Con Offerta 10 Viaggi compri 10 biglietti e uno è gratis.*
- 5. Con Offerta 10 Viaggi puoi viaggiare sempre in prima classe.*
- 6. Con Offerta 10 Viaggi puoi viaggiare solo su alcuni tipi di treni.*

Bella giornata di sole su tutte le regioni italiane, con qualche nube nel pomeriggio. Temperature stabili, massime tra 20°C e 25°C. Venti deboli, mari poco mossi.

7. Il pomeriggio è un po' nuvoloso.

8. La notte piove.

9. I mari sono molto mossi.

L'agriturismo La terrazza ha 6 appartamenti, tutti con cucina privata. In comune sono il salone e la veranda, il giardino e la piscina.

10. Tutti gli appartamenti dell'agriturismo hanno una cucina.

11. L'agriturismo ha un ampio parcheggio.

12. Dentro l'agriturismo c'è una grande lavanderia.

Comprensione della lettura – Prova n. 3

Leggi i testi. Scegli tra i testi da A a H i quattro che completano i testi da 1 a 4.

1. Dolce dormire

La scelta del letto è molto importante per riposare bene.

2. “Salute” online

Se vuoi leggere la rivista Salute online, vai all'indirizzo www.saluteriv.it e registrati con i tuoi dati personali.

3. Corsi di yoga

Il Centro Benessere di Pistoia organizza corsi di yoga nei giorni di martedì, mercoledì e venerdì.

4. Concerti

L'11 giugno alle ore 21 al Mandela Forum c'è il concerto di Tiziano Ferro.

A. Così puoi guardare la nostra rivista senza spendere niente.

B. L'inaugurazione della palestra è il 14 giugno alle ore 18,00.

C. La vendita dei biglietti inizia due giorni prima del concerto.

D. Arredo casa offre tante possibilità di arredare la tua casa!

E. Puoi passare una giornata di divertimento con tanta musica, giochi e cibi etnici.

F. Vieni nel nostro negozio dove puoi scegliere tra tanti tipi di letti a prezzi eccezionali.

G. Il costo dei corsi è di 60 euro per tutto il mese.

H. Domani con il quotidiano della tua città è in regalo un CD.

Anexo 6. Validación de instrumentos de recolección de la información por los expertos

OBSERVACIONES GENERALES DEL ESPECIALISTA

FECHA: 5/6/2018

MAESTRÍA EN: Educación con Mención en Educación Superior

TÍTULO DE LA TESIS: Estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de italiano I en una universidad privada de Lima

1. Pertinencia de las preguntas con los objetivos:
 Suficiente: _____ Medianamente Suficiente: _____ Insuficiente: _____

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar cuadro, dejando solo en enunciado:

Instrumentos	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Guía de observación	X		
Guía de entrevista	X		
Cuestionario de la encuesta	X		
Cuestionario de la prueba pedagógica			

Observaciones:

2. Pertinencia de las preguntas con la(a) categoría(s):
 Suficiente: _____ Medianamente Suficiente: _____ Insuficiente: _____

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar cuadro, dejando solo en enunciado:

Instrumentos	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Guía de observación	X		
Guía de entrevista	X		
Cuestionario de la encuesta	X		
Cuestionario de la prueba pedagógica	X		

Observaciones:

3. Pertinencia de las preguntas con la(a) subcategoría(s):
 Suficiente: _____ Medianamente Suficiente: _____ Insuficiente: _____

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar cuadro, dejando solo en enunciado.

Instrumentos	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Guía de observación	X		
Guía de entrevista	X		

Cuestionario de la encuesta	X		
Cuestionario de la prueba pedagógica	X		

Observaciones:

4. Pertinencia de las preguntas con los indicadores:

Suficiente: _____ Medianamente Suficiente: _____ Insuficiente: _____

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar cuadro, dejando solo en enunciado.

Instrumentos	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Guía de observación	X		
Guía de entrevista	✓		
Cuestionario de la encuesta	✓		
Cuestionario de la prueba pedagógica	X		

Observaciones:

5. Redacción de las preguntas:

Adecuada: _____ Inadecuada: _____

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar cuadro, dejando solo en enunciado.

Instrumentos	Adecuada	Inadecuada
Guía de observación	X	
Guía de entrevista	✓	
Cuestionario de la encuesta	X	
Cuestionario de la prueba pedagógica	X	

Observaciones:

NOMBRE DEL ESPECIALISTA: *Miriam E. Velázquez Tejeda*
 GRADO CIENTÍFICO O ACADÉMICO: *Ma. en Educación*

FIRMA: *Miriam E. Velázquez Tejeda*

FECHA: *5/5/2018*

OBSERVACIONES GENERALES DEL ESPECIALISTA

FECHA: _____

MAESTRÍA EN: Educación con Mención en Educación Superior

TÍTULO DE LA TESIS: Estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de Italiano I en una universidad privada de Lima

1. Pertinencia de las preguntas con los objetivos:

Suficiente: _____ Medianamente Suficiente: Insuficiente: _____

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar cuadro, dejando solo en enunciado:

Instrumentos	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Guía de observación		<input checked="" type="checkbox"/>	
Guía de entrevista		<input checked="" type="checkbox"/>	
Cuestionario de la encuesta	<input checked="" type="checkbox"/>		
Cuestionario de la prueba pedagógica	<input checked="" type="checkbox"/>		

Observaciones:

2. Pertinencia de las preguntas con la(a) categoría(s):

Suficiente: _____ Medianamente Suficiente: _____ Insuficiente: _____

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar cuadro, dejando solo en enunciado:

Instrumentos	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Guía de observación		<input checked="" type="checkbox"/>	
Guía de entrevista		<input checked="" type="checkbox"/>	
Cuestionario de la encuesta	<input checked="" type="checkbox"/>		
Cuestionario de la prueba pedagógica	<input checked="" type="checkbox"/>		

Observaciones:

3. Pertinencia de las preguntas con la(a) subcategoría(s):

Suficiente: _____ Medianamente Suficiente: _____ Insuficiente: _____

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar cuadro, dejando solo en enunciado:

Instrumentos	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Guía de observación		<input checked="" type="checkbox"/>	
Guía de entrevista		<input checked="" type="checkbox"/>	

Cuestionario de la encuesta	✓		
Cuestionario de la prueba pedagógica	✓		

Observaciones:

4. Pertinencia de las preguntas con los indicadores:

Suficiente: _____ Medianamente Suficiente: _____ Insuficiente: _____

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar cuadro, dejando solo en enunciado.

Instrumentos	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Guía de observación		✓	
Guía de entrevista		✓	
Cuestionario de la encuesta	✓		
Cuestionario de la prueba pedagógica	✓		

Observaciones:

5. Redacción de las preguntas:

Adecuada: _____ Inadecuada: _____

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar cuadro, dejando solo en enunciado.

Instrumentos	Adecuada	Inadecuada
Guía de observación		
Guía de entrevista		
Cuestionario de la encuesta		
Cuestionario de la prueba pedagógica		

Observaciones:

NOMBRE DEL ESPECIALISTA: Fernando Góñi Cruz
 GRADO CIENTÍFICO O ACADÉMICO: Dr. en Ciencias de la Educación
 FIRMA: [Firma] D.N.I. 09446915
 FECHA: 02/05/18

OBSERVACIONES GENERALES DEL ESPECIALISTA

FECHA: 11/07/2018

MAESTRÍA EN: Educación con Mención en Educación Superior

TÍTULO DE LA TESIS: Estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la asignatura de italiano I en una universidad privada de Lima

1. Pertinencia de las preguntas con los objetivos:

Suficiente: Medianamente Suficiente: Insuficiente:

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar cuadro, dejando solo en enunciado:

Instrumentos	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Guía de observación	✓		
Guía de entrevista	✓		
Cuestionario de la encuesta	✓		
Cuestionario de la prueba pedagógica	✓		

Observaciones:

2. Pertinencia de las preguntas con la(a) categoría(s):

Suficiente: Medianamente Suficiente: Insuficiente:

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar cuadro, dejando solo en enunciado:

Instrumentos	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Guía de observación	✓		
Guía de entrevista	✓		
Cuestionario de la encuesta	✓		
Cuestionario de la prueba pedagógica	✓		

Observaciones:

3. Pertinencia de las preguntas con la(a) subcategoría(s):

Suficiente: Medianamente Suficiente: Insuficiente:

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar cuadro, dejando solo en enunciado:

Instrumentos	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Guía de observación	✓		
Guía de entrevista	✓		

Cuestionario de la encuesta	✓		
Cuestionario de la prueba pedagógica	✓		

Observaciones:

4. Pertinencia de las preguntas con los indicadores:

Suficiente: Medianamente Suficiente: Insuficiente:

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar cuadro, dejando solo en enunciado.

Instrumentos	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Guía de observación	✓		
Guía de entrevista	✓		
Cuestionario de la encuesta	✓		
Cuestionario de la prueba pedagógica	✓		

Observaciones:

5. Redacción de las preguntas:

Adecuada: Inadecuada:

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar cuadro, dejando solo en enunciado.

Instrumentos	Adecuada	Inadecuada
Guía de observación	✓	
Guía de entrevista	✓	
Cuestionario de la encuesta	✓	
Cuestionario de la prueba pedagógica	✓	

Observaciones:

NOMBRE DEL ESPECIALISTA: Armida Lizarraga Rodríguez
 GRADO CIENTÍFICO O ACADÉMICO: EdM - Maestría en Educación -
 FIRMA: Armida Lizarraga UNIV - dettaread
 FECHA: 11, 03, 2018

Anexo 7. Validación de la propuesta por los expertos

FICHA DE VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

I. Datos generales.

- 1.1. Apellidos y nombres del especialista: *MUNOZ SALAZAR JOSE MANUEL*
 1.2. Grado de estudios alcanzado: *DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN*
 1.3. Resultado científico en valoración: Estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de una universidad privada de Lima.
 1.4. Autor del resultado científico: Bachiller María del Carmen Mlagros Ava Guerrero.

II. Aspectos a observar

VALIDACIÓN INTERNA

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
	1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Facilidad de aplicación del resultado que se presenta.					X	X		
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros			X			X		
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes			X			X		
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales				X		X		
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.				X		X		
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.				X		X		

La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo				X		X		
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio				X		X		
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar			X			X		
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular			X			X		

FICHA DE VALIDACIÓN EXTERNA (FORMA)

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
		1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado				X		X		
Objetividad	Esta expresado en conductas observables			X			X		
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica				X		X		
Organización	Existe una organización lógica			X			X		
Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad			X			X		
Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de la(s) variable(s)				X		X		
Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos de la Psicología				X		X		

FICHA DE VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

I. Datos generales.

- 1.1. Apellidos y nombres del especialista: *Minerva E. Delgado Tejeda*
 1.2. Grado de estudios alcanzado: *Magister en Educación*
 1.3. Resultado científico en valoración: Estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de una universidad privada de Lima.
 1.4. Autor del resultado científico: Bachiller María del Carmen Milagros Alva Guerrero.

II. Aspectos a observar

VALIDACIÓN INTERNA

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
	1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta.						✓		
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros						✗		
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes						<		
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales						<		
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.						<		
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.						✗		

La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo						✗		
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio						✗		
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar						<		
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular						✗		

FICHA DE VALIDACIÓN EXTERNA (FORMA)

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
		1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado					✓	✗		
Objetividad	Esta expresado en conductas observables					<	<		
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica					✓	<		
Organización	Existe una organización lógica					<	✗		
Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad					✓	✗		
Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de la(s) variable(s)					<	<		
Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos de la Psicología					✗	✗		

FICHA DE VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

I. Datos generales.

- 1.1. Apellidos y nombres del especialista: Garneta Escobar Ronal
 1.2. Grado de estudios alcanzado: Doctor. en Políticas Educativas
 1.3. Resultado científico en valoración: Estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de una universidad privada de Lima.
 1.4. Autor del resultado científico: Bachiller María del Carmen Milagros Alva Guerrero.

II. Aspectos a observar

VALIDACIÓN INTERNA

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
	1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta.				X		X		
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros				✓		X		
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes				X		X		
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales				X		X		
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.				X		X		
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.				X		X		

La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo				X		X		
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio				X		X		
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar				X		X		
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular				X		X		

FICHA DE VALIDACIÓN EXTERNA (FORMA)

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
		1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado				X		X		
Objetividad	Esta expresado en conductas observables				X		X		
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica				X		X		
Organización	Existe una organización lógica				X		X		
Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad				X		X		
Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de la(s) variable(s)				X		X		
Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos de la Psicología				X		X		

Coherencia	Entre los índices, indicadores y las dimensiones					X	X		
Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico					X	X		
Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación					X	X		

I. Aportes o sugerencias para el perfeccionamiento del resultado científico:

.....

.....

.....

.....

.....

II. Opinión de aplicabilidad:

.....

.....

III. RESULTADOS

PROMEDIO DE VALORACIÓN INTERNA: 45 (50%) + PUNTAJE DE VALORACIÓN EXTERNA: 45 (50%)

RESULTADO DE VALORACIÓN: 90%

Tabla de Valoración

Deficiente	0 - 25
Baja	25 - 50
Regular	51 - 70
Buena	71 - 85
Muy Buena	86 - 100

- 1. Deficiente ()
- 2. Baja ()
- 3. Regular ()
- 4. Buena ()
- 5. Muy buena (X)

OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

a) Deficiente () b) Baja () c) Regular () d) Buena () e) Muy Buena (X)

Nombre y Apellidos	<u>ROSA GARCÍA FROBAY</u>	DNI Nº	<u>805061520</u>
Dirección domiciliar		Teléfono / Celular	
Título profesional / Especialidad	<u>ANTROPÓLOGO / COSECOBOL</u>		
Grado Académico	<u>DI</u>		
Mención	<u>POSICIONES EDUCATIVAS / COSECOBOL</u>		



 Firma
 Lugar y fecha: ATA 19 FEB 2019