



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
EDUCACIÓN

Efecto del Programa “Dime” en la comprensión lectora de
estudiantes del segundo de secundaria en una escuela,
Santa Rosa, 2023

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Educación

AUTORA:

Martel Moya, Ana Cecilia (orcid.org/0009-0006-4721-7604)

ASESORES

Dr. Aybar Huamani, Justiniano (orcid.org/0000-0001-8622-271X)
Mg. Bellido García, Roberto Santiago (orcid.org/0000-0002-1417-3477)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Gestión y Calidad Educativa

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos
sus niveles

LIMA - PERÚ

2023

DEDICATORIA

A Dios por permitirme lograr este reto y a mis amados hijos, quienes son mi impulso de superación y me motivan a ser el mejor modelo de persona para ellos.

AGRADECIMIENTO

A las personas que se involucraron con este objetivo profesional, directivo de la institución, docentes validadores, estadístico y asesores de la casa de estudios que guiaron esta investigación con su noble aporte.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pg.
Carátula.....	i
Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Índice de contenidos.....	iv
Índice de tablas.....	v
Índice de figuras.....	vi
RESUMEN.....	vii
ABSTRACT.....	viii
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO.....	4
III. METODOLOGÍA.....	14
3.1. Tipo y diseño de investigación.....	14
3.2. Variables y operacionalización.....	15
3.3. Población, muestra y muestreo.....	16
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	17
3.5. Procedimientos.....	18
3.6. Método de análisis de datos.....	18
3.7. Aspectos éticos.....	19
IV. RESULTADOS.....	20
V. DISCUSIÓN.....	29
VI. CONCLUSIONES.....	36
VII. RECOMENDACIONES.....	37
REFERENCIAS.....	38
ANEXOS.....	45

ÍNDICE DE TABLAS

	Pg.
Tabla 1. Distribución de niveles de la comprensión lectora	20
Tabla 2. Distribución de niveles del nivel literal	21
Tabla 3. Distribución de niveles del nivel inferencial	22
Tabla 4. Distribución de niveles del nivel crítico	23
Tabla 5. Prueba de normalidad según Shapiro – Wilk para comprensión lectora y sus dimensiones	24
Tabla 6. Comparación de los grupos control y experimental de la Comprensión lectora.	25
Tabla 7. Comparación de los grupos control y experimental del nivel literal	26
Tabla 8. Comparación de los grupos control y experimental del nivel inferencial	27
Tabla 9. Comparación de los grupos control y experimental en el nivel crítico	28

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pg.
Figura 1. Niveles entre pre-test y post-test del grupo control y experimental de la comprensión lectora	20
Figura 2. Niveles entre pre-test y post-test del grupo control y experimental del nivel literal	21
Figura 3. Niveles entre pre-test y post-test del grupo control y experimental del nivel inferencial	22
Figura 4. Niveles entre pre-test y post-test del grupo control y experimental del nivel crítico	23

RESUMEN

Lograr que los estudiantes mejoren en la Comprensión lectora es un reto para todo docente, más si tenemos un contexto con brechas educativas, es por ello que, el objetivo de esta investigación fue determinar el efecto del Programa “Dime” en la Comprensión Lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023. Este estudio tuvo un enfoque cuantitativo. El presente trabajo investigativo fue de tipo aplicada. En este estudio se usó el diseño cuasi experimental. La población estuvo compuesta por estudiantes del nivel secundaria de una escuela, Santa Rosa, 2023. La muestra de la investigación es no probabilística, y quedó constituida por 66 alumnos de la institución educativa. La técnica fue el test o prueba y tuvo como instrumento una prueba de lectura del Minedu. Los resultados determinaron que, los estudiantes del grupo experimental obtuvieron un 84.8% del nivel alto en el post test; mientras que el grupo Control, se ubicaron con un 45.5% en el nivel alto; asimismo, se probó que existe un efecto significativo del programa “Dime” en la Comprensión lectora de los estudiantes del segundo de secundaria de una escuela, Santa Rosa, 2023, según el Test U de Mann-Whitney con un P valor < 0.05.

Palabras clave: Lectura, conversación literaria, niveles de lectura.

ABSTRACT

Getting students to improve their reading comprehension is a challenge for every teacher, especially if we have a context with educational gaps. That's why, the objective of this research was to determine the effect of the "Dime" Program on the Reading Comprehension of the students of the second year of high school in the Santa Rosa School, 2023. The research sample is non-probabilistic, and was made up of 66 students from the educational institution. The technique was the test and its instrument was a Minedu reading test. The results determined that the students of the experimental group obtained 84.8% of the high level in the post test; while the Control group, were located with 45.5% in the high level; likewise, it was proven that there is a significant effect of the "Dime" program on reading comprehension of the students of the second year of high school in the Santa Rosa School, 2023, according to the Mann-Whitney U Test with a P value of < 0.05 .

Keywords: Reading, literary conversation, reading levels.

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad se enfrenta constantemente situaciones comunicativas que demandan una competencia, sobre todo en el manejo de la información, en la forma como decodificamos o en el carácter interpretativo cuando somos sujetos receptores en un contexto global (Suarez *et al.*, 2021). Luego de haber enfrentado una pandemia, hoy el acto educativo no debe estar alejado de la construcción de los sentidos y en fortalecer la interacción entre el lector y el mundo textual, puesto que, estar informados es una imperiosa necesidad (Colomer, 2020).

Conforme a la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2021) las consecuencias de lo ocurrido en el 2020 representan un problema generacional, ya que no se logra el nivel esperado en competencia lectora. Asimismo, este tema se visibiliza con los resultados conseguidos dentro del Programa para la Evaluación Internacional de estudiantes (PISA), pues, quedamos en el puesto 63 durante el 2019, consiguiendo un resultado bajo a comparación de países latinoamericanos, respecto al uso de la lectura en situaciones cotidianas (Silva, 2021).

De modo similar, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020) informó que, en Latinoamérica el porcentaje que iba en proyección de mejora para el 2019, disminuyó debido a la emergencia sanitaria, observando la caída del promedio mundial de 41% al 34% en ese año, incluso en alumnos del último año de secundaria. Por lo que, es necesario el rol activo del lector, quien debe ser autónomo, competente y estratégico, generando así un espacio desafiante para el ente educativo en cada una de las naciones (Romo, 2019).

Así también, según el Sistema de consulta de resultados de evaluaciones (Minedu, 2022) se obtuvo 581 puntos en la Evaluación Muestral, con un nivel satisfactorio de 19, 1%; proceso 31,9%, e inicio 35,8%, observándose una mejora. Por otro lado, la Encuesta Nacional de Lectura Perú, evidenció que, no se lee por falta de tiempo, se consume medios digitales (82, 7 %), narrativa (36, 3 %), y la población menor a los 17 años practica la lectura en el hogar, (95, 0%) y son los padres (64, 8%), quienes refuerzan el comportamiento lector (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2023).

Por ello, los docentes tienen la función primordial de preparar a las nuevas generaciones con desempeños pertinentes para fortalecer una sociedad (Minedu, como se citó en Gálvez y Milla, 2018). Así, conscientes de su labor, utilizan diversas estrategias para vincular al educando con la lectura. La cual, según el Minedu (como se citó en Chuquilin y Zagaceta, 2017) está comprendida como una competencia que resulta de la relación dinámica que ejerce un lector activo sobre lo leído. En tal sentido, se lee para aprender, puesto que, la lectura pasa a ser un medio para el conocimiento (Solé, 2018).

Es así como las estrategias relacionadas al ámbito lector, ven en la construcción de sentido, la representación de un proceso cognitivo complejo donde se culmina con un nuevo aprendizaje (Sologuren y Castillo, 2020). De allí que, la publicación de Aidan Chambers adquiere relevancia con su propuesta “Dime” que interviene en la comprensión de lo que se lee mediante deconstrucción y planteamiento de interrogantes básicas, generales y especiales (Chambers como se citó en Sonzini, 2019).

En esta circunstancia, la escuela elegida muestra dificultades en desempeños referentes a la lectura en la Evaluación Diagnóstica de segundo de secundaria del presente año. Es por esto que, el programa “Dime” es una propuesta pertinente en la adquisición de destrezas en el acto de leer. Asimismo, los discentes demuestran mayor habilidad hacia el nivel literal, mientras que, el nivel que va más allá de lo textual, aun presenta dificultad, así como la dimensión crítica. Frente a ello, se propuso la conversación literaria plasmada en la obra de Aidan Chambers, ya que, expone preguntas que aproximan al lector a expresar lo que opinan y de vincularlo con experiencias intertextuales que mejoren esta competencia.

Tomando en cuenta los alcances mencionados, se formula de manera general la siguiente pregunta: ¿Cuál es el efecto del Programa “Dime” en la Comprensión Lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023? A su vez, las siguientes preguntas específicas: ¿Cuál es el efecto del Programa “Dime” en el nivel literal de la comprensión lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023?, ¿Cuál es el efecto del Programa “Dime” en el nivel inferencial de la comprensión lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023? y

¿Cuál es el efecto del Programa “Dime” en el nivel crítico de la comprensión lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023?

El estudio es relevante porque presentó un sustento teórico, analizó diversos trabajos de investigación respecto a la problemática vigente en el ámbito académico, abordó planteamientos teóricos que se relacionan con las variables. Del mismo modo, se contó con sustento práctico, pues, los datos que arrojaron tienen una repercusión favorable a la comunidad educativa siendo una solución en el ámbito académico. De la misma manera, se presenta un sustento metodológico en su diseño, métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos están acordes con la normativa y según los preceptos de todo trabajo en indagación para que otros investigadores puedan considerarlo como un antecedente para proyectos futuros.

El propósito general de este estudio estuvo en determinar el efecto del Programa “Dime” en la Comprensión lectora de estudiantes del segundo de secundaria de una escuela, Santa Rosa, 2023. A su vez, los propósitos específicos fueron: determinar el efecto del Programa “Dime” en el nivel literal de la comprensión lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023; determinar el efecto del Programa “Dime” en el nivel inferencial de la comprensión lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023; y, determinar el efecto del Programa “Dime” en el nivel crítico de la comprensión lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023.

Por lo expresado, se planteó la siguiente hipótesis general: Existe un efecto significativo del Programa “Dime” en la Comprensión lectora de estudiantes del segundo de secundaria de una escuela de Santa Rosa, 2023. También contó con hipótesis específicas, tales como: Existe un efecto significativo del Programa “Dime” en el nivel literal de la comprensión lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023; Existe un efecto significativo del programa “Dime” en el nivel inferencial de la comprensión lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023; y, existe un efecto significativo del Programa “Dime” en el nivel crítico de la comprensión lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023.

II. MARCO TEÓRICO

En relación a las investigaciones realizados previamente, se mencionará los antecedentes de investigación tanto internacionales como nacionales.

En Chile, Gajardo y Romero (2020) plantearon como objetivo principal, plasmar una categoría en los puntos de vista acorde a la temática abordada en los textos, junto con las estrategias utilizadas. El enfoque cualitativo fue usado para una investigación descriptiva de diseño interventivo. El grupo de estudios fue intencional y conformado por 27 alumnos de 5to año básico. La data fue recogida mediante la técnica e instrumento que comprendió los registros de observación, diarios de campo, guías de trabajo y rúbricas. El resultado fue que, las percepciones sobre diversidad son amplias. Concluyéndose que, la propuesta didáctica facilita la creación de entornos de reflexión que valoran la opinión por medio de la propuesta de Chambers.

En México, Florín (2019) planteó como propósito promover el hábito de lectura a través de la estrategia Dime. Esta indagación tuvo el carácter cualitativo, bajo un diseño experimental y aplicada, teniendo una muestra 30 niños de entre 5 y 6 años de una población conformada por la institución educativa Jardín de niños Cerdán del nivel inicial. La información partió de la observación realizada durante las sesiones elaboradas. El resultado fue positivo y se concluyó que, la participación colaborativa provoca la afinidad a la lectura de textos del género literario.

Así mismo, Sanjuanero (2022) en su investigación valora las conversaciones literarias a modo de ruta para comprender un texto. Usó un enfoque cualitativo- experimental y aplicada. La observación directa e indirecta como técnica, así como las guías de observación y las grabaciones como instrumento para las sesiones en base a la propuesta de Chambers y al libro álbum. Tuvo como muestra el grupo C de la población del jardín de niños. El resultado fue favorable y se concluyó que, el grupo mejoró en la expresión oral y en su acercamiento textual.

En Colombia, Peña - Maldonado (2021) ejecutó la Teoría de Aidan Chambers con el propósito de analizar su aporte en el reforzamiento de la forma como se comprende la lectura. El estudio fue cuantitativo, de diseño Investigación-Acción, que se realizó de manera virtual y contando con aplicativos. Tuvo como

muestra dos alumnos del tercer nivel en primaria bajo un muestreo no probabilístico. El resultado evidenció el logro de la competencia en lectura y se concluyó que, la propuesta fue eficiente para la mejora del hábito lector.

Asimismo, Bautista (2019) tuvo como propósito estudiar el efecto de la Teoría de Aidan Chambers mediante la transformación del comportamiento. Por ello, la investigación fue cualitativa, hermenéutico e investigación acción, usando la observación y el estudio de caso como instrumento en la población de un Colegio Salesiano, cuya muestra fue los grados de 8a, 8b y 10b. Resultando que, se comprende mediante la discusión del texto, y se concluyó que, el enfoque es favorable en el aspecto cognitivo y conductual.

En el Perú, Francia (2023) planteó como objetivo precisar el modo de influencia del proyecto “Tertulia de lectura” hacia el progreso de la competencia en lectura de discentes de secundaria. Así, el análisis optó por el enfoque cuantitativo con un diseño cuasiexperimental aplicada, cuya población agrupó 126 alumnos y contó con 50 estudiantes para la muestra, con los cuales se usó un pretest y un postest como técnica. Esos hallazgos evidencian un resultado significativo. Concluyéndose que, las sesiones programadas influyen en el desenvolvimiento de los estudiantes en los tres niveles de la lectura.

Así también, Alarcón (2020) en su indagación se propuso establecer el vínculo que existe entre la comprensión de lectura y las Tertulias Dialógicas Literarias con alumnos del nivel primario. Así pues, el análisis optó por el enfoque cuantitativo de tipo básica y con diseño no experimental, bajo la naturaleza descriptiva- correlacional, con 93 discentes como muestra. La encuesta fue usada como técnica y se usó el instrumento de cuestionario. Resultó que, tiene un vínculo favorable y relevante en las dos variables. Concluyendo que, los docentes de dicha institución deben poner en práctica la estrategia.

Por su lado, Escalante (2022) en su estudio se propuso fijar la tertulia literaria dialógica a modo de sistema para lograr la comprensión lectora. Por ello, se usó el enfoque cuantitativo de tipo aplicada y el diseño no experimental; descriptivo correlacional. Considerando 30 discentes como muestra, los cuales aplicaron una encuesta como técnica y de instrumento, el cuestionario. El resultado

manifiesta que, el uso de la estrategia mencionada en la investigación se vincula con la comprensión de lectura. Tuvo como conclusión el predominio de la tertulia sobre la lectura comprensiva.

Así también, Liviapoma (2020) en su estudio presentó como objetivo exponer como las Tertulias Literarias Dialógicas tienen influencia en el comportamiento actitudinal de los alumnos frente a los textos literarios. Para ello, se usó el enfoque cuantitativo con nivel correlacional bajo un diseño preexperimental de pre test – post test con un solo grupo. Fueron 135 estudiantes de educación secundaria quienes conformaron la población, y 25, la muestra. Se concluyó que, existe influencia en el comportamiento frente a la lectura y este resultado fue comprobado con la data estadística obtenida.

Por su lado, Salazar (2021) en su estudio tiene el objetivo de establecer la medida en que influyen las tertulias literarias en el acto comprensivo lector en discentes que eran del VI ciclo. La indagación fue de tipo aplicada, bajo el diseño cuasiexperimental y compuesta por 46 miembros, aplicándose un test como técnica y una prueba de lectura diseñada por el Minedu como instrumento. Los resultados demostraron que, se observaron aspectos diferentes entre los dos grupos integrantes del estudio. Concluyéndose que, el programa influye en las dimensiones consideradas en el proceso de lectura.

Acorde a lineamientos y aportes de estudios en teoría se presenta a representantes que con sus respectivos planteamientos brindan diversos aportes.

Las ideas relacionadas con el Enfoque propuesto por Aidan Chambers y que dan origen al Programa “Dime” se amparan en teorías relacionadas a la fenomenología que aborda los textos para la lectura, asimismo, la teoría que enfoca su atención en los receptores, las aportaciones de los críticos feministas y las publicaciones de pensadores. (Chambers como se citó en Florin, 2019)

En tal sentido, podemos mencionar las ideas relacionadas al rol que tienen los lectores en la interpretación de las lecturas y a la subjetividad que se genera lo que se lee. Esto se da cuando el elocutorio lee una obra desde diversos periodos. Con ello, la teoría de la recepción enfatiza la relevancia de quien lee frente al objeto y el diálogo que se produce entre ambos. De acuerdo a Rosenberg y Villares (2018)

el lector bajo esta postura, es un ente no pasivo y está en su función iniciar la interacción, pues, cuando se comparte un texto, surge como acto seguido el hecho de vincular lo leído con experiencias propias del lector, las cuales, otorgan un significado al universo textual, esto, a partir de aquello que no se dijo en plano literal de la lectura.

De ese modo, la Teoría de la recepción propone a quien lee a modo de elemento importante en la interacción entre el texto y quien lo lee. Es el lector quien otorga sentido y existencia al imaginario textual, cuyo contenido tiene origen en el pensamiento de un escritor que focaliza el efecto estético. Para este constructo, el texto literario se vincula mediante un diálogo con el lector, el cual tiene una actitud subjetiva y es quien provee de vida a la ficción narrada y por ello, es el quien adquiere conciencia del efecto que produce una obra, puesto que, promueve la imaginación reelaborando e infiriendo la propuesta textual, otorgando así una fuente inagotable de interpretación (Iser como se citó en Badia, 2021).

Por su lado, el diálogo como aspecto primordial en este programa “Dime” se sustenta en la Teoría Dialógica. Este postulado da cuenta que, esta interacción en igualdad de condiciones permite lograr el aprendizaje. Propone que, tanto la palabra como la intervención entre individuos ejercen poder. Bajo esa premisa, los lectores se tornan receptores activos y en conjunto con un mediador logran la comprensión del mundo textual y real al que se enfrentan. Ello permite la transformación de la sociedad en la que se inserta los individuos que interactúan, los cuales realizan esta conversación en similar situación y de modo solidario (Freire como se citó en Ramis, 2018).

Asimismo, se concibe que esta práctica es relevante en el entorno educativo, donde el ejercicio del diálogo se produce mediante diversos mecanismos. Los cuales, según la teoría y concepción dialógica motivan el aprendizaje en el marco de priorizar la importancia a los actos comunicativos en relación y dentro de comunidades de aprendizaje (Aguilera y Gallardo, 2020) donde se favorece la reflexión y se potencia capacidades relacionadas a la metacognición como fruto de la competencia comunicativa (Camus *et al.*, 2022). Así, conversar lleva a la persona a ir más allá del texto y a elaborar una realidad compartida con otros, mediante el despertar del pensamiento (Molina, 2021).

En esa misma línea, la Teoría Comunicativa, sitúa la relación obra- lector como resultado de una interacción que ocurre dentro de la sociedad a modo de acción comunicativa. Esta teoría que se sumerge en el contexto de la racionalidad y espacios afines al estudio de la sociedad, propone que la cultura nacida en esta influye en la personalidad de los sujetos y con ello, en sus relaciones y actos comunicativos. Como resultado de ese proceso la competencia comunicativa presenta efectos tales como la expresividad y comprensión. Es así que, la acción comunicativa según las intenciones, ejerce influencia en el conocimiento de los sujetos al punto de generar transformaciones sociales y económicas (Habermas, como se citó en Gómez, 2021). Invitando a la criticidad del lector frente a una situación compleja que deben ser repensadas en la práctica social (Gamero, 2021).

Por lo expuesto, el programa “Dime” diseñado bajo el enfoque de Aidan Chambers puede ser entendido como una estrategia que procura que los estudiantes establezcan un diálogo a través de la lectura en un espacio propicio para la conversación (Sonzini, 2019). Esta ofrece una escucha activa que genera actitud crítica, permitiendo identificar los sentidos propuestos por el texto, los cuales obtendrán mayor significancia cada vez que la participación del docente mediador elija adecuadamente los textos que se leen. De allí que, en la propuesta se haya considerado criterios como el de la longitud, calidad estética y que provoquen una recepción donde las competencias se visibilicen (Prieto y Penelas, 2019).

En ese sentido y con la finalidad de poner en práctica un instrumento que mida la estrategia propuesta por Aidan Chambers y considerando los constructos antes mencionados como antecedentes al programa, podemos abordarla mediante las siguientes dimensiones. La primera dimensión refiere a las preguntas básicas, que están dirigidas a obtener respuesta en torno a lo que les gustó y qué no, cuando estas aportan en la comprensión de lo leído. Siendo estas preguntas las que detallan algunas recurrencias que provocan la conversación. Así también, vemos la segunda dimensión; aquella que comprende a las preguntas generales, las cuales, son aplicables a diversos tipos de textos y tienen como propósito las comparaciones y referencias que promueven el diálogo. Contribuyen estos planteamientos a la comprensión mediante las ideas e información que generan. Por otro lado, la tercera dimensión está conformada por las preguntas especiales.

Estas buscan que el lector descubra las características peculiares del texto, ayudando a la conversación y en la comprensión (Chambers como se citó en Sonzini, 2019).

Para abordar sobre la Comprensión Lectora podemos revisar las siguientes posturas entorno a su estudio.

La lectura como tópico de estudio no es reciente y existen diversas posturas del tema, de esta manera el panorama se refleja desde los años 70, cuando la discusión iba en torno a la forma como se aprendía a leer, es decir, el método; ya en la década subsiguiente, los 80, estuvieron marcados en ver al lector como ente principal y revelar cómo este lee para comprender en medio de un acto interactivo, por ello, se planteó la decodificación y la construcción como un acto propio del ente lector. Más adelante, las formas del texto cambian hacia el libro álbum y a los textos digitales, por lo que la discusión se torna hacia la funcionalidad de la lectura y a la tipología que esta presenta, por lo que, la mirada del lector demanda actuaciones alejadas de la mera observación (Colomer, 2020).

En ese sentido, la comprensión textual se estudia en base al planteamiento de tres paradigmas; como la conductista, cognitiva y socio- comunicativa. Estas se manifiestan en lineal, cognitiva, interactiva y transaccional. De ellas, la primera ve a la comprensión lectora como un acto perceptivo donde la decodificación se da cuando el lector traduce un código lingüístico; mientras que, el siguiente menciona que el acto de comprender un texto es una actividad compleja donde el significado se va construyendo con acciones relacionadas a la cognición humana. Asimismo, la teoría interactiva pone énfasis en cómo se vinculan tanto el texto con el lector y como los saberes personales ayudan a comprender un texto ya que se da un proceso mental, un acto de construcción y de una intencionalidad, en la cual, el lector juega un rol activo. Por otro lado, la teoría transaccional está comprendida como un momento donde se vinculan el lector en un contexto determinado (Makuc, como se citó en Cruzata *et al.*, 2022).

Asimismo, en esta actitud lectora se destaca modelos ascendentes y descendentes que orientan como el sujeto lector se acerca al texto y con ello, el docente proponga estrategias pertinentes. Acorde al primer modelo se enfatiza en

el proceso de decodificación y de relación con el significado que hace el lector, mientras que, el segundo, presta atención a los conocimientos previos y predicciones (Lopera, 2019). Estas, mantienen conectado a quien lee permitiéndole mirar más allá de lo textual (Mgijima, 2021). Ambos, se suelen desarrollar al mismo momento, de modo que, estos recaen en un modelo interactivo, donde la lectura se considera como un acto cognitivo entre lector y lo textual (Nörnberg *et al.*, 2023).

De allí que, esta habilidad solo se adquiera leyendo y con la cual se avanza de lo cognitivo hacia lo metacognitivo, es decir, a parte de los procesos mentales, el lector percibe el modo como comprende lo leído (Uldárico y Serrano, 2020). Acciones como organizar la información, elaboración de resúmenes y mapas conceptuales son propias de un lector eficaz (Gómez, 2017). El cual, es consciente de lo que conoce y el modo de regularlo, por eso, esta actividad se asocia con el constructivismo, pues, el lector construye sentidos mientras se acerca al texto (Lavrysh, 2023). También con el socio constructivismo donde Piaget formula que, el raciocinio resulta de la interacción entre pares que fortalecen su actividad cognitiva (Piaget como se citó en Rapanta, 2023).

Bajo esa mirada, dentro de las definiciones, podemos ver que, la acción de comprender es una actividad compleja que va más allá de la lectura, puesto que, demanda más que la acción de decodificar y entender el mensaje (Franchi *et al.*, 2023). Esta plantea que leer deriva a una comprensión mediante un proceso que exige una labor cognitiva por parte del lector, el cual, debe tener un rol activo para otorgar el sentido a lo que lee. En este acto, se construye significados a partir de la interpretación textual. Por ello, el texto también es un elemento importante pues debe tener una adecuada organización y estructura lógica de manera que, el lector movilice sus saberes previos, identifique la razón que lo lleva a leer y sobre todo que encuentre en lo leído una motivación que tenga como resultado el aprendizaje (Solé, 2018).

Asimismo, el acercamiento comprensivo al texto se considera parte de una postura asociado con ejercicio en la construcción mediada por estrategias. Estas son elementos que se usan en interacción entre lector y el libro en un escenario determinado. De ellos, el receptor tiene que realizar acciones variadas y pertinentes, tales como los procesos cognitivos. Estos en los planos léxicos,

sintácticos y semánticos permiten movilizar habilidades lingüísticas para la comprensión (Inga *et al.*, 2019).

Cassany (como se citó en Márquez y Valenzuela, 2018) expresa que, el acto de comprender está relacionado con leer y de este vínculo se va construyendo un aprendizaje. Esta adquisición demanda micro habilidades que conlleva al desarrollo de su pensamiento, el cual, promueve capacidades superiores permitiendo que la nueva información se torne trascendental a través de la interpretación. Por ello que, hablar de lectores que comprenden implica que estos realicen ciertas acciones como resultado de su interacción. Con ello, aludimos básicamente a la elaboración de resumen, síntesis y a la selección de información. Por eso, lo propuesto por el autor se enmarca dentro del modelo interactivo donde la comprensión se logra cuando el lector vincula aquello que lee con lo que sabe o tiene como conocimientos previos.

De igual manera, Fuentes *et al.* (2021) se manifiesta sobre el acercamiento comprensivo a la lectura como un acto retador para el lector, puesto que, es el quien debe poner a juego habilidades cognitivas en ese acto interactivo que le facilite una representación en la mente para identificar los propósitos textuales. En ese mismo sentido, Chacaguasay y Larreal (2023) enfatizan la destreza que debe manifestar el lector para hacer uso de recursos cognitivos para demostrar que entiende lo que lee. Asimismo, el rol de quien lee gira en el acto de procesar y construir, provocando una transformación en lector al enfrentarse a una nueva forma de conocimiento (Sologuren y Castillo, 2020).

Por su lado, Pinzas (2017) analiza el acto comprensivo de leer iniciando con la idea de ver el texto bajo el entendimiento de sus partes. El lector debe ser un ente participativo que tiene como función básica la decodificación. Es el quien debe poseer determinada conciencia sobre su proceso mental, pues, debe comprender lo leído no solo en sus elementos constitutivas sino en su totalidad. Por ello, propone una decodificación automatizada, es decir, una lectura en la cual prime la fluidez y concentración por encima de la preocupación en la composición de las palabras. En esta actividad focaliza el modo como el receptor va construyendo significados mientras va recorriendo los tres niveles referentes a la lectura.

Al respecto de dimensiones en la variable dependiente, la cual se analiza desde el nivel literal; denominada acto comprensivo y focalizada en el texto, el cual, alude al hecho de entender de forma correcta aquello que lo leído menciona y evocarlo con detalle (Pinzas como se citó en Salazar, 2021). Así también, en esta dimensión se localiza contenido explícitamente de un modo superficial mediante la descomposición de las partes, el entendimiento y la captura de fragmentos del texto (Gutiérrez, 2022) ya que no se profundiza y se queda con lo que se dice en el texto (Cervantes *et al.*, 2017) hallando datos textuales o identificando información en la lectura (Solé, 2018).

Asimismo, la dimensión referida a lo inferencial tiene relación con procesos mentales y con un desempeño del juicio, al conectar la lectura con información previa (Leyva *et al.*, 2022). Esta comprensión, hace referencia al establecimiento de vínculos con las secuencias estructurales del texto con el fin de deducir nexos, datos textuales, ideas globales e informaciones las cuales están ausentes de manera literal y textual (Pinzas como se citó en Salazar, 2021). Del mismo modo, Gutiérrez (2022) afirma que, el lector debe unir toda la información para interpretarla requiriendo el análisis del lector. Pues, como refiere Solé (2018) se conecta lo presentado textualmente en una relación de selección, al identificar lo importante de lo que no es, para establecer una reflexión. Y en ello, la profundidad de la comprensión es perceptible cuando el lector reformula lo leído con sus palabras (Lin *et al.*, 2020).

De otro lado, la dimensión crítica radica en dar un raciocinio entorno a lo leído, esto, bajo un conjunto de indicadores y puntos de vista o interrogantes que han sido establecidas con anterioridad, que identifican el modo como se conduce la forma de pensar de quien escribió el texto, detectan los propósitos, analizan los razonamientos, entienden el orden textual y su formato estructural, mediante la observación de los elementos con los que consta, de los que requiere para completarse o la existencia de congruencia de las ideas (Pinzas como se citó en Salazar, 2021). De allí que, para Gutiérrez (2022) se evalúa la lectura de un modo personal implicando acciones más complejas como la valoración. Es decir, el lector emite un juicio mostrando su posición sobre lo leído (Cervantes *et al.*, 2017).

Por lo expuesto, se resalta la importancia del acto de comprensión que se realiza cuando se está frente a un texto, puesto que, demanda la presencia de un lector competente, quien pone en evidencia la facultad que le permita realizar un proceso cognitivo complejo. De allí, que esta actividad permite generar agentes autónomos con capacidad de establecer significancia, pues, le da un valor a lo racional, el juicio, intereses y motivaciones que conduce a crear un ser renovado dado que, una persona no es la misma luego de haber comprendido (Cruzata *et al.*, 2022).

En concordancia a ello, Armijos *et al.* (2023) resalta el valor social, pues, en el acto de leer no solo se involucra la adquisición de conocimiento sino el desarrollo de la persona como miembro de un grupo, un ser que hace uso de la criticidad, y con ello puede ser un agente de cambio. Asimismo, el acercamiento a los libros es el camino por el cual el discente en un contexto escolar adquiere más que solo conocimientos (Sologuren y Castillo, 2020). En tal sentido, leer forma a la persona y, por ende, es en la escuela donde se debe conducir al estudiante a lograr la comprensión textual.

De allí que, para conseguir ello, las estrategias de lectura son una forma de potenciar esta competencia en las escuelas. Se construye significado tornando a quien lee en un ser competente. Estas, según Solé (2018) evidencian su complejidad cuanto más se incrementa el desafío para el lector, quien ha de fijar su atención en los soportes, motivaciones y espacios en los cuales se concibe un texto. Asimismo, Jeevaratnam y Stapa (2022) señalan que, el uso de estas acciones cuando se está frente al texto refuerza la organización de las ideas, direccionan la atención del lector y compromete el autocontrol respecto a lo que se lee. Así también, el uso de ellas se promueve mediante la implementación de programas de lectura en contextos de enseñanza (Fuentes *et al.*, 2021) tal como se propone en esta investigación.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

3.1.1. Tipo de investigación: Aplicada

- El análisis de este estudio fue de tipo Aplicada, pues, se realizó para solucionar de manera objetiva problemas prácticos sociales que están motivadas por la necesidad de mejora y creación de conocimiento (Ñaupas *et al.*, 2018). Se sustenta en hallazgos relacionados con los objetivos planteados en la investigación (Arias y Covinos, 2021).
- La indagación que se realizó se inscribe dentro de un enfoque cuantitativo que, según Hernández *et al.* (2018) este modelo demanda recoger y analizar información con el objetivo de responder las interrogantes planteadas y comprobar hipótesis realizadas con anterioridad que, con un estudio basado en la estadística validará una teoría. Es por esta razón que, la investigación presentó confianza en la medida numérica, puesto que, se midió las variables e instrumentos. De allí, la rigurosidad tanto en el estudio como el modelo, los cuales, al generalizar lo obtenido permitieron conseguir nuevos conocimientos (Ñaupas *et al.*, 2018).

3.1.2. Diseño de investigación: Experimental

Conforme a Sánchez *et al.* (2018) la persona que investiga elige el diseño de investigación acorde con el manejo de las variables en su estudio. Por eso, en este modelo se debe comprobar la causalidad que ejerce una variable sobre otra, y con ese fin, se ejecuta un programa que interviene (Arias y Covinos, 2021).

En tal sentido, el estudio que se realizó se concibe como experimental ya que, se manipulará de modo intencional una de las variables para observar y plantear el posible efecto de una causa que estudia el investigador (Hernández *et al.*, 2018). Eligiendo por ello, un diseño cuasi experimental, de la misma manera como refleja Ñaupas *et al.* (2018) en la esquematización presente:

Grupo	Preprueba	V. independiente	Posprueba
E	O1	X	O2
C	O1	---	O2

3.2. Variables y operacionalización

Los objetos de ser medibles presentes en la investigación son de tipo cuantitativas, ya que, se someterán a un estudio estadístico y a una medición numérica partiendo de los posibles resultados (Arias y Covino, 2021).

Variable Independiente: Programa “Dime”

- **Definición conceptual:** Según Chambers (2007) "Dime es un enfoque con una manera de formular cierto tipo de preguntas que cada uno de nosotros puede adaptar para ajustarlas a su personalidad y a las necesidades de sus estudiantes" (p.13).

El programa “Dime” se conformó en base a 8 sesiones donde se desarrolló la conversación literaria de diversas lecturas según la secuencia didáctica que se planificó para cada sesión.

- **Definición operacional:** “Dime” es un enfoque que ha sido diseñada en base a la conversación literaria y según Sonzini (2019) se enmarca bajo tres momentos: compartir el entusiasmo, los desconciertos (o dificultades) y las recurrencias (o conexiones) para lo cual la propuesta de Aidan Chambers propone preguntas básicas, generales y especiales.
- **Indicadores:** Se ha considerado como indicadores el entusiasmo, el desconcierto y las conexiones que forman parte de las dimensiones.
- **Escala de medición:** Se ha previsto desarrollar el programa “Dime”

Variable Dependiente: Comprensión Lectora

- **Definición conceptual:** De acuerdo a Pinzas (2006) “La comprensión de un texto radica en otorgar una interpretación, es decir, otorgarle un sentido, un significado” (p.16).

- **Definición operacional:** La Comprensión Lectora ha sido estudiada por Pinzas (2006) mediante los niveles siguientes: literal, inferencial y crítico. Estos niveles referentes a la comprensión lectora fueron cuantificados por medio de la Evaluación Diagnóstica de Comprensión de Textos desarrollada por el Ministerio de Educación (Minedu) donde se busca medir la variable en tres dimensiones, las cuales son las siguientes: literal, inferencial y crítico. El instrumento se conforma por 25 ítems. De los cuales, la dimensión literal está compuesta por 5 preguntas las cuales se valoran de la forma siguiente: (bajo 0-1) (medio 2-3) (alto 4- 5); en el nivel inferencial, los ítems se constituyen por 10 preguntas y su valoración es la siguiente: (bajo 0-3) (medio 4-6) (alto 7- 10) y, 10 ítems en el nivel crítico cuya valoración consta de la siguiente forma: (bajo 0-3) (medio 4-6) (alto 7- 10)
- **Indicadores:** Los indicadores considerados son obtiene, infiere y reflexiona y evalúa que se encuentran dentro de las dimensiones a evaluar.
- **Escala de medición:** La escala es nominal, considerando 1 a logro y 0 a no logro y bajo lo siguiente: BAJO (0-8), MEDIO (9- 16), ALTO (17- 25)

3.3. Población, muestra y muestreo

3.3.1. Población

Ñaupas *et al.* (2018) manifiesta que esta se conforma por el total de las unidades de estudio con cualidades necesarias para la investigación. La cual, se integra por un grupo de personas que tienen similares características y que sean posibles de medir (Carhuancho *et al.*, 2019).

En tal sentido, el estudio se integró por los 212 estudiantes de Secundaria de Educación Básica Regular de una escuela, Santa Rosa, 2023.

En el criterio de inclusión, se consideró a los alumnos que se matricularon en grado de instrucción y están registrados en el sistema SIAGIE (Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa) y se ha excluido a quienes no participaron en el programa.

3.3.2 Muestra

Carhuancho et al. (2019) refiere que esta forma parte de la población, mientras que, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) expresan la cualidad de representatividad que tiene esta para la generalización.

Frente a ello, en la investigación presente la muestra determinada es 66 alumnos del segundo grado de Educación Secundaria de una escuela, Santa Rosa, 2023. Muestra elegida por conveniencia. (Anexo 7)

3.3.3. Muestreo

Carhuancho *et al.* (2019) expresa que este es un tratamiento previo a la elección de la muestra. Las cuales, pueden ser de tipo probabilístico y no probabilístico. Es decir, si responde a cálculos estadísticos o si se han definido de manera arbitraria.

En tal sentido, el siguiente estudio tuvo como muestreo el de tipo no probabilístico intencional en el cual la población por no ser numerosa formará parte del estudio.

3.3.4. Unidad de análisis

Arias y Covinos (2021) señalan que esta es el objeto del cual se produce la información en el proceso investigativo.

En el estudio presentado esta se conformó con 33 alumnos de segundo grado A como parte del grupo experimental y 33 alumnos del segundo grado B como parte del grupo control.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1. Técnica

Esta es entendida como el proceso o forma singular de conseguir referencias que norman la investigación (Ñaupas *et al.*, 2018). Estas son peculiares dentro de una especialidad, por ello, apoyan a la indagación científica, aportando los instrumentos como una estructura en la recolección de los datos. (Baena, 2017) los cuales poseen una aplicabilidad general. En ese sentido, en el estudio se usó un Test o prueba (Ñaupas *et al.*, 2018).

3.4.2. Instrumentos de recolección de datos

Se consideró como instrumento para recoger datos a cualquier material, artefacto y forma en que se presenta, la cual está destinada para obtener, consignar o guardar los hallazgos (Arias y Covinos, 2021).

Según Baena, G. (2017) los instrumentos son elementos de soporte para las técnicas y permiten conseguir el objetivo en el estudio. Asimismo, se considera como instrumento de recojo para la data a los medios que se usan a fin de conseguir, consignar y guardar los hallazgos, ya sea mediante preguntas o ítems (Ñaupas *et al.*, 2018).

Por ello que, a fin de recoger la data para la investigación, se utilizó el instrumento descrito a continuación:

Kit de Evaluación Diagnóstica (Prueba Diagnostica de Lectura) elaborada por la Oficina de Medición de Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación. Consta de cuatro lecturas de textos diversos con 25 preguntas, 22 preguntas de alternativa múltiple y 3, con preguntas abiertas. Ello bajo una escala nominal dicotómica, es decir, la resolución adecuada tiene puntaje con uno; mientras que, lo inadecuado, de 0. Asimismo, las 25 preguntas se encuentran organizadas acorde a las tres dimensiones de la variable, donde el nivel literal contiene 5 ítems; inferencial, 10 ítems; y, 10, la dimensión crítica.

3.5 Procedimientos

Para la obtención respecto a la información requerida, se pidió autorización a la entidad escolar focalizada para la presente investigación. Luego de ello, se procedió a ejecutar tanto los instrumentos como el programa propuesto. Para tal fin, se hizo la reproducción de las pruebas mediante el fotocopiado y del mismo modo las lecturas que forman parte del programa. Después, la información recabada se consignó en hojas del programa Excel para ser registradas en la data.

3.6 Método de análisis de datos

Posteriormente a la recolección de la data mediante el Software de Excel se inició la realización de un análisis estadístico en SPSS, tanto descriptivo, en el uso de tablas y figuras para comprender el manejo de las variables, como

inferencial, en el detallar el resultado de las hipótesis. Para lo cual, se realizó la prueba no paramétrica de la U de Mann Whitney.

3.7 Aspectos éticos

La indagación científica está elaborada considerando el código de ética que la institución requiere. Asimismo, se respetó el principio de privacidad de cada uno de los participantes. De otro lado, se ha seguido el marco de la normativa respecto a la propiedad intelectual, puesto que, las referencias han sido consignadas bajo la normativa APA.

IV. RESULTADOS

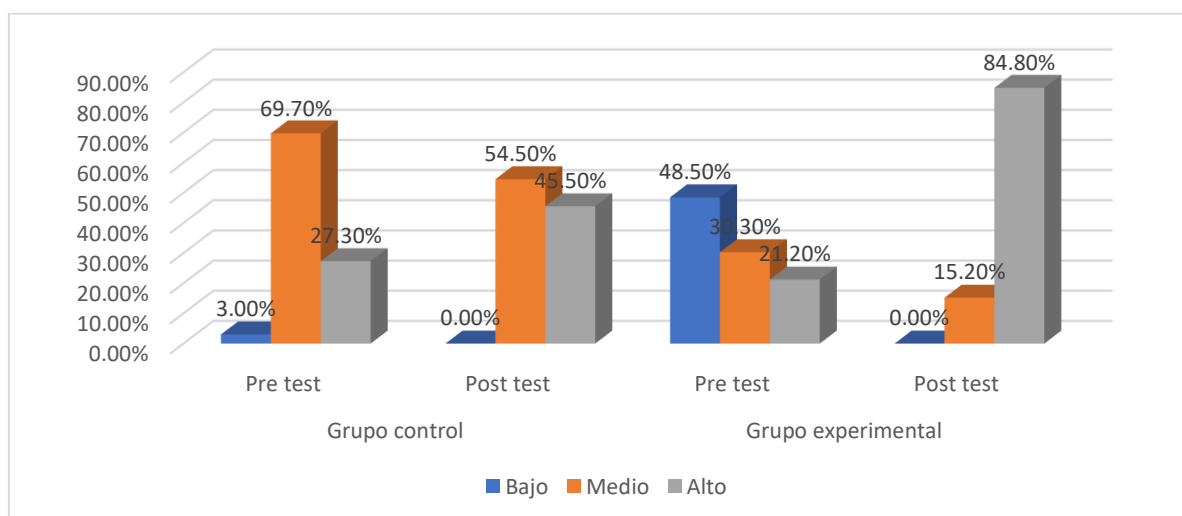
Tabla 1

Distribución de niveles de la comprensión lectora

Comprensión lectora	Grupo			
	Control N (n=33)		Experimental N (n=33)	
			<i>Pretest</i>	
Bajo	1	3.0%	16	48.5%
Medio	23	69.7%	10	30.3%
Alto	9	27.3%	7	21.2%
			<i>Posttest</i>	
Bajo	0	0.0%	0	0.0%
Medio	18	54.5%	5	15.2%
Alto	15	45.5%	28	84.8%

Figura 1

Niveles entre pre-test y post-test del grupo control y experimental de la comprensión lectora



Tal como se muestra en la tabla y grafica descriptiva adjunta, se aprecia en cuanto a la comprensión de lectura que, dentro del pretest, el grupo control consiguió un porcentaje del 69,7% de estudiantes en un nivel medio y 27,3% en alto, para posteriormente obtener durante el post test 54,5% en el nivel medio y aumentar a 45.5% en el alto. Ahora bien, en pretest y post test del grupo experimental, inicialmente se tenía un 48,5% de alumnos situados en el nivel bajo antes de aplicar el programa “Dime”, para posteriormente lograr superar dicho nivel con la aplicación del programa “Dime”, alcanzando un 84,8% en el nivel alto.

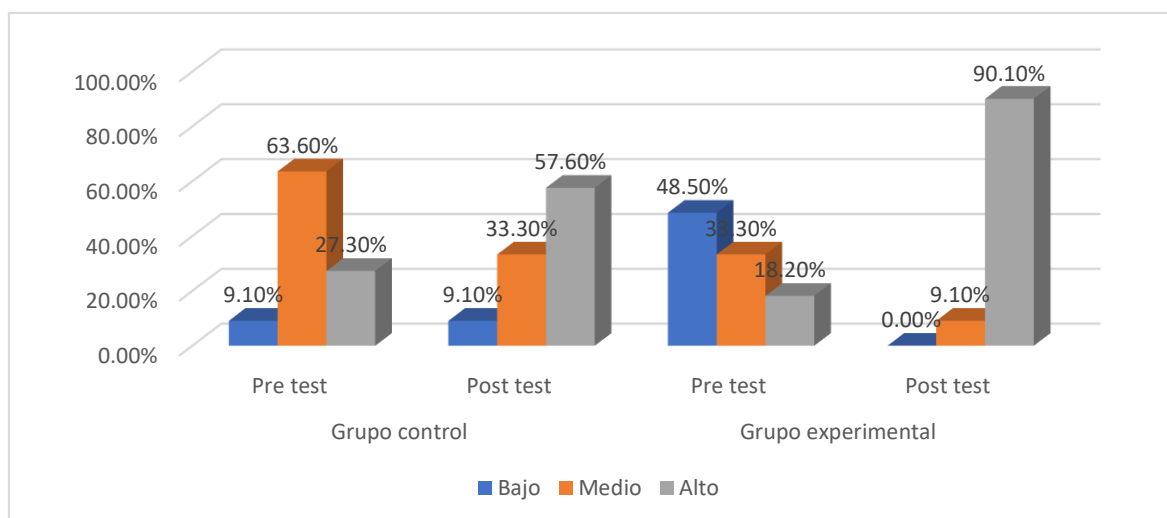
Tabla 2

Distribución de niveles del nivel literal

Nivel literal	Grupo			
	Control N (n=33)		Experimental N (n=33)	
			<i>Pretest</i>	
Bajo	3	9.1%	16	48.5%
Medio	21	63.6%	11	33.3%
Alto	9	27.3%	6	18.2%
			<i>Postest</i>	
Bajo	3	9.1%	0	0.0%
Medio	11	33.3%	3	9.1%
Alto	19	57.6%	30	90.1%

Figura 2

Niveles entre pre-test y post-test del grupo control y experimental del nivel literal



Acorde a los datos de la tabla 2 y figura 2, se distingue con respecto al nivel literal que en el grupo control el 63,6% los discentes estaban ubicados en un nivel medio y 27,3% en el alto en el pretest, para posteriormente ubicarse en un nivel alto del 57,6% y reducir a un 33,3% de alumnos en el nivel medio durante el post test. Por otra parte, con respecto al grupo de experimento durante el pretest y post test, al comienzo se tenía un 48,5% con un nivel bajo antes de aplicarse el programa “Dime”, para posteriormente, lograr superar dicho nivel con la ejecución del programa “Dime”, logrando alcanzar así un 90.1% de alumnos ubicados en nivel alto en el post test.

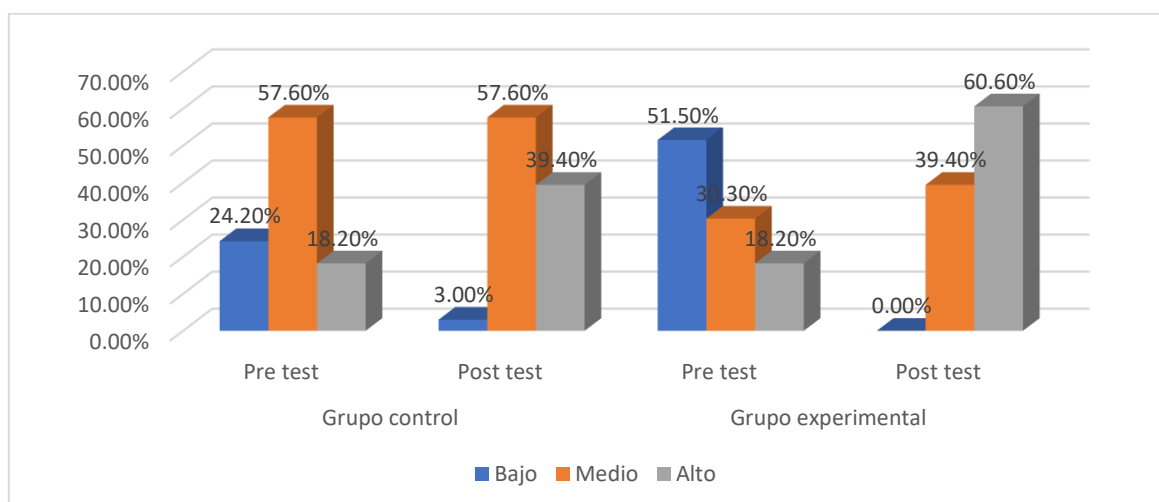
Tabla 3

Distribución de niveles del nivel inferencial

Nivel inferencial	Grupo			
	Control N (n=33)		Experimental N (n=33)	
			<i>Pretest</i>	
Bajo	8	24.2%	17	51.5%
Medio	19	57.6%	10	30.3%
Alto	6	18.2%	6	18,2%%
			<i>Posttest</i>	
Bajo	1	3.0%	0	0.0%
Medio	19	57.6%	13	39.4%
Alto	13	39.4%	20	60.6%

Figura 3

Niveles entre pre-test y post-test del grupo control y experimental del nivel inferencial



Respecto a la tabla y grafica descriptivas adjuntas, se puede visualizar que con respecto al nivel inferencial se tenía un 57,6% de estudiantes en un nivel medio, 24,2% en el nivel bajo y 18,2% en alto en la etapa pretest, los cuales posteriormente, se mantuvieron en un 57,6% en nivel medio, reduciendo a un 3% de alumnos en nivel bajo y superándose al alcanzar un 39,4% de ellos en el nivel alto en el post test. Además de eso, en el grupo de experimento se ubicaban inicialmente un 51,5% en un nivel bajo durante el pretest antes de aplicar el programa “Dime”, para luego lograr superar ese nivel con la aplicación del programa “Dime” alcanzando un 60,6% de estudiantes de nivel alto.

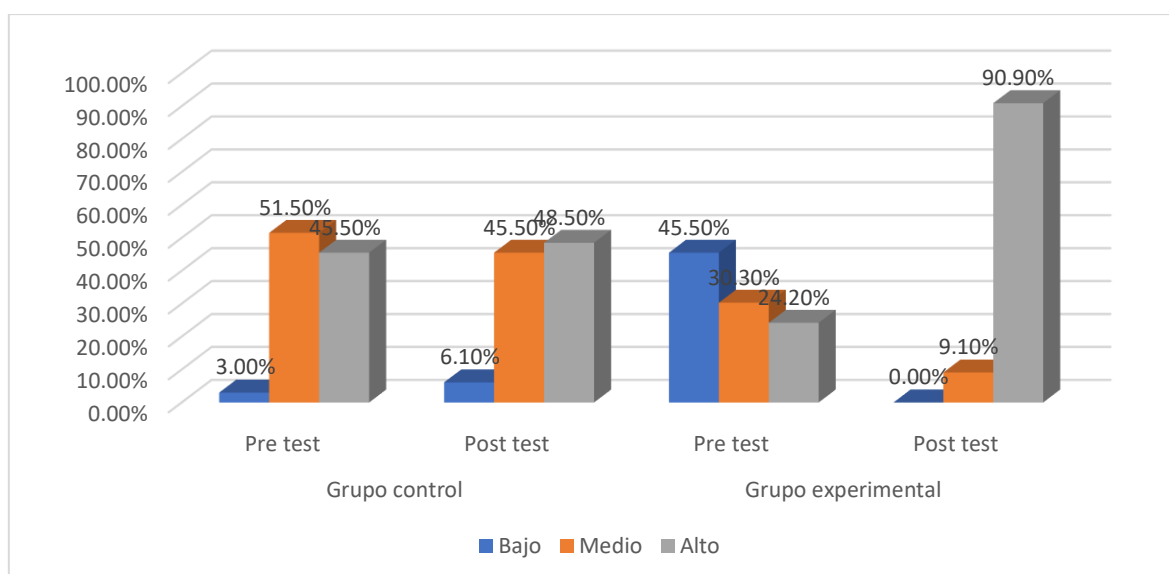
Tabla 4

Distribución de niveles del nivel crítico

Nivel crítico	Grupo			
	Control N (n=33)		Experimental N (n=33)	
			<i>Pretest</i>	
Bajo	1	3.0%	15	45.5%
Medio	17	51.5%	10	30.3%
Alto	15	45.5%	8	24.2%
			<i>Postest</i>	
Bajo	2	6.1%	0	0.0%
Medio	15	45.5%	3	9.1%
Alto	16	48.5%	30	90.9%

Figura 4

Niveles entre pre-test y post-test del grupo control y experimental del nivel crítico



Según la tabla 4 y figura 4, se valora que, en el grupo control durante la etapa del pretest se ubicaron un 51,5% de alumnos en el nivel medio con respecto al nivel crítico, así como un 45,5% en el nivel alto, para posteriormente reducir a 45,5% de estudiantes de nivel medio y aumentar a un 48,5% en nivel alto en el post test. Además de eso, en el grupo de experimento durante el pretest y post test, inicialmente se tenía un 45,5% de discentes en nivel bajo previo a la aplicación del programa “Dime”, para luego superar dicho nivel alcanzando un 90,9% de estudiantes de nivel alto con la aplicación del programa “Dime”.

Tabla 5

Prueba de normalidad según Shapiro – Wilk para comprensión lectora y sus dimensiones

		Shapiro-Wilk	
	Estadístico	gl	Sig.
Comprensión lectora	,908	33	,007
Nivel literal	,763	33	,000
Nivel inferencial	,904	33	,008
Nivel crítico	,904	33	,007
*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.			
a. Corrección de significación de Lilliefors			

Conforme al resultado de Shapiro-WILK se consiguieron estadísticos significativos, así pues, se negó la hipótesis nula para ambos puntajes y se concluyó que estos no se aproximan a una distribución normal. En consecuencia, es no paramétrica.

Hipótesis general de la investigación

H0: No existe un efecto significativo del Programa “Dime” en la Comprensión Lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023

Ha: Existe un efecto significativo del Programa “Dime” en la Comprensión Lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023

Tabla 6

Comparación de los grupos control y experimental de la comprensión lectora.

	Comprensión Lectora (Pre test)	Comprensión Lectora (Post test)
U de Mann-Whitney	423,000	234,000
W de Wilcoxon	984,000	795,000
Z	-1,564	-4,002
Sig. asintótica(bilateral)	,118	,000
a. Variable de agrupación: Grupo		

Acorde a la U de Mann-Whitney se evidenció que la comprensión lectora, en pretest el valor de significancia resultante es Sig= 0.118 y con el postest la significancia o el P valor < 0.05. En suma, se constató que existe un efecto significativo del Programa “Dime” en la Comprensión Lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023.

Hipótesis específica 1

H0: No existe un efecto significativo del Programa “Dime” en el nivel literal de la comprensión lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023

Ha: Existe un efecto significativo del Programa “Dime” en el nivel literal de la comprensión lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023

Tabla 7

Comparación de los grupos control y experimental del nivel literal

	Nivel Literal (Pre test)	Nivel Literal (Post test)
U de Mann-Whitney	295,500	330,000
W de Wilcoxon	856,500	891,000
Z	-3,318	-2,971
Sig. asintótica(bilateral)	,001	,003
a. Variable de agrupación: Grupo		

Con referencia al U de Mann-Whitney se verificó que, el nivel literal, en pretest el valor de significancia observada es Sig= 0.001 y en el post test la significancia o el P valor < 0.05. En resumen, se confirmó que existe un efecto significativo del Programa “Dime” en el nivel literal de la comprensión lectora de alumnos del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023

Hipótesis específica 2

H0: No existe un efecto significativo del programa “Dime” en el nivel inferencial de la comprensión lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023

Ha: Existe un efecto significativo del programa “Dime” en el nivel inferencial de la comprensión lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023

Tabla 8

Comparación de los grupos control y experimental del nivel inferencial

	Nivel Inferencial (Pre test)	Nivel Inferencial (Post test)
U de Mann-Whitney	374,500	375,000
W de Wilcoxon	935,500	936,000
Z	-2,217	-2,211
Sig. asintótica(bilateral)	,027	,027

a. Variable de agrupación: Grupo

Acorde al U de Mann-Whitney se confirmó el nivel inferencial, en pretest el valor de significancia observado es Sig= 0.027 y en el post test la significancia o el P valor < 0.05. Por último, se constató que existe un efecto significativo del programa “Dime” en el nivel inferencial de la comprensión lectora de alumnos del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023.

Hipótesis específica 3

H0: No existe un efecto significativo del Programa “Dime” en el nivel crítico de la comprensión lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023

Ha: Existe un efecto significativo del Programa “Dime” en el nivel crítico de la comprensión lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023

Tabla 9

Comparación de los grupos control y experimental en el nivel crítico

	Nivel Crítico (Pre test)	Nivel Crítico (Post test)
U de Mann-Whitney	425,000	255,500
W de Wilcoxon	986,000	816,500
Z	-1,553	-3,756
Sig. asintótica(bilateral)	,120	,000

a. Variable de agrupación: Grupo

Con base a los resultados del U de Mann-Whitney se confirmó que el nivel crítico, en pretest el valor de significancia observado es Sig= 0.120 y en el post test la significancia o el P valor < 0.05. Por último, se reconoció que existe un efecto significativo del Programa “Dime” en el nivel crítico de la comprensión lectora de alumnos del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023

V. DISCUSIÓN

A partir de los descubrimientos encontrados, se verificó que la ejecución de lo programado en las sesiones de “Dime” tiene un efecto significativo respecto a cómo se comprende lo que se lee. Por ello, se aprueba la hipótesis alterna general, la cual establece que, existe un efecto significativo del programa “Dime” en la Comprensión lectora de estudiantes de segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023. Esto, se puede notar en el incremento de un 40, 5% ubicados en el nivel bajo para luego moverse hacia un nivel alto con un 84,8%, tras ejecutar lo programado. Asimismo, acorde a la U de Mann-Whitney, la variable dependiente en el pretest presenta el siguiente valor de significancia Sig= 0.118 y en el postest, la significancia o el P valor < 0.05. Por lo que, se comprueba la existencia del efecto significativo de la variable independiente en la comprensión lectora.

Estos resultados referentes a la hipótesis general guardan relación con lo que exponen autores como Salazar (2021), Escalante (2022), Pena- Maldonado (2021) Sanjuanero (2022) y Bautista (2019) quienes en sus investigaciones han obtenido resultados favorables respecto a la comprensión lectora, esto, tras ejecutar una propuesta vinculada al Programa “Dime” pues ven en las Tertulias, conversaciones literarias basadas en lo que propone Aidan Chambers, una forma que mejora el acto comprensivo de leer. Acorde con lo expresado, Salazar (2021) investigó la ejecución de un proyecto basado en el diálogo, donde a través de sesiones puso énfasis en la tertulia como una forma de impulsar la lectura, proponiéndose como objetivo establecer como influye esa propuesta en la Comprensión lectora. Para ello, optó por un tipo de investigación aplicada bajo el diseño cuasi experimental, con una técnica e instrumento similar al presente estudio. Y en sus resultados generales evidenció mediante la U de Mann Whitney un $p= 0.000 < 0.05$. por lo que se llegó a la conclusión que, las tertulias literarias tienen influencia positiva sobre la comprensión de lectura. Ello es coherente con el estudio efectuado, y aunque no presentan ambas variables de estudio, la variable independiente guarda relación con el programa, mientras que, la variable dependiente es la misma. Asimismo, se puede sustentar estos resultados con lo que marca la teoría Diálógica, la cual señala que, la interacción mediante la conversación entre individuos torna lectores activos que, en conjunto con un mediador logran una mejor comprensión. (Freire como se citó en Ramis, 2018) En

ese sentido, podemos mencionar que, ambos resultados parten de un punto de encuentro que es la conversación sobre lo que se lee como una alternativa que direcciona la práctica de lectura hacia la comprensión que adquiere el lector en este proceso y en ambas se acepta la hipótesis del investigador, resaltando que, el ser humano aprende en relación e interacción con sus pares.

Del mismo modo que, el estudio de Salazar (2021), encontramos relación con Escalante (2022) el cual presenta otra investigación que utiliza como base la conversación, esto, en el ámbito nacional. Escalante (2022) en su afán de mejorar en el plano pedagógico, asume en la tertulia literaria dialógica una estrategia viable para resolver los problemas respecto a la actividad comprensiva de lo leído. Reafirmando su hipótesis de que, la propuesta de tertulia como una estrategia de aprendizaje mejora la comprensión de lectura, por ello, aceptó la hipótesis alterna. Es por eso que, este hallazgo encuentra relación con la Teoría de la recepción que pone énfasis en la manera como se vincula quien lee con el texto. Para este postulado es el lector que entra en diálogo con el universo textual que lo invita a recrearlo (Iser como se citó en Badia, 2021). Al respecto, resulta relevante mencionar que, este trabajo también ve en la conversación una manera de que, el estudiante pueda manifestar lo que piensa respecto a su comprensión, pues, lo trabajado en la investigación presente, optó por elegir un programa basado en el enfoque propuesto por Aidan Chambers quien, considera a la conversación literaria como una forma de lograr que los estudiantes manifiesten sus pensamientos mediante la participación dialogada respecto a lo que encontró como relevante de lo que leyó. El autor de esta mirada es fiel creyente que uno solo se da cuenta de lo que opina de un texto cuando se escucha diciéndolo frente a otros en un ambiente de igualdad donde lo que se expresa permite la interacción libre (Chambers, 2007). De esta premisa, se puede deducir que, en ambos estudios los resultados reflejan que, esta estrategia es una alternativa para el proceso didáctico de la lectura. Sin embargo, si bien la investigación de Escalante (2022) coincide en el tipo y enfoque cuantitativo, el diseño difiere al igual que la técnica y el instrumento usado, así como en el grupo de estudio utilizado en este estudio. Eligiendo en su caso un no experimental, una encuesta y cuestionario, respectivamente.

Así también, la investigación realizada coincide con estudios realizados internacionalmente, donde Peña- Maldonado (2021), Sanjuanero (2022) y, Bautista (2019) ponen su mirada en el enfoque propuesto por Aidan Chambers y consideran lo planteado como una propuesta pertinente en el fortalecimiento del acto comprensivo de textos en estudiantes, por ello, en sus objetivos de investigación vinculan ello con la actividad lectora. De ese modo, se puede ver como Peña- Maldonado (2021) puso en ejecución la Teoría de Aidan Chambers con el interés de analizar su aporte en la forma como se comprende lo leído. Para ello, desarrolló una unidad de aprendizaje con 5 sesiones donde abordó la conversación literaria como una forma de solucionar la problemática entorno al hábito lector. De lo trabajado se obtuvo como resultado que, la comprensión lectora mejoró de manera eficiente. Esto se comprobó mediante una prueba de lectura en cuyo resultado se demuestra que un 73% de las preguntas fueron correctas mientras que, un 27 %, incorrectas. Concluyendo que, se logró el propósito al crear una estrategia adecuada para los espacios de aprendizaje donde la intervención de los maestros mediadores genera motivación y disposición para el acercamiento al texto.

De la misma forma, el estudio tiene sustento teórico con lo que propone Inga et al. (2019) y Solé (2018) quienes manifiestan que la actividad de comprender la lectura está mediada por el uso de estrategias, las cuales determinan el rol activo de los lectores, quienes son los que construyen significados mediante procesos cognitivos. De allí que, las experiencias internacionales que se mencionaron líneas arriba respecto al uso del enfoque de Aidan Chambers, ven en ello una estrategia que se impulsa cuando entran en contacto tanto los lectores con lo que se lee, partiendo de la conversación como el medio para que se produzca este proceso complejo de entender el texto en un espacio social. Ello concuerda con este estudio pues se considera la ejecución de sesiones dentro de una programación en que las lecturas están bajo lo propuesto por Aidan Chambers que logra un efecto significativo en la comprensión textual utilizando preguntas consideradas en la investigación.

De la misma manera Sanjuanero (2022) se propuso como objetivo dar el valor adecuado a las conversaciones literarias para impulsar la comprensión lectora mediante esta estrategia. Para ello, elaboró una guía de interrogantes basadas en

el enfoque Dime de Aidan Chambers, las cuales, desarrolló en el marco de siete sesiones. Ello permitió observar cómo los sujetos de estudio mejoraban la confianza, el lenguaje oral, el interés hacia la literatura mediante sus participaciones. Obteniendo como resultado que, un 72% de discentes respetaban la intervención entre ellos y, un 64% se mantenían a la expectativa de la historia, demostrando que, esta propuesta era adecuada en el desarrollo de las capacidades para enfrentar la lectura. Lo presentado, se sustenta con lo que menciona Cassany (como se citó en Márquez y Valenzuela, 2018) respecto a la cualidad que representa la competencia lectora, ya que, esta promueve en su quehacer, que el lector interprete y realice acciones como parte de la interacción, esta puede ser interpretar las preguntas. En ese punto podemos mencionar la existencia de coherencia con el presente estudio, ya que, el programa ejecutado también se diseñó en sesiones en las que los estudiantes participaron en la conversación en base a una guía de preguntas que favorecieron la comprensión de lo que se leía y la forma como se aprendía en medio del interés y de la motivación.

Por otro lado, los resultados obtenidos guardan relación con lo que promueve Bautista (2019) quien revisó el impacto que resulta de la utilización de la teoría de Chambers sobre el acto de comprender lo textual mediante la transformación del comportamiento. Para ello, diseñó pruebas de inicio y final del proceso, en los cuales, se observó un avance entre el desarrollo inicial hasta su culminación. Concluyendo que, el enfoque favorece positivamente en la forma como se comprende un texto, puesto que, al promover la discusión se fortalece el aspecto cognitivo y asimismo la conducta en los discentes. Ello tiene coherencia con la Teoría de la lectura que ve al acto de comprender como un aspecto que demanda procesos complejos y de construcción por parte de un lector participativo, que ya no solo decodifica, sino que entiende el mensaje (Franchi et al., 2023). Resaltando que, el aprendizaje realizado mediante la valoración de las opiniones tiene un efecto positivo. Ello coincide en este estudio, pues, mediante las actividades dialógicas se tuvo como acuerdo la valoración en la emisión de apreciaciones en torno a la reflexión de las lecturas, con la finalidad de permitir que tanto pensamiento como lenguaje fluyan en un diálogo que dinamice la ejecución del programa y se refuerce la mirada cognitiva del proceso.

Así mismo, con respecto a la hipótesis específica 1, la investigación da cuenta que existe un efecto significativo del Programa “Dime” en el nivel literal de la Comprensión Lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023. Se observa en el análisis que en el pretest el valor de significancia es $\text{Sig} = 0.001$ y en el post test el P valor < 0.05 , aceptándose la hipótesis del investigador y rechazándose la hipótesis nula. En ese sentido, podemos notar cómo el estudio de Salazar (2021) se relaciona con este estudio, pues, ve las mismas y las considera de acuerdo a los niveles que presenta el proceso de lectura. En el caso del nivel literal, Salazar (2021) obtuvo un resultado significativo en el grupo de experimento en el post test, donde el grupo control alcanzó un 13.04% en logro previsto y un 10.87 % en logro destacado a diferencia del grupo experimental que consiguió un 23.91% en logro previsto mientras que, un 17.39% en el logro destacado. Por ello, se concluyó que, el grupo donde se aplicó la propuesta obtuvo un resultado mejor. De la misma forma, el estudio de Escalante (2022) se relaciona con esta hipótesis específica 1, dado que, en el nivel literal, se observa un desempeño aceptable, puesto que, se visibiliza un resultado significativo del 50% en logro previsto. Por lo que en coherencia con la teoría de la dimensión literal se puede señalar que, los estudiantes presentan eficacia en focalizar partes del texto de modo superficial y explícita, localizando datos en el texto (Pinzas como se citó en Salazar, 2021; Gutiérrez, 2022; Cervantes et al. 2017; Solé, 2018). Frente a ello, nuestro estudio también guarda coherencia con lo mencionado, pues, nuestro programa elaborado en ocho sesiones también reflejó un resultado favorable en la dimensión literal, mostrando el incremento en la posición de discentes dentro de un nivel alto en el grupo de experimento, pues, este grupo en pre test alcanzó un 48.5% en el nivel bajo para luego superarlo, logrando un 90.1% de alumnos en el criterio alto en el post test, concluyéndose también en que existe un efecto significativo del programa “Dime” en la comprensión lectora.

Asu vez, en congruencia a este supuesto, el estudio muestra que existe un efecto significativo del Programa “Dime” en el nivel inferencial de la Comprensión lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023. Se observa en el análisis que en el pretest el valor observado es $\text{Sig} = 0.027$ y en el post test el P valor < 0.05 . Por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. De ese modo, la investigación de Salazar (2021) refleja

coherencia con el presente trabajo en la dimensión inferencial. Detallando que, en su investigación esta dimensión presenta un significativo mejor resultado en el post test, ya que, en ello, el grupo control alcanza 17.39% en el logro previsto y 6.52% en el logro destacado, en contraste con el grupo de experimento que obtuvo un 21.74% en logro previsto y un 17.39% en el logro destacado, observándose así un resultado mejor en el último grupo de estudio. Del mismo modo, el estudio de Escalante (2022) se relaciona con la hipótesis específica 2, puesto que, en la dimensión inferencial de la muestra de 30 estudiantes se aprecia que, el 46.70% se posiciona en logro previsto. De ese modo, en ambos trabajos se puede concluir la existencia de los resultados favorables, la cual se respalda con la teoría en torno al nivel inferencial de la lectura. Esta señala que los discentes, logran emitir juicios mediante vínculos de conexión, fruto del análisis y la reflexión que logran cuando emiten reformulaciones de lo leído (Leyva et al., 2022, Pinzas como se citó en Salazar, 2021; Gutiérrez, 2022; Solé, 2018; Lin et al., 2020). Ello tiene coherencia con el trabajo de investigación presente, dado que, se visualiza en la etapa de pre test el grupo de experimento se ubicó en un 51.5% para luego superarlo con un 60.6% de alumnos que se posicionaron en el criterio alto.

Del mismo modo, con respecto a la hipótesis específica 3, el estudio refleja que existe un efecto significativo del Programa “Dime” en el nivel crítico de la Comprensión lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023. Se observa en el análisis que en el pretest el valor observado de Sig= 0.120 y en el post test el P valor < 0.05, por lo que acepta la hipótesis alterna y se rechaza la nula. En ese orden, Salazar (2021) también revisa los resultados del programa en el nivel crítico. De allí que, en su estudio este nivel refleja en el post test un resultado de 17.39% en el logro previsto y un 6.52% en el logro destacado en el grupo control, mientras que, en el grupo experimental se observó un 21.74% en el nivel de logro previsto y un 15.22% en el logro destacado, por lo que, se infiere un mejor desempeño en el grupo de experimento frente al grupo control. Al respecto, el estudio de Escalante (2022) se relaciona con esta hipótesis, puesto que, en el nivel crítico, de los 30 estudiantes se muestra que un 33.30% se ubica en la escala de medición de logro previsto, superando en resultado a la escala de proceso con un 40%. Por lo que se entiende que, el efecto radica según varios estudios en la capacidad que tiene el estudiante de emitir su punto de

vista respecto a los propósitos y estructura organizaciones del texto, valorando la lectura desde su juicio personal (Pinzas como se citó en Salazar, 2021; Gutiérrez, 2022; Cervantes et al.,2017). Del mismo modo, en el presente trabajo también se observa un efecto significativo en este nivel, evidenciando un incremento en el grupo experimental que empezó con un 45.5% de estudiantes en el nivel bajo para luego alcanzar un 90.9% en el nivel alto como resultado de la ejecución del programa “Dime”, siendo la dimensión de la variable dependiente que tuvo más elevado el porcentaje tras la aplicación del Programa “Dime”.

Ahora, si bien, los trabajos mencionados con anterioridad se relacionan con este estudio tanto en los resultados como en los objetivos vinculados con el logro de la competencia de lectura mediante la propuesta del escritor británico Aidan Chambers. Estos, no concuerdan con la metodología usada en tratamiento de la información, pues, los autores referidos dan cuenta de una metodología distinta, partiendo de enfoques cualitativos y con diseños diversos, disimiles con esta investigación, pero con resultados favorecedores para la variable dependiente. Asimismo, tanto Peña- Maldonado (2021), Sanjuanero (2022) como Bautista (2019) consideraron una población y muestras diferentes en sus investigaciones, tomando a estudiantes de preescolar, de primaria, así como dimensiones en contraste con la variable dependiente en el presente estudio. De ello, se puede inferir que el programa basado en la postura de Chambers (2007) resulta pertinente en diversos niveles de la etapa escolar como una estrategia para solucionar los problemas referentes a la comprensión de lo que lee un estudiante.

Por lo expuesto, podemos decir que el programa “Dime” es una propuesta pertinente en el aprendizaje, puesto que, tiene un efecto significativo en el acto de comprender lo leído, en ese sentido, posibilita a los alumnos vincularse a la lectura de una manera igualitaria y amigable, ya que, la conversación parte de lo leído y comprendido en el universo textual, demandando un lector activo durante la interacción. Donde la conversación es el medio para que el discente formule sus apreciaciones habiendo organizado sus ideas y con la confianza que su reflexión es esencial para su aprendizaje. Consiguiendo de ese modo, no solo lectores interesados en lo que leen sino maestros mediadores que guíen la conversación hacia la comprensión lectora.

VI. CONCLUSIONES

Primera: La investigación concluyó que, según el objetivo general planteado se determinó el efecto que tuvo el Programa en relación a la Comprensión Lectora, donde el GE consiguió como resultado un 84, 8%, ubicándose en un nivel alto en el post test; en tanto el GC, se ubicó con un 45.5 % en un nivel alto. Acorde al U de Mann-Whitney se comprobó que la comprensión de lectura, obtuvo el P valor < 0.05 ; por lo que, se probó que existe un efecto significativo del programa “Dime” en la Comprensión lectora de los estudiantes de segundo de secundaria de una escuela, Santa Rosa, 2023.

Segunda: En el primer objetivo específico se determinó el efecto del programa en el nivel literal de la Comprensión Lectora, donde el GE obtuvieron un 90,1% en el criterio alto en el post test; mientras tanto el GC, se ubicaron a 57.6% del criterio alto; con referencia a la U de Mann-Whitney se obtuvo el P valor < 0.05 ; por lo que, se probó que existe un efecto significativo del programa en la dimensión literal de la comprensión de lectura de los alumnos de segundo de secundaria de una escuela, Santa Rosa, 2023.

Tercera: En el segundo objetivo específico se determinó el efecto del programa en el nivel inferencial de la Comprensión Lectora, donde el GE obtuvieron un 60,16 % en el criterio alto en el post test; mientras tanto el GC, se ubicaron a 39.4 % del criterio alto; con referencia a la U de Mann-Whitney se obtuvo el P valor < 0.05 ; por lo que, se probó que existe un efecto significativo del programa en el nivel inferencial de la comprensión de lectura de los alumnos de segundo de secundaria de una escuela, Santa Rosa, 2023.

Cuarta: En el tercer objetivo específico se determinó el efecto del programa en el nivel crítico de la Comprensión Lectora, donde el GE obtuvieron un porcentaje alto con un 90.9 % en el post test; mientras tanto el GC, se ubicaron con un 48.5 % del criterio alto; con referencia a la U de Mann-Whitney se obtuvo el P valor < 0.05 ; por lo que, se probó que existe un efecto significativo del programa en el nivel crítico de la comprensión de lectura de los alumnos de segundo de secundaria de una escuela, Santa Rosa, 2023.

VII. RECOMENDACIONES

Tomando en cuenta la relevancia de este estudio y acorde a la información resultante, se formulan algunas sugerencias para los entes relacionados en esta investigación.

Primera: Se aconseja a la plana directiva de las escuelas del nivel de secundaria en Educación Básica Regular, impulsar el acercamiento al programa “Dime” pues tiene un efecto significativo y es una propuesta viable en la mejora de la competencia de lectura, esto, con el ánimo de realizar un efecto multiplicador en las instituciones escolares que presentan dificultades en esta competencia y que aún no han ejecutado esa propuesta.

Segunda: Se sugiere a maestros y maestras en las entidades escolares de Secundaria dentro de la Educación Básica aplicar programas en los cuales se ponga en relevancia el acercamiento a los textos bajo la propuesta de Aidan Chambers, ya que, está demostrado que ello tiene un efecto significativo en la dimensión literal de la Comprensión de lectura y permite generar situaciones de aprendizaje donde los discentes obtienen información mediante vínculos que hace el lector entre el universo textual y contextos diversos.

Tercera: Se recomienda a los educadores que forman parte de Secundaria, incluir en sus sesiones de lectura actividades que generen una interrelación dialógica con el producto textual y quien lo recepciona, pues, ello tiene un efecto significativo en el nivel inferencial de la comprensión de lectura y los alumnos adquieren la capacidad de sacar conclusiones, interpretar los pensamientos y reformular sus opiniones.

Cuarta: Se aconseja a los educadores y comunidad educativa promover acciones para impulsar competencias lectoras como la asistencia a eventos de fomento lector basado en la conversación, pues ello, tiene un efecto significativo en el nivel crítico generando espacios no solo escolares donde se pueda analizar lo leído y expresar conexiones que tiene el estudiante con sus experiencias de vida a fin de fortalecer los aprendizajes en el marco del raciocinio y orden de las ideas.

REFERENCIAS

- Aguilera, A. y Gallardo, M. (2020). Dialogic learning, interactive teaching and cognitive mobilizing patterns. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(3), 271–294. <https://doi.org/10.447/remie.2020.5088>
- Alarcon, E. (2020). *Tertulias dialógicas literarias y comprensión lectora en estudiantes de 4° grado primaria de I.E. Juan Velasco Alvarado – S.J.L.* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/76522>
- Arias, J. y Covinos, M. (2021) *Diseño y Metodología de la Investigación* (1ª ed.). Enfoques Consulting EIRL. <https://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2260>
- Armijos, A., Paucar, C. y Quintero, B. (2023). Estrategias para la comprensión lectora: Una revisión de estudios en Latinoamérica. *Revista Andina de Educación*, 6(2). <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.6>
- Badia, R. (2021). Sobre la recepción literaria: estética de la recepción y poética cognitiva / Literary reception theory: from reception aesthetics to. *De Signis*, 35, 137–147. <https://doi.org/10.35659/designis.i35p137-147>
- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). Editorial Patria.
- Bautista, K. (2019). *El enfoque Dime y las rutas de lectura en la comprensión lectora mediante estrategias orientadas a la modificabilidad del comportamiento.* [Tesis de licenciatura, Universidad de Pamplona] <http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/handle/20.500.12744/6472>
- Camús, M. (2022). Dialogic Learning as a Strategy for Reflection and Development of Communication in Initial Teacher Training. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(10), 156–167. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i10.5394>
- Carhuancho, I., Nolazco, F., Sicheri, L., Guerrero, M. y Casana, K. (2019). *Metodología de la investigación holística* (1ª ed.). UIDE. <https://repositorio.uide.edu.ec/handle/37000/3893>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.* Anagrama.
- CEPAL (2020) *La educación en tiempos de pandemia de COVID- 19.* CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

- Cervantes, R., Perez, J. y Alanis, M. (2017). Niveles de comprensión lectora. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 27(2), 73–114. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.001>
- Chacaguasay, E. y Larreal, A. (2023). Comprensión lectora: una vía de práctica para el desarrollo de la metacognición. *Revista Multidisciplinar Ciencia Latina*, 7(1), 9244-9261. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5047
- Chambers, A. (2007) *Dime* (2ª ed.) Fondo de Cultura Económica.
- Chuquilin, J., y Zagaceta, M. (2017). El currículo de la Educación Básica en tiempo de transformaciones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 22, 109–134. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n72/1405-6666-rmie-22-72-00109.pdf>
- Colomer, T. (2020). Transforming reading in the classroom. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 13(1), 11–21. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.817>
- Cruzata, A., Silvia, S., y Velzquez, M. (2022). Reading Skills as Learning of Higher Cognitive Operations. *Revista de Filosofía*, 39, 534–551. <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.6462477>
- Escalante, C. (2021). *Tertulias literarias dialógicas y comprensión lectora en estudiantes del ciclo avanzado de una institución educativa de Villa el Salvador, 2022*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/76522>
- Florin, D. (2019). *Una experiencia de lectura de textos literarios con el enfoque dime en el jardín Carmen Serdán*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco]. <http://hdl.handle.net/123456789/31703>
- Franchi, V. M., Guerra, M. E. S., Novaes, B. C. A. C., Favero, M. L. y Pirana, S. (2023). Reading and comprehension: phoniatric assessment in students with reading difficulties. *Brazilian Journal of Otorhinolaryngology*, 89(1), 3–13. <https://doi.org/10.1016/j.bjorl.2021.05.014>
- Francia, M. (2021). *Programa “Tertulia lectora” para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. Santa Anita-2022*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/76522>
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). Siglo XXI. Editores S.A. de C.V.
- Fuentes, I., Donoso, E., e Iturra, C. (2021). Activities and interactions in classes to promote reading comprehension. *Lingüística*, 37(1), 9–27. <https://doi.org/10.5935/2079-312X.20210002>

- Gajardo, Y., y Romero, P. (2020). Talking about texts: Literature, perception and opinions in contexts of cultural diversity | Conversando los textos: Literatura, percepciones y opiniones de estudiantes en contextos de diversidad cultural. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(13), 139–158. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4292718>
- Gálvez, E., y Milla, R. (2018). Teaching Performance Evaluation Model: Preparation for Student Learning within the Framework for Teacher Good Performance. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 407. http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v6n2/en_a09v6n2.pdf
- Gamero, I. (2021). La paradoja de Habermas. *Dado Ediciones*, 55(2021), 333. <https://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/view/82372/4564456561783>
- Gómez, A. (2021). Una crítica a la teoría de la acción comunicativa habermasiana desde las tesis postoperaistas. *Areté. Revista de Filosofía*. 33(2) 245–264 <https://doi.org/10.18800/arete.202102.003>
- Gómez, J. (2017). A Model for the Strategic Use of Metacognitive Reading Comprehension Strategies. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 187–201. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.58826>
- Gutiérrez, R. (2022). Influence of Cognitive Reading Strategies for Improving Comprehension Skills in Primary Education Students. *Investigaciones Sobre Lectura*, 2(17), 77–92. <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15140>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- INEI (2023). *Perú: Características del comportamiento lector de las personas de 0 a 64 años*. <https://bit.ly/3AygWyA>
- Inga, M., Casas, R. y Pacheco, G. (2019). *Comprensión lectora: el modelo de destrezas cognitivas*. Editorial Mantaro.
- Jeevaratnam, J. y Stapa, M. (2022). Exploring Metacognitive Reading Strategies Used By Low and High Proficiency Form Three ESL Students. *Journal of Nusantara Studies (JONUS)*, 7(1), 335–365. <https://doi.org/10.24200/jonus.vol7iss1pp335-365>
- Lavrysh, Y. (2023). Desarrollo de habilidades metacognitivas a través de narrativas digitales en la educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25. 1-15 <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e07.5028>

- Leyva, L., Chura, G. y Chávez, J. (2022). Nivel inferencial de la comprensión lectora y su relación con la producción de textos argumentativos. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 71(71), 399 - 429. <https://doi.org/10.46744/bapl.202201.013>
- Lin, H. H., Tzeng, Y. T., Chen, H. C., & Huang, Y. H. (2020). The cause-effect relation of latent variables in scientific multi-text reading comprehension: Testing the sequential mediation model. *Reading and Writing (South Africa)*, 11(1), 1–12. <https://doi.org/10.4102/RW.V11I1.256>
- Liviapoma, D. (2020). *La técnica de las tertulias literarias dialógicas y las actitudes hacia la lectura de obras literarias de los alumnos del 5to año de educación secundaria de una institución educativa particular*. [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/8461>
- Lopera, S. (2019). Effects of Reading Strategy and Dictionary Instruction in an Undergraduate Foreign Language Reading Comprehension Group. *Folios*, 50, 127–138. <https://doi.org/10.17227/folios.50-10226>
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 41(68), 403–422. <https://doi.org/10.4067/s0718-09342008000300003>
- Márquez, M. y Valenzuela, J. (2018). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica*, 50. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-012](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-012)
- Mgijima, V. D. (2021). Advancing text prediction skills through translanguaging. *Reading and Writing (South Africa)*, 12(1), 1–10. <https://doi.org/10.4102/RW.V12I1.284>
- Minedu. (2012). *Marco del buen desempeño*. http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_docente.pdf
- Minedu. (2016). *Diseño Curricular Nacional*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Minedu. (2021). *Prueba diagnóstica de Lectura 2º grado de secundaria: Kit de evaluación de diagnóstico. Conozcamos nuestros aprendizajes*. Repositorio Institucional del MINEDU. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/8076>
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Evaluación muestral de estudiantes 2022. Resultados*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2023/06/PPT-Presentación-de-Resultados-EM-2022.pdf>

- Molina, D. (2021). Leer y conversar, el discurrir de la tertulia literaria en una clase de sexto. *Aula Abierta*, 50(3), 697–704. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.697-704>
- Nörnberg, M., Dias, M. C. y Jäger, J. J. (2023). Leitura Como Interação Do Leitor Com O Texto: Concepções E Práticas Nos Cadernos Do Pnaic. *Educação Em Revista*, 39(1). <https://doi.org/10.1590/0102-469837704>
- Ñaupas, H., Vladivia, M., Palacios, J. y Romero, J. (2018) *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5ª ed.). Ediciones de la U. https://edicionesdelau.com/wp-content/uploads/2018/09/Anexos-Metodologia_%C3%91aupas_5aEd.pdf
- ONU (2021) *El número de niños con dificultades para leer aumentó en cien millones debido al cierre mundial de escuelas*. Cultura y Educación. <https://news.un.org/es/story/2021/03/1490142>
- Peña-Maldonado, O. (2021). Teoría de la Conversación Literaria de Aidan Chambers como Estrategia para el Fortalecimiento de la Comprensión Lectora. *Revista Internacional Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 1(1), 183–190. <https://doi.org/10.37843/rted.v1i1.273>
- Pinzás, J. (2006). *Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Metrocolor.
- Pinzas, J. (2017). *Leer pensando. Introducción a la lectura. Introducción a la visión contemporánea de la lectura* (3ª ed.) Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/173146>
- Prieto, L. y Penelas, C. (2019). La selección de obras para la investigación en LIJ digital: de la teoría a la recepción. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 12(3), 44–64. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.839>
- Ramis, M. (2018). Contribution of Freire’s Theory to Dialogic Education Contribuciones de la Teoría de Freire a la Educación. *Dialógica*. 7(3), 277–299. <https://doi.org/10.1783/hse.2018.3749>
- Rapanta, C. (2023). Piaget, Vygotsky and young people’s argumentation: Sociocognitive aspects and challenges of reasoning “together” and “alone.” *Learning, Culture and Social Interaction*, 39(2), 100698. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100698>
- Romo, P. (2019). La comprensión y la competencia lectora. *Revista Anales*, 1(377), 163–179. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/view/2552>

- Rosenberg, L., & Villares, F. (2018). Analytical psychology and aesthetics of reception: Possible dialogues. *Psicología USP*, 29(3), 354–362. <https://doi.org/10.1590/0103-656420170152>
- Salazar, M. J. (2021). *Tertulias literarias en la comprensión lectora en estudiantes de secundaria de una y una institución educativa de San Juan de Miraflores 2021*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo] <https://hdl.handle.net/20.500.12692/68457>
- Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía, K. (2018). *Manual de Términos en Investigación científico, Tecnología y humanística*. Universidad Ricardo Palma <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>
- Sanjuanero, J. y Medina, R. (2022). *Las conversaciones literarias como estrategia para desarrollar la comprensión lectora en alumnos de tercer grado de preescolar*. [Tesis de grado, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí]. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/1112>
- Serrano, C. U. (2020). Metacognitive Strategies for Improving Students' Reading Skills. *Península*, 15, (2) 99–115. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-57662020000200099&lang=es
- Silva, S. (2021). La comprensión lectora y los avances en la educación básica regular. *Polo Del Conocimiento*, 6(1), 963–977. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i1.2193>
- Solé, I. (2018). Aprender a partir de textos: preguntas para fomentar el aprendizaje. *Ámbitos de psicopedagogía y orientación*. 49(3), 3–15. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7539690.pdf>
- Sologuren, E. y Castillo, M. (2020). Reading in and across disciplines: comprehension of written academic texts. Exploring the field from some comprehension theories and models of written discourse. *Investigaciones Sobre Lectura* (14), 42–74. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i14.320>
- Sonzini, R. (2019). La conversación literaria como oportunidad para formar lectores que construyan sentidos. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 4(8), 197-205 <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3340>

Suárez, J., Fernández, R., García, F. y Muñiz, J. (2021). El uso de las nuevas tecnologías en las evaluaciones educativas: la lectura en un mundo digital. *Papeles Del Psicólogo - Psychologist Papers*, 43(1), 36–47. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol.2986>

Uldárico, C., & Serrano, G. (2020). Metacognitive Strategies for Improving Students' Reading Skills. *Península*, 15(1), 99–115. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-57662020000200099&lang=es

ANEXOS

ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: “EFECTO DEL PROGRAMA “DIME “EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE ESTUDIANTES DEL SEGUNDO DE SECUNDARIA EN UNA ESCUELA, SANTA ROSA 2023.”

AUTOR: ANA CECILIA MARTEL MOYA

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	Dimensiones	Indicadores	ÍTEM	NIVELES O RANGOS	
PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL	VARIABLE INDEPENDIENTE: PROGRAMA “DIME”				
¿Cuál es el efecto del Programa “Dime” en la Comprensión Lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023?	Determinar el efecto del Programa “Dime” en la Comprensión Lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023	Existe un efecto significativo del Programa “Dime” en la Comprensión Lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023	ENTUSIASMO	PREGUNTAS BASICAS	Se usan las sesiones de aprendizaje	Logro No logro	VARIABLE INDEPENDIENTE: PROGRAMA “DIME”
PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECIFICOS	HIPÓTESIS ESPECIFICAS	DESCONCIERTO	PREGUNTAS GENERALES			
			CONEXIONES	PREGUNTAS ESPECIALES			
			VARIABLE DEPENDIENTE: COMPRENSIÓN LECTORA				
¿Cuál es el efecto del Programa “Dime” en el nivel literal de la comprensión lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023?	Determinar el efecto del Programa “Dime” en el nivel literal de la comprensión lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023	Existe un efecto significativo del Programa “Dime” en el nivel literal de la comprensión lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023	NIVEL LITERAL	OBTIENE		6,7,11, 21, 22, 23 Escala de Medición Nominal	VARIABLE DEPENDIENTE: COMPRENSIÓN LECTORA
			NIVEL INFERENCIA	INFIERE		1,2,3,7, 9, 12, 15, 16, 17, 19 Logro (1) No logro (0) BAJO (0-8)	

<p>¿Cuál es el efecto del Programa “Dime” en el nivel inferencial de la comprensión lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023?</p>	<p>Determinar el efecto del Programa “Dime” en el nivel inferencial de la comprensión lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023</p>	<p>Existe un efecto significativo del programa “Dime” en el nivel inferencial de la comprensión lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023</p>	<p>NIVEL CRITICO REFLEXIONA Y EVALUA</p>	<p>MEDIO (9-16) ALTO (17-25)</p> <p>4, 5, 8, 10, 13, 14, 18, 20, 24, 25</p>
<p>¿Cuál es el efecto del Programa “Dime” en el nivel crítico de la comprensión lectora de estudiantes del segundo de secundaria en escuela, Santa Rosa, 2023?</p>	<p>Determinar el efecto del Programa “Dime” en el nivel crítico de la comprensión lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023</p>	<p>Existe un efecto significativo del Programa “Dime” en el nivel crítico de la comprensión lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023</p>		
<p>TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACION</p> <p>ENFOQUE CUANTITATIVO ALCANCE EXPLICATIVO TIPO APLICADA DISEÑO CUASI EXPERIMENTAL</p>	<p>POBLACIÓN Y MUESTRA</p> <p>El presente estudio tendrá una población conformada por los alumnos del nivel secundaria de una escuela, Santa Rosa, 2023.</p> <p>La muestra quedará constituida por 66 alumnos del segundo de secundaria.</p>	<p>TECNICAS E INSTRUMENTOS</p> <p>La técnica es el test o prueba</p> <p>El instrumento es el Kit de Evaluación Diagnóstica (Prueba Diagnostica de Lectura) elaborada por la Oficina de Medición de Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación. Consta de cuatro lecturas de textos diversos con 25 preguntas, 22 preguntas de alternativa múltiple y 3, con preguntas abiertas</p> <p>Autor: MINEDU Año: 2021</p>	<p>ESTADISTICA A UTILIZAR</p> <p>La estadística descriptiva</p> <p>La estadística inferencial</p>	

ANEXO 2: MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

VARIABLE DE ESTUDIO	DEFINICION CONCEPTUAL	DEFINICION OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE MEDIDA
COMPRESION LECTORA	La comprensión de un texto consiste en darle una interpretación, es decir, otorgarle un sentido, un significado. (Pinzas, 2007)	La Comprensión Lectora ha sido estudiada por Pinzas (2006) mediante sus tres niveles: literal, inferencial y crítico. Estos niveles referentes a la comprensión lectora fueron cuantificados por medio de la Evaluación Diagnóstica de Comprensión de Textos desarrollada por el Ministerio de Educación (Minedu) donde se busca medir la variable en tres dimensiones, las cuales son las siguientes: literal, inferencial y crítico. El instrumento se conforma por 25 ítems. De los cuales, la dimensión literal está compuesta por 5 ítems y la valoración está dada del siguiente modo: (bajo 0-1) (medio 2-3) (alto 4- 5); en el nivel inferencial, los ítems se constituyen por 10 preguntas y su valoración es la siguiente: (bajo0-3) (medio 4-6) (alto 7- 10) y, 10 ítems en el nivel crítico cuya valoración consta de la siguiente forma: (bajo 0-3) (medio 4-6) (alto 7- 10)	<p>NIVEL LITERAL</p> <p>NIVEL INFERENCIAL</p> <p>NIVEL CRÍTICO</p>	<p>OBTIENE</p> <p>Ítem: 6,7,11, 21, 22, 23</p> <p>INFIERE</p> <p>Ítem: 1,2,3,7, 9, 12, 15, 16, 17, 19</p> <p>REFLEXIONA Y EVALÚA</p> <p>Ítem: 5, 8, 10, 13, 14, 18, 20, 24, 25</p>	<p>Escala de Medición Nominal</p> <p>Logro (1)</p> <p>No logro (0)</p> <p>BAJO (0-8)</p> <p>MEDIO (9- 16)</p> <p>BAJO (17- 25)</p>

ANEXO 3: FICHA TÉCNICA DEL INSTRUMENTO

Ficha técnica de la Prueba de Lectura

Nombre de la Prueba:	“Prueba diagnóstica de Lectura 2º grado de secundaria: Kit de evaluación de diagnóstico. Conozcamos nuestros aprendizajes”
Autora:	Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Básica Regular. Dirección de Educación Secundaria. https://hdl.handle.net/20.500.12799/8076
Objetivo	Medir el nivel de logro de la Comprensión Lectora
Procedencia:	Perú
Administración:	Individual
Tiempo de aplicación:	60 minutos
Ámbito de aplicación:	Los estudiantes del segundo grado de Secundaria
Número de ítems	25
Escala de medición	Bajo, medio y alto
Significación:	La prueba tiene como objetivo medir la competencia lectora de los estudiantes del 2do de Secundaria de la Educación Básica Regular a través de tres niveles: literal, inferencial y crítico. Asimismo, estos niveles se miden a través de cinco lecturas que corresponden a la siguiente tipología: Expositivo, Narrativo, Descriptivo, Argumentativo e Instructivo. De los cuales, se formulan un total de 25 preguntas: 22 de opción múltiple y 3 de respuesta abierta (RAE) en las cuales cada estudiante debe escribir su respuesta. Las respuestas a las preguntas de opción múltiple de esta prueba pueden ser valoradas como respuesta adecuada (✓), respuesta inadecuada (X) o respuesta omitida (-).

ANEXO 4: INSTRUMENTOS PRUEBA DE LECTURA

2° grado de
secundaria

Kit de Evaluación Diagnóstica

**Prueba
Diagnóstica
de Lectura**

Conozcamos nuestros aprendizajes

Nombres y apellidos:

Sección: N.º de orden:



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

¿Cómo responder las preguntas del cuadernillo?

- En este cuadernillo, encontrarás preguntas en las que debes marcar con una "X" **solo una respuesta**.
- También encontrarás preguntas en las que tienes que **escribir tu respuesta**.

Ejemplos:

1 ¿Cuál es la capital del Perú?

- a Trujillo.
- b Cusco.
- c Lima.
- d Pucallpa.

2 ¿Cuáles son las tres regiones naturales del Perú?

Las tres regiones del Perú son la costa,
la sierra y la selva.



Tienes **60** minutos
para resolver la prueba de Lectura.



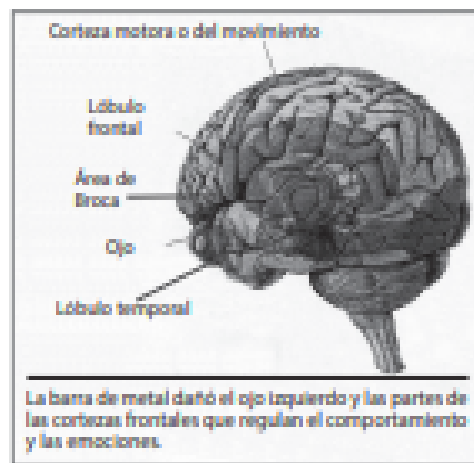
Puedes **leer**
más de una vez
el texto para responder las preguntas.

¡Haz tu mejor esfuerzo!

Julieta escuchó en la radio una historia acerca de un hombre llamado Phineas Gage. Como este caso llamó su atención, buscó información en Internet y encontró el siguiente texto.

Phineas Gage

Phineas Gage era un trabajador sobresaliente de Vermont (EE. UU.). Era un tipo amable. Trabajaba en la construcción de una línea de ferrocarril. El 13 de septiembre de 1848, Phineas estaba, como siempre, colocando cargas explosivas en huecos perforados en rocas: llenaba con pólvora el agujero, vertía arena encima, aplastaba la mezcla con una barra de metal y la dejaba lista para detonar. Sin embargo, ese día olvidó echar arena en uno de los huecos antes de presionar con la barra y esta chocó directamente contra la pólvora, lo que provocó una chispa que generó una explosión. La barra de metal se convirtió en un proyectil de 3 centímetros de diámetro y 6 kilogramos de peso que entró por la parte inferior de su mejilla izquierda y salió por el costado izquierdo de su cabeza.



Increíblemente, Gage llegó al hospital plenamente consciente y hablando. Perdió la visión en el ojo izquierdo, pero siguió vivo y lúcido. El daño en los lóbulos frontales del cerebro parecía ser un "comodín". De hecho, hasta ese momento, los científicos habían extraído esa parte del cerebro en numerosos pacientes dado que "parecía no importar".

Sin embargo, esta región no era un comodín. Tras su recuperación, Gage ya no era como antes. Su personalidad había cambiado: ahora no era un hombre amable, sino uno difícil de tratar; se había vuelto impulsivo y grosero, exhibía comportamientos completamente inadecuados en sociedad, y tomaba decisiones personales desastrosas.

¿Qué pasó en el cerebro de Gage? No se vio alterada su capacidad para moverse ni su capacidad para hablar, porque, milagrosamente, la barra dejó intactas la corteza que se ocupa de los movimientos y el área de Broca (región del cerebro dedicada al control del habla). Quedaron intactas también las cortezas dedicadas al control de la atención y al cálculo matemático. Por esto, Gage tampoco tenía problemas de atención ni dificultad en las tareas intelectuales. A la luz de los exámenes, resultaba un hombre capaz e inteligente.

Ahora bien, las áreas dañadas de la corteza en el lóbulo frontal sí resultan claves en la regulación del comportamiento personal y social del ser humano, y en las emociones. Esto

lo sabemos en buena parte gracias al accidente de Gage. El ser humano dedica esta región cerebral a la toma de decisiones. Asimismo, esta parte del cerebro sirve para autorregular nuestra conducta teniendo en cuenta las emociones que sentimos. Gage sabía cuáles eran las reglas sociales, pero había perdido la noción de su importancia o de cómo debía sentirse ante cada una. Gage era incapaz de combinar armónicamente acción con emoción; no podía tener en cuenta sus emociones al momento de realizar alguna acción o de tomar decisiones.

Phineas Gage fue uno de los primeros casos documentados que han ayudado a acabar con la idea de que emoción y pensamiento son realidades separadas. Las emociones son un apoyo inestimable y necesario sin el cual no parece que pueda haber un raciocinio correcto y humano.

1 En el texto, ¿a qué se refiere la frase "esta región cerebral"?

- a A la corteza en el lóbulo frontal.
- b Al área de Broca.
- c A la corteza motora o del movimiento.
- d Al lóbulo temporal.

2 ¿Para qué ha sido escrito este texto?

- a Para narrar el accidente sufrido por Phineas Gage cuando estaba colocando las cargas explosivas.
- b Para describir cómo funcionan la corteza del movimiento y el área de control del habla.
- c Para explicar que las zonas del cerebro donde se procesan las emociones y el pensamiento son diferentes.
- d Para indicar cómo colocar cargas explosivas en el interior de una roca sin tener accidentes.

3 Si el accidente de Phineas Gage hubiera afectado el área de Broca de su cerebro, él sufriría problemas con

- a las emociones.
- b el movimiento.
- c la atención.
- d el habla.

4 José es un estudiante de 15 años que sufrió una lesión muy similar a la de Phineas Gage. Debido a la lesión, ¿con cuál de las siguientes actividades José tendría serias dificultades?

- a Realizar ejercicios en Educación Física.
- b Participar en trabajos grupales.
- c Concentrarse al resolver un examen.
- d Aprender temas de Matemática.

5 ¿Por qué el autor explica el tema a través de la historia de Phineas Gage?

El profesor de Ciencia y Tecnología encargó a los estudiantes realizar una investigación sobre animales en peligro de extinción. Elvira buscó en internet y encontró la siguiente noticia.

Transmisores en delfines amazónicos permitirán monitoreo de la especie y el estado de ríos

Con la intención de conocer el estado de los delfines de río de la Amazonía, la WWF y ProDelphinus instalaron transmisores en ocho ejemplares de esta especie. El monitoreo de los delfines rosados permitirá conocer el estado de los ecosistemas hidricos amazónicos, además de reunir datos sobre estas especies de las que se sabe muy poco y que están amenazadas por la contaminación.

"Los delfines son como los jaguares en el bosque. Al ser los máximos depredadores en los ríos, el estado de sus poblaciones es un indicador del estado de los ecosistemas y de todas las demás especies que los habitan. Si ellos están bien, los demás lo están", comentó el biólogo José Luis Mena, director de Ciencias de WWF Perú.

Los transmisores servirán para realizar un monitoreo vía satélite de los delfines a fin de proteger a esta especie y su hábitat de los peligros a los que están expuestos por la presencia y actividad humana. José Luis Mena afirmó que estos delfines enfrentan un destino cada vez más incierto. Prueba de ello, es la reducción notoria de las poblaciones.

El delfín rosado es una especie mítica y emblemática de la Amazonía, conocida en Perú como el bufeo colorado. Actualmente esta especie está amenazada por la contaminación del agua, la infraestructura fluvial y la caza furtiva por parte de la población local.

El rol clave de los delfines rosados

Estos animales son depredadores tope y viajan largas distancias entre ríos, por lo que cumplen un rol clave en los ríos. Al conocer el estado de la población de esta especie, se puede obtener información sobre la salud de los ecosistemas, las amenazas que enfrentan y las opciones para su conservación. La información obtenida será crucial para la toma de decisiones por parte de las autoridades, y para las acciones en favor de la conservación de los ríos de la Amazonía.

La WWF viene desarrollando una estrategia integral de ciencia y conservación, que abarca el monitoreo de ocho delfines en la Amazonía peruana, y un total de 50 a nivel regional: Bolivia, Brasil, Ecuador y Perú. "Podremos comparar el comportamiento de la especie en un entorno seguro y sumamente sano, como un área protegida, con otro densamente transitado y presionado por actividades humanas", indicó Mena. Los transmisores fueron instalados a cuatro delfines de la Reserva Nacional Pacaya Samiria y a otros cuatro, del río Huallaga.

Para la instalación a los primeros, un grupo de científicos, entre ellos biólogos, veterinarios y geógrafos, se embarcaron en la primera expedición científica destinada a instalar transmisores satelitales en los delfines que habitan la Reserva Nacional Pacaya Samiria, en Loreto.

La expedición tuvo el apoyo de la comunidad 20 de Enero. Para trasladar los delfines y colocar los transmisores, se siguió un protocolo que garantiza el bienestar de estos animales. "Existe un estricto protocolo para asegurar que los animales retornen rápidamente al agua y con la menor incomodidad posible", asegura la bióloga Elizabeth Campbell, investigadora asociada de ProDelphinus.

Después de leer el texto, Elvira siguió buscando información para su investigación. Ella encontró el siguiente texto en una revista peruana.

El delfín del Amazonas



El delfín del Amazonas, también llamado boto o delfín rosado, es la más grande de las cuatro especies de delfines de río conocidas. Tiene la frente abultada, ojos pequeños, y un hocico fino y alargado que es idóneo para atrapar peces entre las malezas o para remover el fango del lecho del río en busca de crustáceos (como camarones y cangrejos de río). A diferencia del delfín marino, las vértebras de su cuello no están unidas entre sí, lo que le permite mover el cuello en un ángulo de 90 grados y, por tanto, maniobrar entre los árboles. Las aletas del pecho son anchas; la aleta de la espalda es reducida (para poder desplazarse en los espacios estrechos).

A continuación, veamos otras características del delfín rosado.

Características del delfín rosado

Longitud (tamaño)	De 1,8 m a 2,5 m de largo.
Peso	De 110 kg a 200 kg.
Color	Gris oscuro (recién nacidos y jóvenes), gris claro (adolescentes) y rosado (machos adultos).
Hábitat	Río Amazonas y sus afluentes.
Alimentación	Camarones, cangrejos, peces y tortugas pequeñas.
Reproducción	Madurez sexual entre los 5 y 12 años en las hembras, y entre los 9 y 13 años en los machos. El período de gestación es entre 11 y 12 meses. Parten una sola cría, que es amamantada durante 18 meses.
Tiempo de vida	30 años aproximadamente.
Situación	Especie en peligro de extinción por la caza indiscriminada.

- 6 Según el segundo texto, ¿en qué etapa de desarrollo se encontraría un delfín de color gris claro?
- a Sería un delfín recién nacido.
 - b Sería un delfín adolescente.
 - c Sería un delfín adulto.
 - d Sería un delfín joven.
- 7 Según el primer texto, ¿por qué el estudio de los delfines rosados permite conocer la situación de los ecosistemas hídricos amazónicos?
- a Porque los delfines son los principales depredadores de los ríos.
 - b Porque los delfines son una de las especies sobre las cuales se sabe poco.
 - c Porque los delfines son animales míticos y emblemáticos de la Amazonía.
 - d Porque los delfines son una especie amenazada por la contaminación de las aguas.
- 8 Observa la tabla que se presenta en el segundo texto. ¿En cuál de las siguientes categorías de la tabla sería más apropiado incluir la información obtenida mediante los transmisores?
- a Peso.
 - b Color.
 - c Reproducción.
 - d Situación.

9 ¿Cuál de las siguientes ideas se menciona en ambos textos?

- a El delfín rosado es amenazado por la caza furtiva.
- b El delfín rosado usa su hocico para remover el fango del río.
- c El delfín rosado viaja largas distancias por los ríos del Amazonas.
- d El delfín rosado habita en la Reserva Nacional Pacaya Samiria.

10 ¿Te parece que el segundo texto ayuda a comprender mejor la información del primer texto? Justifica tu respuesta.

Manuel decidió adoptar a un perro peruano y quiere saber más sobre este animal. Por eso, pidió a su amiga Rowana, que tiene un perro similar, que le comentara acerca de las características de este tipo de perro. Ella le entregó el siguiente texto:

Radiografía de nuestro perro

Esto es un resumen de la descripción del perro peruano, tal como consta en el registro de la Federación Cinológica Internacional.

Cabeza



Cuerpo

Tiene la estructura de las especies americanas, al sero fuerte, el pecho amplio y la cintura fina y generalmente arqueada.

Temperatura

La temperatura de su cuerpo es tres grados más alta que la de los seres humanos. La temperatura promedio de los perros es de 38.3°C.

Cuello

Tiene con la misma longitud de la cabeza.

Color

Hay especies de color blanco, gris, negro, azul, rojo, etc. El pelo puede ser largo o corto, pero siempre es brillante y suave.

Apariencia de pelo

Es el resultado de un cambio genético espontáneo que se ha mantenido a lo largo de tiempo. El cambio ha originado que el pelo no crezca o crezca más poco.



Piel

Es elástica, fina y sin pelos.

Patas delanteras

Son largas, bien arqueadas al tronco y en equilibrio perfecto sobre el suelo.

Patas traseras

Las músculos son rítmicos y elásticos.

Cola

Es gruesa en la base y se va adelgazando hacia la punta. En estado de acción puede llevarse, en un momento, a la punta de la cola.

Talla y peso

Existen tres tipos para machos y hembras.



Origen y antigüedad

Es el más antiguo sobre el origen y antigüedad de este perro. Algunos historiadores dicen que acompañó al hombre primitivo cuando pasó por el estrecho de Bering. Otros dicen que fue introducido por colonizadores que llegaron en la época del Perú de la Nación Castilla (mediados del siglo XIII). Lo cierto es que se han encontrado representaciones de estos perros en cerámicas de culturas tan antiguas como Chavín (800 a. C.), Valdivia (300 a. C.), Moche (500 d. C.), Wari (700 d. C.), Chimú (1100 d. C.), Chanay (1100 d. C.) e Inca (1450 d. C.). Esto sería evidencia de que es un perro propio del Perú. Los perros sin pelo están representados en cerámicas con diferentes usos, como el labio, valgas, etc.

Propiedades medicinales

Por la alta temperatura de su cuerpo, se cree que puede aliviar el resaca y los cólicos menstruales. También se utiliza para aliviar enfermedades bronquiales y asma, porque no tiene pelo que pueda causar problemas respiratorios.



Derivado de la revista Ciencia (1100 a. C. - 1450 d. C.) por el autor de este artículo.

11 ¿Desde qué año, por lo menos, se puede decir que existe el perro sin pelo en el Perú?

- a 800 a. C.
- b 500 a. C.
- c 700 a. C.
- d 1450 a. C.

12 ¿Cuál sería una prueba de que los perros sin pelo existieron en el Perú desde épocas muy antiguas?

- a La elegante conformación de su cuerpo, que es el resultado de un cambio a través del tiempo.
- b La compañía que brindó al hombre primitivo cuando este pasó por el estrecho de Bering.
- c Las representaciones de los perros encontradas en los ceramios de las culturas antiguas.
- d Los distintos tamaños del perro, lo que demostraría que fueron creciendo a través del tiempo.

13 Julio tiene un perro sin pelo del Perú que mide 61 centímetros de alto y pesa 23 kilogramos. De acuerdo con la tabla "Talla y peso", ¿qué tipo de perro es?

- a Es muy grande.
- b Es pequeño.
- c Es mediano.
- d Es grande.

14 ¿Para qué el autor ha incluido el mapa del Perú?

- a Para señalar a qué lugar llegó primero este perro.
- b Para indicar el país de origen de este tipo de perro.
- c Para saber en qué lugar del Perú existe este tipo de perro.
- d Para mostrar el parecido de la cabeza del perro con este mapa.

15 El pelo del perro peruano no crece o crece muy poco. Según el texto, ¿a qué se debe esto?

- a Se debe a que su piel es lisa.
- b Se debe a la temperatura de su cuerpo.
- c Se debe a un cambio genético.
- d Se debe a que sus músculos son elásticos.

Ana escuchó en la radio que habría ofertas en los restaurantes por el Día del Pollo a la Brasa. Ella le preguntó a su papá por qué esta fecha es importante para los peruanos. Él le sugirió leer el siguiente texto publicado en un periódico.

Arequipa, 20 de julio del 2019

Estimados señores de *La Voz*:

Ayer, 19 de julio, celebré, como muchos peruanos, el Día Nacional del Pollo a la Brasa. Me parece una buena idea fomentar el consumo de este plato bandera a nivel nacional.

En primer lugar, el pollo a la brasa representa la peruanidad. Hay que recordar que, desde su origen, la receta y la técnica son el resultado del ingenio peruano. La receta emplea nuestros mejores ingredientes: ajos, ajíes y aderezos, que le brindan al pollo su peculiar sabor. El horno en el que se prepara el pollo a la brasa fue creado específicamente para la preparación de este plato: otra muestra del ingenio peruano. Por donde se lo mire, el pollo a la brasa es peruano.

En segundo lugar, la carne de pollo es fácil de digerir y contiene la misma cantidad de proteínas que la carne de res. Claro que lo más deseado del pollo a la brasa es su dorada y crocante piel o "pellejito". Si este se consume en pequeñas cantidades, aporta las grasas necesarias para el cuerpo humano. Además, por el tipo de cocción del pollo a la brasa, girando sobre el carbón encendido, la cantidad de grasa del pellejo del ave disminuye.

Finalmente, este plato peruano significa una gran oportunidad de negocio para nuestros compatriotas. Cada año, se inauguran, solo en Lima, alrededor de 8 000 pollerías. El pollo a la brasa alimenta el deseo de muchos peruanos por superarse económicamente. Además, en estos tiempos de boom culinario, los negocios de pollerías han llevado a sus dueños a obtener grandes ganancias. Hay pollerías que sirven el pollo a la brasa con arroz o incluso con chaufa, y lo acompañan con más variedades de ensaladas, o aderezan el pollo con sabores propios de cada región.

Sigamos celebrando el Día Nacional del Pollo a la Brasa y, con él, el día del ingenio peruano, el día de nuestra cocina y la oportunidad de que más peruanos puedan hacer realidad sus sueños.

Atentamente,

Mauricio Malca
DNI 41141368

Unos días después, el papá de Ana encontró una respuesta a la primera carta en el mismo periódico. Como Ana estaba interesada en el tema, él compartió el texto con su hija.

Casma, 24 de julio del 2019

Estimados señores de *La Voz*:

El 19 de julio se celebró un día más del infame pollo a la brasa. Esta fecha es, para algunos de sus lectores, como muestra la carta del señor Mauricio Malea (20 de julio), un motivo de orgullo nacional. Como ciudadana preocupada por el trato a los animales, debo expresar mi rechazo a este tipo de celebraciones.

Es importante conocer las condiciones en las que se crían los pollos antes de ser sacrificados. Estas aves, como tantos otros animales, son seres sensibles y merecen nuestro respeto. Sin embargo, esto no parece importar a las personas que comen pollo a la brasa, quienes ignoran que diariamente se consumen más de 750 000 pollos en nuestro país. Estos, además, son criados en espacios reducidos, y se les alimenta con hormonas para acelerar su crecimiento y ser sacrificados. ¿Aún les parece sabroso su humeante pollo a la brasa?

¿Es saludable el pollo a la brasa? Seguro que muchas de las personas que lo comen no practican deportes ni comen verduras. Estas mismas personas consumen todo lo que reciben en una pollería: papas fritas, salsas y cremas a base de más grasas, y ensaladas en mínimas porciones. Toda esa combinación no puede ser saludable. Además, acompañar el pollo a la brasa con una “refrescante” gaseosa solo le añade más azúcares a una dieta peligrosa.

Por último, el pollo a la brasa es fuente de contaminación. Por un lado, el humo de sus hornos es el resultado de la combustión del carbón y las grasas. Los hornos de las pollerías son responsables de un porcentaje importante de contaminación del aire por las partículas contaminantes que emiten. Por otro lado, el pollo a la brasa es la causa de la depredación de los bosques secos de la costa, donde el árbol de algarrobo es la principal víctima. Posiblemente, el negocio de la pollería es rentable para su dueño, pero daña el planeta.

En vez de alentar celebraciones poco saludables para las personas y para el planeta, deberíamos promover hábitos saludables, y el respeto a los derechos de los animales y el medio ambiente.

Atentamente,

Marita Espinoza
DNI 41480774

16 Según lo leído, ¿cuál de las siguientes ideas sobre el pollo a la brasa se menciona en ambos textos?

- a Es rico en proteínas.
- b Es rentable como negocio.
- c Es preparado en hornos contaminantes.
- d Es condimentado con insumos peruanos.

17 ¿Cuál es el propósito principal de la carta de Marita Espinoza?

- a Criticar las celebraciones por el Día del Pollo a la Brasa.
- b Explicar el modo en que el pollo a la brasa contamina.
- c Cuestionar el valor nutritivo del pollo a la brasa.
- d Demostrar el maltrato que sufren los pollos.

18 ¿Estás de acuerdo con la opinión de Mauricio Malca o con la de Marita Espinoza? Justifica tu respuesta a partir de lo leído en los textos.

19 ¿Qué emoción expresa Marita Espinoza en su carta?

- a Orgullo.
- b Pesimismo.
- c Indiferencia.
- d Indignación.

20 Lee esta parte del texto de Marita Espinoza.

Toda esa combinación no puede ser saludable. Además, acompañar el pollo a la brasa con una “refrescante” gaseosa solo le añade más azúcares a una dieta peligrosa.

¿Para qué se han empleado las comillas en la palabra “refrescante”?

- a Para expresar una ironía.
- b Para señalar una cualidad.
- c Para resaltar un significado.
- d Para presentar una cita textual.

Lorena y su hermano Rodrigo fueron al municipio para inscribirse en un taller de danza folclórica. Mientras esperaban a ser atendidos, leyeron el siguiente texto en el panel de anuncios.

¿Cómo donar sangre?

- 1 Dirígete a un banco de sangre. Puedes encontrarlo en un centro de salud u hospital. No olvides presentar tu DNI.
- 2 Completa la evaluación médica. Responde con la verdad a todas las preguntas de esta evaluación. Esta información permitirá saber si eres apto para donar.
- 3 Sigue las pautas del personal médico cuando tomen tu presión arterial y pulso. Asimismo, te realizarán un análisis de sangre (llamado hematocrito) para saber si tienes anemia.
- 4 Ingresa al área de extracción. Este proceso dura 10 minutos aproximadamente.
- 5 Al terminar la donación, bebe abundante líquido y no realices esfuerzo físico de ningún tipo.

Requisitos

- ✓ Tener entre 18 y 55 años
- ✓ Pesar como mínimo 55 kilogramos

Puedes donar cada...

- ♀ 4 meses si eres mujer.
- ♂ 3 meses si eres hombre.

Se dona aproximadamente 0,450 litros (casi medio litro).
Una persona adulta posee, en promedio, 5 litros de sangre.

⊗ Mitos

"No recuperaré mi sangre".

Si tomas líquido y reposas según las indicaciones del médico, la sangre extraída se repondrá en pocas horas.

"Me voy a debilitar".

Donar sangre no debilita, no adelgaza, no trae ningún perjuicio en la salud.

"Puedo contraer enfermedades".

Todo el material utilizado en la recolección está esterilizado y es descartable.

"Soy demasiado viejo".

Si gozas de buena salud, puedes donar hasta cumplir 65 años.

✓ Verdades

"Tengo que tomar agua antes de donar".

Antes de donar sangre, se debe beber abundante líquido. Además, no se debe consumir productos grasosos o lácteos por lo menos 4 horas antes de la extracción.

"Las personas que han sufrido algunas enfermedades no pueden donar".

Las personas que tengan VIH, así como las que sufran hepatitis B y C o las hayan tenido después de los 12 años, no podrán donar.

"Una mujer embarazada no puede donar".

Durante el periodo de gestación, una mujer no puede donar sangre. Podrá hacerlo después de 6 meses, si el parto fue natural, o un año, si se sometió a una cesárea.

"La sangre caduca con el tiempo".

Cada componente de la sangre solo puede usarse durante un tiempo determinado. Los glóbulos rojos duran hasta 42 días a una temperatura de 4 °C; las plaquetas, 7 días a una temperatura de 22 °C; y el plasma, 24 meses a una temperatura de -40 °C.

- 21 En condiciones adecuadas, ¿cuántos días pueden conservarse como máximo los glóbulos rojos?
- a 4.
 - b 7.
 - c 24.
 - d 42.
- 22 Según el texto, el hematocrito permite saber si el posible donante
- a sufre de hepatitis.
 - b tiene pulso normal.
 - c padece de anemia.
 - d presenta presión arterial normal.
- 23 Según el texto, ¿cuál de las siguientes alternativas es un mito acerca de la donación de sangre?
- a Se debe tomar agua después de donar.
 - b Se puede contraer enfermedades por donar.
 - c Una persona que tiene más de 65 años no puede donar.
 - d Una persona que ha sufrido de hepatitis B no puede donar.

24 ¿Para qué el autor ha incluido la sección "Mitos" en el afiche?

- a Para presentar las declaraciones de los posibles donantes.
- b Para indicar la edad máxima de los posibles donantes.
- c Para reducir los miedos que impiden a las personas donar sangre.
- d Para dar recomendaciones a las personas que donaron sangre.

25 Lee el siguiente caso.

Edwin quiere donar sangre porque su madre será operada. Él pesa 60 kilogramos y tiene 48 años. Tuvo hepatitis C cuando tenía 13 años. Cuando fue a donar, presentó su DNI y respondió las preguntas de la evaluación médica. Después de la evaluación, le informaron que no podía donar sangre.

Según el texto, ¿por qué el personal médico determinó que Edwin no podía donar sangre?

- a Porque tuvo hepatitis C después de los 12 años.
- b Porque supera la edad máxima para donar.
- c Porque pesa 60 kilogramos.
- d Porque puede debilitarse.

© Ministerio de Educación
Calle Del Comercio N.º 193, San Borja
Lima 41, Perú
Teléfono: 615-5880
www.minedu.gob.pe

Se terminó de imprimir en marzo de
2021 en los talleres gráficos de Industria
Gráfica Comagnet S.A.C. Pucallpa Santa Rosa
N.º 140, Lima. Ate. RUC N.º 20136492277
Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca
Nacional del Perú N.º 2020-09880



Si usted tiene alguna consulta, escribanos a medicion@minedu.gob.pe
Visite nuestra página web: <http://umc.minedu.gob.pe/>
Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMCO) - Ministerio de Educación
Calle Morell N.º 109, San Borja, Lima 41 - Perú. Teléfono: (01) 615 5840

ANEXO 5: MATRIZ EVALUACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento “**Prueba diagnóstica de Lectura 2º grado de secundaria: Kit de evaluación de diagnóstico. Conozcamos nuestros aprendizajes**”. La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

1. Datos generales del juez:

Nombre del juez:	Miguel Gerardo Inga Arias
Grado profesional:	Maestría () Doctor (X)
Área de formación académica:	Clínica () Social () Educativa (X) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Educación
Institución donde labora:	UNMSM
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala

Nombre de la Prueba:	“Prueba diagnóstica de Lectura 2º grado de secundaria: Kit de evaluación de diagnóstico. Conozcamos nuestros aprendizajes”
Autora:	Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Básica Regular. Dirección de Educación Secundaria.

Procedencia:	Perú
Administración:	Individual
Tiempo de aplicación:	60 minutos
Ámbito de aplicación:	Institución Educativa
Significación:	La prueba tiene como objetivo medir la competencia lectora de los estudiantes del 2do de Secundaria de la Educación Básica Regular a través de tres niveles: literal, inferencial y crítico. Asimismo, estos niveles se miden a través de cinco lecturas que corresponden a la siguiente tipología: Expositivo, Narrativo, Descriptivo, Argumentativo e Instructivo. De los cuales, se formulan un total de 25 preguntas: 22 de opción múltiple y 3 de respuesta abierta. Las respuestas a las preguntas de opción múltiple de esta prueba pueden ser valoradas como respuesta adecuada (✓), respuesta inadecuada (X) o respuesta omitida (-).

4. Soporte teórico

Variable	Dimensiones	Definición
Comprensión Lectora	<ul style="list-style-type: none"> • Literal 	Según Pinzas (2007) el nivel literal es también llamada comprensión centrada en el texto, el cual, se refiere a entender bien lo que el texto realmente dice y recordarlo con precisión y corrección.
	<ul style="list-style-type: none"> • Inferencial 	Según Pinzas (2007) la comprensión inferencial se refiere a establecer relaciones entre partes del texto para inferir relaciones, información, conclusiones o aspectos que no están escritos en el texto.
	<ul style="list-style-type: none"> • Crítico 	Según Pinzas (2007) la lectura crítica consiste en dar un juicio sobre el texto a partir de ciertos criterios, parámetros o preguntas

		preestablecidas, para detectar el hilo conductor del pensamiento del autor, detectar sus intenciones, analizar sus argumentos, entender la organización y estructura del texto, si el texto tiene las partes que necesita o está incompleto y si es coherente.
--	--	--

5. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el cuestionario **Prueba diagnóstica de Lectura 2º grado de secundaria: Kit de evaluación de diagnóstico. Conozcamos nuestros aprendizajes** por el **Ministerio de Educación** en el año 2021. De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.

está midiendo.	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente

1 No cumple con el criterio
2. Bajo Nivel
3. Moderado nivel
4. Alto nivel

Dimensiones del instrumento:

Primera dimensión: Literal

- **Objetivos de la Dimensión:** Mide el siguiente desempeño en la Comprensión Lectora:
- Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y algunos detalles en diversos tipos de textos con varios elementos complejos en su estructura, así como vocabulario variado. Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Obtiene información del texto escrito.	6. Según el segundo texto, ¿en qué etapa de desarrollo se	4	4	4	

	<p>encontraría un delfín de color gris claro?</p> <p>a) Sería un delfín recién nacido b) Sería un delfín adolescente c) Sería un delfín adulto d) Sería un delfín joven.</p>				
Obtiene información del texto escrito.	<p>7. Según el primer texto, ¿por qué el estudio de los delfines rosados permite conocer la situación de los ecosistemas hídricos amazónicos?</p> <p>a) Porque los delfines son los principales depredadores de los ríos b) Porque los delfines son una de las especies sobre las cuales se sabe poco; c) Porque los delfines son los animales míticos y emblemáticos de la Amazonía; d) Porque los delfines son una especie amenazada por la contaminación de las aguas.</p>	4	4	4	
Obtiene información del texto escrito.	<p>11. ¿Desde qué año, por lo menos, se puede decir que existe el perro sin pelo en el Perú?</p> <p>a) 800 a. C b) 500 a. C. c) 700 a.C. ; d) 1450 a. C.</p>	4	4	4	
Obtiene información del texto escrito.	<p>21. En condiciones adecuadas, ¿cuántos días pueden conservarse como máximo los glóbulos rojos?</p> <p>a) 4 b) 7 c) 24 d) 42</p>	4	4	4	
Obtiene información del texto escrito.	<p>22. Según el texto, el hematocrito permite saber si el posible donante</p> <p>a) sufre de hepatitis b) tiene pulso normal c) padece de anemia d) presenta presión arterial normal</p>	4	4	4	

Obtiene información del texto escrito.	<p>23. Según el texto, ¿cuál de las siguientes alternativas es un mito acerca de la donación de sangre?</p> <p>a) Se debe tomar agua después de donar</p> <p>b) Se puede contraer enfermedades por donar</p> <p>c) Una persona que tiene más de 65 años no puede donar</p> <p>d) Una persona que ha sufrido de hepatitis B no puede donar.</p>	4	4	4	
--	---	---	---	---	--

- **Segunda dimensión:** Inferencial
- **Objetivos de la Dimensión:** Mide los siguientes desempeños en la Comprensión Lectora:
 - Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto (causa. Efecto, semejanza- diferencia, entre otras) a partir de información relevante y complementaria del texto, o al realizar una lectura intertextual. Señala las características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado.
 - Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto. Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando información. Establece conclusiones sobre lo comprendido vinculando el texto con su experiencia y los contextos socioculturales en que se desenvuelve.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Infiere e interpreta información del texto.	<p>1. En el texto, ¿a qué se refiere la frase “esta región cerebral”?</p> <p>a) A la corteza en el lóbulo frontal</p> <p>b) Al área de Broca</p> <p>c) A la corteza motora o del movimiento</p> <p>d) Al lóbulo temporal</p>	4	4	4	
Infiere e interpreta información del texto.	<p>2. ¿Para qué ha sido escrito este texto?</p> <p>a) Para narrar el accidente sufrido por Phineas Gage cuando estaba</p>	4	4	4	

	<p>colocando las cargas explosivas.</p> <p>b) Para describir cómo funcionan la corteza del movimiento y el área de control del habla.</p> <p>c) Para explicar que las zonas del cerebro donde se procesan las emociones y el pensamiento son diferentes</p> <p>d) Para indicar cómo colocar cargas explosivas en el interior de una roca sin tener accidentes.</p>				
Infiere e interpreta información del texto.	<p>3. Si el accidente de Phineas Gage hubiera afectado el área de Broca de su cerebro, el sufriría problemas con</p> <p>a) las emociones</p> <p>b) el movimiento</p> <p>c) la atención</p> <p>d) el habla</p>	4	4	4	
Infiere e interpreta información del texto.	<p>7. Según el primer texto, ¿por qué el estudio de los delfines rosados permite conocer la situación de los ecosistemas hídricos amazónicos?</p> <p>a) Porque los delfines son los principales depredadores de los ríos</p> <p>b) Porque los delfines son una de las especies sobre las cuales se sabe poco</p> <p>c) Porque los delfines son los animales míticos y emblemáticos de la Amazonía</p> <p>d) Porque los delfines son una especie amenazada por la contaminación de las aguas.</p>	4	4	4	
Infiere e interpreta información del texto.	<p>9. ¿Cuál de las siguientes ideas menciona en ambos textos?</p> <p>a) El delfín rosado es amenazado por la caza furtiva</p> <p>b) El delfín rosado usa su hocico para remover el fango del río</p> <p>c) El delfín rosado viaja largas distancias por los ríos del Amazonas; d) El delfín rosado habita en la Reserva Nacional</p>	4	4	4	

	Pacaya Samiria.				
Infiere interpreta información del texto.	<p>12. ¿Cuál sería una prueba de que los perros sin pelo existieron en el Perú desde épocas muy antiguas?</p> <p>a) La elegante conformación de su cuerpo, que es el resultado de un cambio a través del tiempo</p> <p>b) La compañía que brindó al hombre primitivo cuando pasó por el estrecho de Bering</p> <p>c) Las representaciones de los perros encontrados en los ceramios de las culturas antiguas</p> <p>d) Los distintos tamaños del perro, lo que demostraría que fueron creciendo a través del tiempo.</p>	4	4	4	
Infiere interpreta información del texto.	<p>15.El pelo del perro peruano no crece o crece muy poco. Según el texto, ¿a qué se debe esto?</p> <p>a) Se debe a que su piel es lisa</p> <p>b) Se debe a la temperatura</p> <p>c) Se debe a un cambio climático</p> <p>d) Se debe a que sus músculos son elásticos.</p>	4	4	4	
Infiere interpreta información del texto	<p>16. Según lo leído, ¿cuál de las siguientes ideas sobre el pollo a la brasa se menciona en ambos textos?</p> <p>a) Es rico en proteínas</p> <p>b) Es rentable como negocio</p> <p>c)Es preparado en hornos contaminantes</p> <p>d) Es condimentado con insumos peruanos.</p>	4	4	4	
Infiere interpreta información del texto	<p>17. ¿Cuál es el propósito principal de la carta de Marita Espinoza?</p> <p>a) Criticar las celebraciones por el día del pollo a la Brasa</p> <p>b) Explicar el modo en que el pollo a la brasa contamina</p> <p>c) Cuestionar el valor nutritivo del pollo a</p>	4	4	4	

	la brasa d) Demostrar el maltrato que sufren los pollos.				
Infiere e interpreta información del texto	19. ¿Qué emoción expresa Marita Espinoza en su carta? a) Orgullo b) Pesimismo c) Indiferencia d) Indignación	4	4	4	

- **Tercera dimensión:** Crítico
- **Objetivos de la Dimensión:** Mide el siguiente desempeño en la Comprensión Lectora:
- Opina sobre el contenido y la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor. Evalúa los efectos y de los contextos socioculturales en que se desenvuelve.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	4. José es un estudiante de 15 años que sufrió una lesión muy similar a la de Phineas Gage. Debido a la lesión, ¿con cuál de las siguientes actividades José tendría serias dificultades? a) Realizar ejercicios en Educación Física b) Participar en trabajos grupales; c) Concentrarse al resolver un examen d) Aprender temas de Matemática	4	4	4	
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	5. ¿Por qué el autor explica el tema a través de la historia de Phineas Gage?	4	4	4	
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	8. Observa la tabla que se presenta en el segundo texto. ¿En cuál de las siguientes categorías de la tabla sería más apropiado incluir la información obtenida mediante los transmisores? a) peso b) color	4	4	4	

	c) reproducción d) situación				
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	10. ¿Te parece que el segundo texto ayuda a comprender mejor la información del primer texto? Justifica tu respuesta.	4	4	4	
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	13. Julio tiene un perro sin pelo del Perú que mide 61 centímetros de alto y pesa 23 kilogramos. De acuerdo con la tabla “Talla y peso”, ¿qué tipo de perros? a) Es muy grande b) Es pequeño c) Es mediano d) Es grande	4	4	4	
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	14. ¿Para qué el autor ha incluido el mapa del Perú? a) Para señalar a qué lugar llegó primero este perro b) Para indicar el país de origen de este perro c) Para saber en qué lugar del Perú existe este tipo de perro d) Para mostrar el parecido de la cabeza del perro con este mapa.	4	4	4	
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	18. ¿Estás de acuerdo con la opinión de Mauricio Malca o con la de Marita Espinoza? Justifica tu respuesta a partir de lo leído en los textos.	4	4	4	
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	20. Lee esta parte del texto de Marita Espinoza: “Toda esa combinación no puede ser saludable. Además, acompañar el pollo a la brasa con una “refrescante” gaseosa solo le añade más azúcares a una dieta peligrosa.” ¿Para qué se han empleado las comillas en la palabra “refrescante”? a) Para expresar una ironía b) Para señalar una cualidad c) Para resaltar un significado	4	4	4	

	d) Para presentar una cita textual.				
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	<p>24. ¿Para qué el autor ha incluido la sección “Mitos “en el afiche?</p> <p>a) Para presentar las declaraciones de los posibles donantes</p> <p>b) Para indicar la edad máxima de los posibles donantes</p> <p>c) Para reducir los miedos que impiden a las personas donar sangre</p> <p>d) Para dar recomendaciones a las personas que donaron sangre.</p>	4	4	4	
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	<p>25. Lee el siguiente caso. “Edwin quiere donar sangre porque su madre será operada. Él pesa 60 kilogramos y tiene 48 años. Tuvo hepatitis C cuando tenía 13 años. Cuando fue a donar, presentó su DNI y respondió las preguntas de la evaluación médica. Después de la evaluación le informaron que no podía donar sangre”. Según el texto, ¿por qué el personal médico determinó que Edwin no podía donar sangre?</p> <p>a) Porque tuvo hepatitis C después de los 12 años</p> <p>b) Porque supera la edad máxima para donar</p> <p>c) Porque pesa 60 kilogramos</p> <p>d) Porque puede debilitarse</p>	4	4	4	

Observaciones: Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable (X) Aplicable después de corregir ()
No aplicable ()

Apellidos y Nombres del juez validador: Inga Arias, Miguel Gerardo

DNI: 07302193

Especialidad del validador: Doctor en Educación

Lima, 2 de junio de 2023



.....
Firma

- **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado
- **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
- **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia. Se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento “**Prueba diagnóstica de Lectura 2º grado de secundaria: Kit de evaluación de diagnóstico. Conozcamos nuestros aprendizajes**”. La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

1. Datos generales del juez:

Nombre del juez:	Jesús Martín Crisólogo Galván
Grado profesional:	Maestría (X) Doctor ()
Área de formación académica:	Clínica () Social () Educativa (X) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Docencia universitaria y periodismo
Institución donde labora:	Universidad de Ciencias y Artes de América Latina. Universidad de San Martín de Porres
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (25)

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

Nombre de la Prueba:	“Prueba diagnóstica de Lectura 2º grado de secundaria: Kit de evaluación de diagnóstico. Conozcamos nuestros aprendizajes”
Autora:	Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Básica Regular. Dirección de Educación Secundaria.
Procedencia	Perú

	:	
Administración:		Individual
Tiempo de aplicación:		60 minutos
Ámbito de aplicación:		Institución Educativa
Significación:		La prueba tiene como objetivo medir la competencia lectora de los estudiantes del 2do de Secundaria de la Educación Básica Regular a través de tres niveles: literal, inferencial y crítico. Asimismo, estos niveles se miden a través de cinco lecturas que corresponden a la siguiente tipología: Expositivo, Narrativo, Descriptivo, Argumentativo e Instructivo. De los cuales, se formulan un total de 25 preguntas: 22 de opción múltiple y 3 de respuesta abierta (RAE) en las cuales cada estudiante debe escribir su respuesta. Las respuestas a las preguntas de opción múltiple de esta prueba pueden ser valoradas como respuesta adecuada (✓), respuesta inadecuada (X) o respuesta omitida (-).

4. Soporte teórico

Variable	Dimensiones	Definición
Comprensión Lectora	<ul style="list-style-type: none"> Literal 	Según Pinzas (2007) el nivel literal es también llamada comprensión centrada en el texto, el cual, se refiere a entender bien lo que el texto realmente dice y recordarlo con precisión y corrección.
	<ul style="list-style-type: none"> Inferencial 	Según Pinzas (2007) la comprensión inferencial se refiere a establecer relaciones entre partes del texto para inferir relaciones, información, conclusiones o aspectos que no están escritos en el texto.

	<ul style="list-style-type: none"> • Crítico 	Según Pinzas (2007) la lectura crítica consiste en dar un juicio sobre el texto a partir de ciertos criterios, parámetros o preguntas preestablecidas, para detectar el hilo conductor del pensamiento del autor, detectar sus intenciones, analizar sus argumentos, entender la organización y estructura del texto, si el texto tiene las partes que necesita o está incompleto y si es coherente.
--	--	--

5. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el cuestionario **Prueba diagnóstica de Lectura 2º grado de secundaria: Kit de evaluación de diagnóstico. Conozcamos nuestros aprendizajes** por el **Ministerio de Educación** en el año 2021. De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo	El ítem tiene una relación tangencial

con la dimensión o indicador que está midiendo.	nivel de acuerdo) /lejana con la dimensión.	
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente

1 No cumple con el criterio
2. Bajo Nivel
3. Moderado nivel
4. Alto nivel

Dimensiones del instrumento:

Primera dimensión: Literal

- **Objetivos de la Dimensión:** Mide el siguiente desempeño en la Comprensión Lectora:
- Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y algunos detalles en diversos tipos de textos con varios elementos complejos en su estructura, así como vocabulario variado. Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Obtiene información del texto escrito.	<p>6. Según el segundo texto, ¿en qué etapa de desarrollo se encontraría un delfín de color gris claro?</p> <p>a) Sería un delfín recién nacido b) Sería un delfín adolescente c) Sería un delfín adulto d) Sería un delfín joven.</p>	4	4	4	
Obtiene información del texto escrito.	<p>7. Según el primer texto, ¿por qué el estudio de los delfines rosados permite conocer la situación de los ecosistemas hídricos amazónicos?</p> <p>a) Porque los delfines son los principales depredadores de los ríos b) Porque los delfines son una de las especies sobre las cuales se sabe poco; c) Porque los delfines son los animales míticos y emblemáticos de la Amazonía; d) Porque los delfines son una especie amenazada por la contaminación de las aguas.</p>	4	4	4	
Obtiene información del texto escrito.	<p>11. ¿Desde qué año, por lo menos, se puede decir que existe el perro sin pelo en el Perú?</p> <p>a) 800 a. C b) 500 a. C. c) 700 a.C. ; d) 1450 a. C.</p>	4	4	4	
Obtiene información del texto escrito.	<p>21. En condiciones adecuadas, ¿cuántos días pueden conservarse como máximo los glóbulos rojos?</p> <p>a) 4 b) 7 c) 24 d) 42</p>	4	4	4	
Obtiene información del texto escrito.	<p>22. Según el texto, el hematocrito permite saber si el posible donante</p> <p>a) sufre de hepatitis b) tiene pulso normal</p>	4	4	4	

	c) padece de anemia d) presenta presión arterial normal				
Obtiene información del texto escrito.	23. Según el texto, ¿cuál de las siguientes alternativas es un mito acerca de la donación de sangre? a) Se debe tomar agua después de donar b) Se puede contraer enfermedades por donar c) Una persona que tiene más de 65 años no puede donar d) Una persona que ha sufrido de hepatitis B no puede donar.	4	4	4	

- **Segunda dimensión:** Inferencial
- **Objetivos de la Dimensión:** Mide los siguientes desempeños en la Comprensión Lectora:
 - Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto (causa. Efecto, semejanza- diferencia, entre otras) a partir de información relevante y complementaria del texto, o al realizar una lectura intertextual. Señala las características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado.
 - Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto. Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando información. Establece conclusiones sobre lo comprendido vinculando el texto con su experiencia y los contextos socioculturales en que se desenvuelve.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Infiere e interpreta información del texto.	1. En el texto, ¿a qué se refiere la frase “esta región cerebral”? a) A la corteza en el lóbulo frontal b) Al área de Broca c) A la corteza motora o del movimiento d) Al lóbulo temporal	4	4	4	
Infiere e interpreta información del texto.	2. ¿Para qué ha sido escrito este texto? a) Para narrar el accidente sufrido	4	4	4	

	<p>por Phineas Gage cuando estaba colocando las cargas explosivas.</p> <p>b) Para describir cómo funcionan la corteza del movimiento y el área de control del habla.</p> <p>c) Para explicar que las zonas del cerebro donde se procesan las emociones y el pensamiento son diferentes</p> <p>d) Para indicar cómo colocar cargas explosivas en el interior de una roca sin tener accidentes.</p>				
Infiere e interpreta información del texto.	<p>3. Si el accidente de Phineas Gage hubiera afectado el área de Broca de su cerebro, el sufriría problemas con</p> <p>a) las emociones</p> <p>b) el movimiento</p> <p>c) la atención</p> <p>d) el habla</p>	4	4	4	
Infiere e interpreta información del texto.	<p>7. Según el primer texto, ¿por qué el estudio de los delfines rosados permite conocer la situación de los ecosistemas hídricos amazónicos?</p> <p>a) Porque los delfines son los principales depredadores de los ríos</p> <p>b) Porque los delfines son una de las especies sobre las cuales se sabe poco</p> <p>c) Porque los delfines son los animales míticos y emblemáticos de la Amazonía</p> <p>d) Porque los delfines son una especie amenazada por la contaminación de las aguas.</p>	4	4	4	
Infiere e interpreta información del texto.	<p>9. ¿Cuál de las siguientes ideas menciona en ambos textos?</p> <p>a) El delfín rosado es amenazado por la caza furtiva</p> <p>b) El delfín rosado usa su hocico para remover el fango del río</p> <p>c) El delfín rosado viaja largas distancias por los ríos del Amazonas; d)</p>	4	4	4	

	El delfín rosado habita en la Reserva Nacional Pacaya Samiria.				
Infiere e interpreta información del texto.	<p>12. ¿Cuál sería una prueba de que los perros sin pelo existieron en el Perú desde épocas muy antiguas?</p> <p>a) La elegante conformación de su cuerpo, que es el resultado de un cambio a través del tiempo</p> <p>b) La compañía que brindó al hombre primitivo cuando pasó por el estrecho de Bering</p> <p>c) Las representaciones de los perros encontrados en los ceramios de las culturas antiguas</p> <p>d) Los distintos tamaños del perro, lo que demostraría que fueron creciendo a través del tiempo.</p>	4	4	4	
Infiere e interpreta información del texto.	<p>15.El pelo del perro peruano no crece o crece muy poco. Según el texto, ¿a qué se debe esto?</p> <p>a) Se debe a que su piel es lisa</p> <p>b) Se debe a la temperatura</p> <p>c) Se debe a un cambio climático</p> <p>d) Se debe a que sus músculos son elásticos.</p>	4	4	4	
Infiere e interpreta información del texto	<p>16. Según lo leído, ¿cuál de las siguientes ideas sobre el pollo a la brasa se menciona en ambos textos?</p> <p>a) Es rico en proteínas</p> <p>b) Es rentable como negocio</p> <p>c)Es preparado en hornos contaminantes</p> <p>d) Es condimentado con insumos peruanos.</p>	4	4	4	
Infiere e interpreta información del texto	<p>17. ¿Cuál es el propósito principal de la carta de Marita Espinoza?</p> <p>a) Criticar las celebraciones por el día del pollo a la Brasa</p> <p>b) Explicar el modo en que el pollo a la brasa contamina</p>	4	4	4	

	<p>c) Cuestionar el valor nutritivo del pollo a la brasa</p> <p>d) Demostrar el maltrato que sufren los pollos.</p>				
Infiere e interpreta información del texto	<p>19. ¿Qué emoción expresa Marita Espinoza en su carta?</p> <p>a) Orgullo</p> <p>b) Pesimismo</p> <p>c) Indiferencia</p> <p>d) Indignación</p>	4	4	4	

- **Tercera dimensión:** Crítico
- **Objetivos de la Dimensión:** Mide el siguiente desempeño en la Comprensión Lectora:
- Opina sobre el contenido y la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor. Evalúa los efectos y de los contextos socioculturales en que se desenvuelve.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	<p>4. José es un estudiante de 15 años que sufrió una lesión muy similar a la de Phineas Gage. Debido a la lesión, ¿con cuál de las siguientes actividades José tendría serias dificultades?</p> <p>a) Realizar ejercicios en Educación Física</p> <p>b) Participar en trabajos grupales; c) Concentrarse al resolver un examen</p> <p>d) Aprender temas de Matemática</p>	4	4	4	
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	<p>5. ¿Por qué el autor explica el tema a través de la historia de Phineas Gage?</p>	4	4	4	
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	<p>8. Observa la tabla que se presenta en el segundo texto. ¿En cuál de las siguientes categorías de la tabla sería más apropiado incluir la información</p>	4	4	4	

	<p>obtenida mediante los transmisores?</p> <p>a) peso</p> <p>b) color</p> <p>c) reproducción</p> <p>d) situación</p>				
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	<p>10. ¿Te parece que el segundo texto ayuda a comprender mejor la información del primer texto? Justifica tu respuesta.</p>	4	4	4	
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	<p>13. Julio tiene un perro sin pelo del Perú que mide 61 centímetros de alto y pesa 23 kilogramos. De acuerdo con la tabla “Talla y peso”, ¿qué tipo de perro es?</p> <p>a) Es muy grande</p> <p>b) Es pequeño</p> <p>c) Es mediano</p> <p>d) Es grande</p>	4	4	4	
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	<p>14. ¿Para qué el autor ha incluido el mapa del Perú?</p> <p>a) Para señalar a qué lugar llegó primero este perro</p> <p>b) Para indicar el país de origen de este perro</p> <p>c) Para saber en qué lugar del Perú existe este tipo de perro</p> <p>d) Para mostrar el parecido de la cabeza del perro con este mapa.</p>	4	4	4	
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	<p>18. ¿Estás de acuerdo con la opinión de Mauricio Malca o con la de Marita Espinoza? Justifica tu respuesta a partir de lo leído en los textos.</p>	4	4	4	
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	<p>20. Lee esta parte del texto de Marita Espinoza: “Toda esa combinación no puede ser saludable. Además, acompañar el pollo a la brasa con una “refrescante” gaseosa solo le añade más azúcares a una dieta peligrosa.” ¿Para qué se han empleado las comillas en la palabra “refrescante”?</p>	4	4	4	

	<p>a) Para expresar una ironía</p> <p>b) Para señalar una cualidad</p> <p>c) Para resaltar un significado</p> <p>d) Para presentar una cita textual.</p>				
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	<p>24. ¿Para qué el autor ha incluido la sección “Mitos “en el afiche?</p> <p>a) Para presentar las declaraciones de los posibles donantes</p> <p>b) Para indicar la edad máxima de los posibles donantes</p> <p>c) Para reducir los miedos que impiden a las personas donar sangre</p> <p>d) Para dar recomendaciones a las personas que donaron sangre.</p>	4	4	4	
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	<p>25. Lee el siguiente caso. “Edwin quiere donar sangre porque su madre será operada. Él pesa 60 kilogramos y tiene 48 años. Tuvo hepatitis C cuando tenía 13 años. Cuando fue a donar, presentó su DNI y respondió las preguntas de la evaluación médica. Después de la evaluación le informaron que no podía donar sangre”. Según el texto, ¿por qué el personal médico determinó que Edwin no podía donar sangre?</p> <p>a) Porque tuvo hepatitis C después de los 12 años</p> <p>b) Porque supera la edad máxima para donar</p> <p>c) Porque pesa 60 kilogramos</p> <p>d) Porque puede debilitarse</p>	4	4	4	

Observaciones: Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable (x) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

Apellidos y Nombres del juez validador: Crisólogo Galván, Jesús Martín

DNI: 07679109

Especialidad del validador: Maestro en didáctica de la comunicación

Lima, 2 de junio de 2023



.....
Firma

- **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado
- **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
- **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia. Se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento “**Prueba diagnóstica de Lectura 2º grado de secundaria: Kit de evaluación de diagnóstico. Conozcamos nuestros aprendizajes**”. La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

6. Datos generales del juez:

Nombre del juez:	Roberto Santiago Bellido García
Grado profesional:	Maestría (X) Doctor ()
Área de formación académica:	Clínica () Social () Educativa (X) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Investigador
Institución donde labora:	Universidad Cesar Vallejo
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)

7. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

8. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

Nombre de la Prueba:	“Prueba diagnóstica de Lectura 2º grado de secundaria: Kit de evaluación de diagnóstico. Conozcamos nuestros aprendizajes”
Autora:	Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Básica Regular. Dirección de Educación Secundaria.
Procedencia	Perú

	:	
Administración:		Individual
Tiempo de aplicación:		60 minutos
Ámbito de aplicación:		Institución Educativa
Significación:		La prueba tiene como objetivo medir la competencia lectora de los estudiantes del 2do de Secundaria de la Educación Básica Regular a través de tres niveles: literal, inferencial y crítico. Asimismo, estos niveles se miden a través de cinco lecturas que corresponden a la siguiente tipología: Expositivo, Narrativo, Descriptivo, Argumentativo e Instructivo. De los cuales, se formulan un total de 25 preguntas: 22 de opción múltiple y 3 de respuesta abierta (RAE) en las cuales cada estudiante debe escribir su respuesta. Las respuestas a las preguntas de opción múltiple de esta prueba pueden ser valoradas como respuesta adecuada (✓), respuesta inadecuada (X) o respuesta omitida (-).

9. Soporte teórico

Variable	Dimensiones	Definición
Comprensión Lectora	<ul style="list-style-type: none"> Literal 	Según Pinzas (2007) el nivel literal es también llamada comprensión centrada en el texto, el cual, se refiere a entender bien lo que el texto realmente dice y recordarlo con precisión y corrección.
	<ul style="list-style-type: none"> Inferencial 	Según Pinzas (2007) la comprensión inferencial se refiere a establecer relaciones entre partes del texto para inferir relaciones, información, conclusiones o aspectos que no están escritos en el texto.

	<ul style="list-style-type: none"> • Crítico 	Según Pinzas (2007) la lectura crítica consiste en dar un juicio sobre el texto a partir de ciertos criterios, parámetros o preguntas preestablecidas, para detectar el hilo conductor del pensamiento del autor, detectar sus intenciones, analizar sus argumentos, entender la organización y estructura del texto, si el texto tiene las partes que necesita o está incompleto y si es coherente.
--	--	--

10. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el cuestionario **Prueba diagnóstica de Lectura 2º grado de secundaria: Kit de evaluación de diagnóstico. Conozcamos nuestros aprendizajes** por el **Ministerio de Educación** en el año 2021. De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo	El ítem tiene una relación tangencial

con la dimensión o indicador que está midiendo.	nivel de acuerdo) /lejana con la dimensión.	
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente

1 No cumple con el criterio
2. Bajo Nivel
3. Moderado nivel
4. Alto nivel

Dimensiones del instrumento:

Primera dimensión: Literal

- **Objetivos de la Dimensión:** Mide el siguiente desempeño en la Comprensión Lectora:
- Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y algunos detalles en diversos tipos de textos con varios elementos complejos en su estructura, así como vocabulario variado. Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Obtiene información del texto escrito.	<p>6. Según el segundo texto, ¿en qué etapa de desarrollo se encontraría un delfín de color gris claro?</p> <p>a) Sería un delfín recién nacido b) Sería un delfín adolescente c) Sería un delfín adulto d) Sería un delfín joven.</p>	4	4	4	
Obtiene información del texto escrito.	<p>7. Según el primer texto, ¿por qué el estudio de los delfines rosados permite conocer la situación de los ecosistemas hídricos amazónicos?</p> <p>a) Porque los delfines son los principales depredadores de los ríos b) Porque los delfines son una de las especies sobre las cuales se sabe poco; c) Porque los delfines son los animales míticos y emblemáticos de la Amazonía; d) Porque los delfines son una especie amenazada por la contaminación de las aguas.</p>	4	4	4	
Obtiene información del texto escrito.	<p>11. ¿Desde qué año, por lo menos, se puede decir que existe el perro sin pelo en el Perú?</p> <p>a) 800 a. C b) 500 a. C. c) 700 a.C. ; d) 1450 a. C.</p>	4	4	4	
Obtiene información del texto escrito.	<p>21. En condiciones adecuadas, ¿cuántos días pueden conservarse como máximo los glóbulos rojos?</p> <p>a) 4 b) 7 c) 24 d) 42</p>	4	4	4	
Obtiene información del texto escrito.	<p>22. Según el texto, el hematocrito permite saber si el posible donante</p> <p>a) sufre de hepatitis b) tiene pulso normal</p>	4	4	4	

	c) padece de anemia d) presenta presión arterial normal				
Obtiene información del texto escrito.	23. Según el texto, ¿cuál de las siguientes alternativas es un mito acerca de la donación de sangre? a) Se debe tomar agua después de donar b) Se puede contraer enfermedades por donar c) Una persona que tiene más de 65 años no puede donar d) Una persona que ha sufrido de hepatitis B no puede donar.	4	4	4	

- **Segunda dimensión:** Inferencial
- **Objetivos de la Dimensión:** Mide los siguientes desempeños en la Comprensión Lectora:
 - Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto (causa. Efecto, semejanza- diferencia, entre otras) a partir de información relevante y complementaria del texto, o al realizar una lectura intertextual. Señala las características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado.
 - Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto. Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando información. Establece conclusiones sobre lo comprendido vinculando el texto con su experiencia y los contextos socioculturales en que se desenvuelve.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Infiere e interpreta información del texto.	3. En el texto, ¿a qué se refiere la frase “esta región cerebral”? e) A la corteza en el lóbulo frontal f) Al área de Broca g) A la corteza motora o del movimiento h) Al lóbulo temporal	4	4	4	
Infiere e interpreta información del texto.	4. ¿Para qué ha sido escrito este texto? e) Para narrar el accidente sufrido por Phineas Gage cuando estaba colocando las cargas explosivas. f) Para describir cómo funcionan la corteza del movimiento y el área de control del habla.	4	4	4	

	<p>g) Para explicar que las zonas del cerebro donde se procesan las emociones y el pensamiento son diferentes</p> <p>h) Para indicar cómo colocar cargas explosivas en el interior de una roca sin tener accidentes.</p>				
Infiere e interpreta información del texto.	<p>3. Si el accidente de Phineas Gage hubiera afectado el área de Broca de su cerebro, el sufriría problemas con</p> <p>a) las emociones</p> <p>b) el movimiento</p> <p>c) la atención</p> <p>d) el habla</p>	4	4	4	
Infiere e interpreta información del texto.	<p>7. Según el primer texto, ¿por qué el estudio de los delfines rosados permite conocer la situación de los ecosistemas hídricos amazónicos?</p> <p>a) Porque los delfines son los principales depredadores de los ríos</p> <p>b) Porque los delfines son una de las especies sobre las cuales se sabe poco</p> <p>c) Porque los delfines son los animales míticos y emblemáticos de la Amazonía</p> <p>d) Porque los delfines son una especie amenazada por la contaminación de las aguas.</p>	4	4	4	
Infiere e interpreta información del texto.	<p>9. ¿Cuál de las siguientes ideas menciona en ambos textos?</p> <p>a) El delfín rosado es amenazado por la caza furtiva</p> <p>b) El delfín rosado usa su hocico para remover el fango del río</p> <p>c) El delfín rosado viaja largas distancias por los ríos del Amazonas; d) El delfín rosado habita en la Reserva Nacional Pacaya Samiria.</p>	4	4	4	
Infiere e interpreta información del texto.	<p>12. ¿Cuál sería una prueba de que los perros sin pelo existieron en el Perú desde épocas muy antiguas?</p> <p>a) La elegante conformación de su cuerpo, que es el resultado de un</p>	4	4	4	

	<p>cambio a través del tiempo</p> <p>b) La compañía que brindó al hombre primitivo cuando pasó por el estrecho de Bering</p> <p>c) Las representaciones de los perros encontrados en los ceramios de las culturas antiguas</p> <p>d) Los distintos tamaños del perro, lo que demostraría que fueron creciendo a través del tiempo.</p>				
Infiere e interpreta información del texto.	<p>15.El pelo del perro peruano no crece o crece muy poco. Según el texto, ¿a qué se debe esto?</p> <p>a) Se debe a que su piel es lisa</p> <p>b) Se debe a la temperatura</p> <p>c) Se debe a un cambio climático</p> <p>d) Se debe a que sus músculos son elásticos.</p>	4	4	4	
Infiere e interpreta información del texto	<p>16. Según lo leído, ¿cuál de las siguientes ideas sobre el pollo a la brasa se menciona en ambos textos?</p> <p>a) Es rico en proteínas</p> <p>b) Es rentable como negocio</p> <p>c)Es preparado en hornos contaminantes</p> <p>d) Es condimentado con insumos peruanos.</p>	4	4	4	
Infiere e interpreta información del texto	<p>17. ¿Cuál es el propósito principal de la carta de Marita Espinoza?</p> <p>a) Criticar las celebraciones por el día del pollo a la Brasa</p> <p>b) Explicar el modo en que el pollo a la brasa contamina</p> <p>c) Cuestionar el valor nutritivo del pollo a la brasa</p> <p>d) Demostrar el maltrato que sufren los pollos.</p>	4	4	4	
Infiere e interpreta información del texto	<p>19. ¿Qué emoción expresa Marita Espinoza en su carta?</p>	4	4	4	

texto	a) Orgullo b) Pesimismo c) Indiferencia d) Indignación				
-------	---	--	--	--	--

- **Tercera dimensión:** Crítico
- **Objetivos de la Dimensión:** Mide el siguiente desempeño en la Comprensión Lectora:
- Opina sobre el contenido y la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor. Evalúa los efectos y de los contextos socioculturales en que se desenvuelve.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	4. José es un estudiante de 15 años que sufrió una lesión muy similar a la de Phineas Gage. Debido a la lesión, ¿con cuál de las siguientes actividades José tendría serias dificultades? a) Realizar ejercicios en Educación Física b) Participar en trabajos grupales; c) Concentrarse al resolver un examen d) Aprender temas de Matemática	4	4	4	
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	5. ¿Por qué el autor explica el tema a través de la historia de Phineas Gage?	4	4	4	
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	8. Observa la tabla que se presenta en el segundo texto. ¿En cuál de las siguientes categorías de la tabla sería más apropiado incluir la información obtenida mediante los transmisores? a) peso b) color c) reproducción d) situación	4	4	4	
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	10. ¿Te parece que el segundo texto ayuda a comprender mejor la	4	4	4	

contexto del texto	información del primer texto? Justifica tu respuesta.				
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	13. Julio tiene un perro sin pelo del Perú que mide 61 centímetros de alto y pesa 23 kilogramos. De acuerdo con la tabla “Talla y peso”, ¿qué tipo de perro es? a) Es muy grande b) Es pequeño c) Es mediano d) Es grande	4	4	4	
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	14. ¿Para qué el autor ha incluido el mapa del Perú? a) Para señalar a qué lugar llegó primero este perro b) Para indicar el país de origen de este perro c) Para saber en qué lugar del Perú existe este tipo de perro d) Para mostrar el parecido de la cabeza del perro con este mapa.	4	4	4	
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	18. ¿Estás de acuerdo con la opinión de Mauricio Malca o con la de Marita Espinoza? Justifica tu respuesta a partir de lo leído en los textos.	4	4	4	
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	20. Lee esta parte del texto de Marita Espinoza: “Toda esa combinación no puede ser saludable. Además, acompañar el pollo a la brasa con una “refrescante” gaseosa solo le añade más azúcares a una dieta peligrosa.” ¿Para qué se han empleado las comillas en la palabra “refrescante”? a) Para expresar una ironía b) Para señalar una cualidad c) Para resaltar un significado d) Para presentar una cita textual.	4	4	4	
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	24. ¿Para qué el autor ha incluido la sección “Mitos “en el afiche? a) Para presentar las declaraciones de	4	4	4	

contexto del texto	<p>los posibles donantes</p> <p>b) Para indicar la edad máxima de los posibles donantes</p> <p>c) Para reducir los miedos que impiden a las personas donar sangre</p> <p>d) Para dar recomendaciones a las personas que donaron sangre.</p>				
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	<p>25. Lee el siguiente caso. “Edwin quiere donar sangre porque su madre será operada. Él pesa 60 kilogramos y tiene 48 años. Tuvo hepatitis C cuando tenía 13 años. Cuando fue a donar, presentó su DNI y respondió las preguntas de la evaluación médica. Después de la evaluación le informaron que no podía donar sangre”. Según el texto, ¿por qué el personal médico determinó que Edwin no podía donar sangre?</p> <p>a) Porque tuvo hepatitis C después de los 12 años</p> <p>b) Porque supera la edad máxima para donar</p> <p>c) Porque pesa 60 kilogramos</p> <p>d) Porque puede debilitarse</p>	4	4	4	

Observaciones: Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable (x) Aplicable después de corregir ()
No aplicable ()

Apellidos y Nombres del juez validador: Roberto Santiago Bellido García

DNI: 08883139

Especialidad del validador: Metodología en Investigación

Lima, 2 de junio de 2023



.....
Firma

- **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado
 - **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
 - **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.
- Nota:** Suficiencia. Se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

ANEXO 6: VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO 1: KIT DE EVALUACIÓN DIAGNOSTICA

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	25	100.0
	Excluido ^a	0	.0
	Total	25	100.0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.870	.869	25

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P6	13.88	31.360	-.006	.	.874
P1	14.40	29.167	.370	.	.867
P2	13.96	28.540	.685	.	.859

2	P2	14.16	28.140	.584	.	.860
3	P2	14.32	27.393	.705	.	.856
	P1	14.20	28.000	.598	.	.860
	P2	14.44	30.757	.077	.	.876
	P3	14.00	28.583	.611	.	.860
	P7	14.36	29.323	.335	.	.868
	P9	14.36	28.573	.478	.	.864
2	P1	13.96	29.123	.533	.	.863
5	P1	14.08	28.910	.466	.	.864
6	P1	14.16	29.057	.401	.	.866
7	P1	14.40	29.000	.402	.	.866
9	P1	14.12	29.860	.256	.	.870
	P4	14.28	28.877	.416	.	.866
	P5	14.72	30.293	.343	.	.868
	P8	14.08	27.910	.681	.	.858
0	P1	14.44	28.923	.428	.	.865
3	P1	13.88	30.443	.293	.	.868
4	P1	14.00	29.333	.433	.	.865
8	P1	14.48	29.427	.341	.	.868
0	P2	14.16	29.723	.272	.	.870
4	P2	14.12	28.443	.541	.	.862
5	P2	14.24	28.607	.471	.	.864

ANEXO 7: CÁLCULO DEL TAMAÑO DE LA MUESTRA

La población consideró a los estudiantes del nivel secundaria, los cuales están distribuidos como se muestra en la siguiente tabla:

GRADOS	NÚMEROS DE ESTUDIANTES
1	40
2 A	33
2 B	33
3	37
4	37
5	32
TOTAL	212

Nota: Base de datos de la IE

Para la muestra se consideró a 66 estudiantes del segundo grado de secundaria como la muestra, la cual fue determinada mediante muestreo no probabilístico por conveniencia.

CANTIDAD DE ESTUDIANTES			
GRADO Y SECCION	H	M	TOTAL
2 "A"	12	21	33
2 "B"	17	16	33
TOTAL	38	28	66

Nota: Base de datos de la IE

ANEXO 8: AUTORIZACIÓN DE APLICACIÓN FIRMADO POR AUTORIDAD



"Año de la unidad, la paz y el desarrollo"

Lima, 14 de junio de 2023
Carta P. 0201-2023-UCV-VA-EPG-F01/J

Dra.
ROCIO DEL CARMEN TOMASTO TORRE
Directora
IE 892-8187 "LA ARBOLEDA" - SANTA ROSA

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a MARTEL MOYA, ANA CECILIA; identificada con DNI N° 40687816 y con código de matrícula N° 7002834599; estudiante del programa de MAESTRÍA EN EDUCACIÓN quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRA, se encuentra desarrollando el trabajo de investigación titulado:

Efecto del Programa "Dime" en la Comprensión Lectora de estudiantes del segundo de secundaria de una escuela, Santa Rosa, 2023.

Con fines de investigación académica, solicito a su digna persona otorgar el permiso a nuestra estudiante, a fin de que pueda obtener información, en la institución que usted representa, que le permita desarrollar su trabajo de investigación. Nuestra estudiante investigador MARTEL MOYA, ANA CECILIA asume el compromiso de alcanzar a su despacho los resultados de este estudio, luego de haber finalizado el mismo con la asesoría de nuestros docentes.

Agradeciendo la gentileza de su atención al presente, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente,



Helga R. Mejo Marrufo

Dra. Helga R. Mejo Marrufo
Jefe
Escuela de Posgrado UCV
Filial Lima Campus Los Olivos



Rocio Del C. Tomasto Torre
Rocio Del C. Tomasto Torre
C.M. 1010729136
DIRECTORA

Somos la universidad de los
que quieren salir adelante.





INSTITUCIÓN EDUCATIVA
I.E. 892- 8187 "La Arboleda" – Santa Rosa
"AÑO DE LA UNIDAD, LA PAZ Y EL DESARROLLO"

De: Dir. Rocio del Carmen Tomasto Torre

Para: Lic. Ana Cecilia Martel Moya

Asunto: Autorización para
desarrollar trabajo de investigación
de tesis

Estimada maestra Ana Cecilia Martel Moya:

Buenos días, por medio del presente le informamos que ante la solicitud presentada en su carta de presentación y respaldada por la Universidad en la que desarrolla sus estudios de maestría, para aplicar el programa "Dime" en nuestra institución educativa 892-8187 "La Arboleda" de Santa Rosa, y conocedores que esta enfrenta en su quehacer pedagógico el problema respecto a la Comprensión Lectora, esto, tras las brechas en educación post pandemia, se procede a dar **autorización** para que ejecute su investigación titulada:

Efecto del Programa "Dime" en la Comprensión Lectora de estudiantes de segundo de secundaria de una escuela, Santa Rosa, 2023.

Cabe mencionar que esta actividad no debe interferir con sus clases impartidas por usted, ni las clases que los alumnos tengan con otras asignaturas.

Estamos para apoyarla.

Atentamente,

 *R. Tomasto*
Lic. Rocio del C. Tomasto Torre
C.M. 1010729136

GRUPO EXPERIMENTAL POS TEST

1	VARIABLE COMPRENSION LECTORA																											T1								
2	DIMENSION 1: Literal					DIMENSION 2: Inferencial									DIMENSION 3: Critica																					
3	P6	P11	P21	P22	P23	P1	P2	P3	P7	P9	P12	P15	P16	P17	P19	P4	P5	P8	P10	P13	P14	P18	P20	P24	P25											
4	1	1	0	1	1	1	4	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	7	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	5	16						
5	2	1	1	1	1	0	4	1	0	1	0	0	1	1	0	0	4	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	7	15							
6	3	1	1	1	1	1	5	1	1	1	0	1	1	1	1	1	9	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	8	22							
7	4	1	1	1	1	0	4	1	0	1	1	1	1	1	1	0	8	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	5	17							
8	5	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	25							
9	6	1	1	1	1	1	5	1	1	0	0	1	1	1	0	0	6	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9	20							
10	7	1	0	1	1	1	4	1	0	1	1	0	1	1	1	1	8	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9	21							
11	8	1	0	1	1	1	4	1	1	1	0	1	1	1	0	1	8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	22							
12	9	1	0	1	1	0	3	1	1	1	0	1	1	1	0	0	7	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	6	16							
13	10	1	1	1	1	0	4	1	0	0	0	1	1	1	0	1	6	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	7	17							
14	11	1	0	1	1	1	4	1	1	1	0	0	1	1	0	1	7	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8	19							
15	12	1	0	1	1	0	3	1	1	1	0	0	1	1	0	1	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	19							
16	13	1	0	1	1	1	4	0	1	1	0	1	1	1	0	0	6	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	7	17							
17	14	1	1	1	1	1	5	1	0	0	0	0	1	1	1	0	5	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9	19							
18	15	1	1	1	1	1	5	1	0	1	0	0	1	1	1	0	6	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	8	19							
19	16	1	1	1	0	1	4	1	0	1	1	0	0	1	1	0	5	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	7	16							
20	17	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9	23								
21	18	1	1	1	1	1	5	1	1	1	0	0	1	1	0	1	7	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8	20							
22	19	1	1	0	1	1	4	1	1	0	0	0	1	1	0	0	5	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	9	18							
23	20	1	1	0	1	1	4	1	1	1	0	1	1	1	0	1	8	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	9	21							
24	21	1	0	1	1	1	4	1	0	1	0	0	1	1	1	1	7	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9	20							
25	22	1	0	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9	22							
26	23	1	1	1	1	1	5	1	0	1	1	1	1	1	1	0	8	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	8	21							
27	24	1	0	1	1	1	4	1	0	1	1	0	1	1	0	1	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	21							
28	25	0	0	1	1	0	2	1	1	0	0	1	1	1	1	0	7	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	7	16							
29	26	1	1	1	1	1	5	1	0	0	0	0	1	1	1	0	5	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	8	18							
30	27	1	0	1	1	1	4	1	1	1	0	1	1	0	1	1	8	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	7	19							
31	28	1	0	1	1	1	4	1	0	0	1	0	1	1	1	1	7	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9	20							
32	29	0	1	1	1	1	4	1	0	1	0	1	1	1	0	0	6	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9	19							
33	30	1	0	1	1	1	4	1	1	1	0	1	1	1	1	0	8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	22							
34	31	1	1	1	1	1	5	1	0	1	1	0	1	0	1	0	6	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8	19							
35	32	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	25							
36	33	1	0	1	1	1	4	1	0	1	0	0	1	1	0	0	5	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8	17							
37																																				
38																																				
39																																				
40																																				
41																																				
42																																				
43																																				
44																																				
45																																				
46																																				

D3
MAX 10
MIN 0
DIFERENCIA 10
DIVISION 3
RESIDUO 1

baja 0-3
media 4-6
alta 7-10

ANEXO 10: PROGRAMA “DIME”

PROGRAMA DE LECTURA

“DIME”

(AIDAN CHAMBERS)



2023

Programa de Lectura “Dime”

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. **Región:** Lima
- 1.2. **Responsable:** Lic. Ana Cecilia Martel Moya
- 1.3. **Duración:** 8 sesiones
- 1.4. **Modalidad:** Presencial
- 1.5. **N° de estudiantes:** Estudiantes de 2do de Secundaria

II. FUNDAMENTACIÓN

El presente programa tiene como sustento la necesidad de incorporar estrategias que mejoren los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del nivel Secundario, es por ello que, esta propuesta se insertará en el tiempo destinado para la Lectura dentro del área de Comunicación y con ello, generará espacios para la conversación literaria, promoviendo la participación homóloga y activa de los estudiantes.

III. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

- Ejecutar el Programa de Lectura “Dime” para mejorar la Comprensión Lectora mediante sesiones de lecturas literarias.

3.2. Objetivos específicos

- Seleccionar las lecturas para mejorar la Comprensión Lectora a través de las propuestas editoriales.
- Diseñar las sesiones de lectura para mejorar la Comprensión Lectora mediante el enfoque “Dime” de Aidan Chambers.
- Desarrollar las sesiones de lectura para mejorar la Comprensión Lectora mediante la participación del Segundo de Secundaria en las horas destinadas para la competencia lectora.

IV. METODOLOGÍA

La Metodología aplicada en el presente programa se desarrollará en 8 sesiones donde se usará el enfoque “Dime” de Aidan Chambers, esto, mediante lecturas previamente seleccionadas que serán compartidas a los estudiantes para la lectura individual y la conversación literaria. Para ello, se organizará una sesión

introductorias y 8 sesiones de vinculadas a textos narrativos que promueven la conversación literaria, para las cuales se establecerá los acuerdos de convivencia y se leerá a través de los procesos pedagógicos de la lectura.

V. ACTIVIDADES

	ACTIVIDAD	RESPONSABLE
1	Diseño y elaboración del programa	Martel Moya, Ana Cecilia
2	Presentación del programa a la institución educativa.	Martel Moya, Ana Cecilia
3	Entrega de material impreso	Martel Moya, Ana Cecilia
4	Presentación del enfoque “Dime”	Martel Moya, Ana Cecilia
5	Ejecución del programa “Dime “	Martel Moya, Ana Cecilia
6	Evaluación del programa	Martel Moya, Ana Cecilia
7	Socialización de los resultados a la Comunidad	Martel Moya, Ana Cecilia

VI. CRONOGRAMA DE SESIONES

N°	Nombre o denominación de la sesión	COMPETENCIA	Contenido temático	Estrategia Didáctica	Materiales o recursos	Duración	Fecha
0	Sesión Introductorias	-	Cronograma de sesiones	-	Pizarra y plumones	45'	19/06/23
1	Nos vinculamos al género narrativo	Lee diversos tipos de textos en su lengua materna	Lectura: El niño de junto al cielo	Enfoque “Dime”	Texto con la lectura e imagen Pizarra y plumones	90'	19/06/23
2	Conocemos el relato breve	Lee diversos tipos de textos en su lengua materna	Lectura: El trompo	Enfoque “Dime”	Texto con la lectura e imagen Pizarra y plumones	90'	21/06/23
3	Identificamos al narrador de un cuento	Lee diversos tipos de textos en su lengua materna	Lectura: Calixto Garmendia	Enfoque “Dime”	Texto con la lectura e imagen Pizarra y plumones	90'	22/06/23

4	Comentamos sobre el tiempo de la narración	Lee diversos tipos de textos en su lengua materna	Lectura: El vuelo de los cóndores	Enfoque "Dime"	Texto con la lectura e imagen Pizarra y plumones	90'	23/06/23
5	Conocemos sobre el personaje principal	Lee diversos tipos de textos en su lengua materna	Lectura: Alienación	Enfoque "Dime"	Texto con la lectura e imagen Pizarra y plumones	90'	26/06/23
6	Conocemos sobre el personaje secundario	Lee diversos tipos de textos en su lengua materna	Lectura: El príncipe	Enfoque "Dime"	Texto con la lectura e imagen Pizarra y plumones	90'	28/06/23
7	Conocemos sobre el personaje antagonista	Lee diversos tipos de textos en su lengua materna	Lectura: El vencedor	Enfoque "Dime"	Texto con la lectura e imagen Pizarra y plumones	90'	30/06/23
8	Conversamos sobre el contexto del relato	Lee diversos tipos de textos en su lengua materna	Lectura: El bagrecito	Enfoque "Dime"	Texto con la lectura e imagen Pizarra y plumones	90'	3/07/23

VII. MATERIALES

- Programa de Lectura

VIII. EVALUACIÓN

La evaluación será permanente



Prof. Ana Cecilia Martel Moya
Área de Comunicación

ANEXO 11: SESIONES DE LECTURAS DEL PROGRAMA “DIME”

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°0

1. TITULO DE LA SESIÓN:

“Sesión Introductoria”

2. PROPOSITO DE APRENDIZAJE

METAS DE APRENDIZAJE	COM. ETIENCIAS	CAPACIDADES	DESEMPEÑO (precisado)	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Evidencias de aprendizaje
HABILIDADES PARA LA VIDA	Lee diversos tipos de textos en su lengua materna	<ul style="list-style-type: none"> Obtiene información del texto escrito Infiere e interpreta información del texto Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto 	<ul style="list-style-type: none"> Obtiene e integra información contrapuesta que se encuentra en distintas partes del texto, o mediante una lectura intertextual, en diversos textos narrativos de estructura compleja y vocabulario variado. Infiere información deduciendo características de seres, objetos, hechos y lugares, el significado de palabras en contexto y expresiones con sentido figurado, así como diversas relaciones lógicas y jerárquicas a partir de información contrapuesta del texto, o mediante una lectura intertextual. Interpreta el sentido global del texto, explicando el tema, subtemas y propósito, el diseño y la composición visual, considerando las características del texto narrativo, clasificando y sintetizando la información, y elaborando conclusiones sobre el texto. Explica diferentes puntos de vista, contradicciones, algunas figuras retóricas (símil, metáfora, aliteraciones, entre otras), la trama, motivaciones y evolución personajes, así como los estereotipos, en relación al sentido global del texto, vinculándolos con su experiencia, sus conocimientos y otros textos leídos. Reflexiona y evalúa los textos que lee, opinando acerca del contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor, explicando los efectos del texto en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos en que se desenvuelve. Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia, sustentando su posición sobre estereotipos, creencias, valores presentes en los textos cuando los comparte con otros, y comparando textos entre sí para sistematizar características de los textos narrativos. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifique el tema, ideas principales y el subtema del texto leído. Deduje el propósito comunicativo y la intención del autor del texto. Establece relaciones de secuencia entre las ideas del texto para dar respuesta al problema presentado en la situación significativa. Reflexioné y opiné con fundamento sobre el contenido de los textos. Interprete y establecí conclusiones en las conversaciones sobre la lectura. 	Participación INSTRUMENTO Lista de cotejo

3. SECUENCIA DIDÁCTICA.

Inicio: (10 minutos)

- La docente da la bienvenida a los estudiantes y sugiere acuerdos de convivencia para poder tener una sesión acogedora para todos, considerando el soporte emocional de los estudiantes.
 - ❖ Compartimos la lectura de los textos
 - ❖ Participamos en la conversación
 - ❖ Respetamos la opinión de los demás
 - ❖ Valoramos nuestras interacciones dialógicas
- La docente comparte una cita textual: “La lectura es una acción dramática compuesta por muchas escenas interrelacionadas” (Chambers, 2007)
- El docente consulta sobre la cita compartida ¿Cuál es tu apreciación sobre el enunciado? ¿estás de acuerdo? ¿Qué significado tiene para ti la lectura?
- Los estudiantes participan a modo de lluvia de ideas, mientras que la docente va registrando.
- La docente menciona que Chambers, un escritor británico, mencionó que, en la lectura, los lectores deben convertirse en dramaturgos (reescritores del texto), directores (interpretes del texto), actores (representantes del texto), público (receptores activos y sensibles del texto) incluso críticos (comentadores, explicadores y estudiosos del texto).
- El docente plantea el título de la sesión: “Sesión Introductoria” y brinda las pautas de trabajo que serán seguidas durante el programa.

Desarrollo: (30 minutos)

- La docente realiza una presentación del escritor Aidan Chambers (Inglaterra, 1934). Chambers es un escritor británico, reconocido por sus publicaciones en el ámbito de la literatura infantil y juvenil. Se dedicó a la pedagogía. Y al renunciar a esa labor se dedico a brindar charlas sobre educación y narrativa.
- Luego, da a conocer el programa y su fundamentación:
El presente programa tiene como sustento la necesidad de incorporar estrategias que mejoren los niveles de comprensión de los estudiantes del nivel Secundario, es por ello que, esta propuesta se insertará en la hora de Lectura del área de Comunicación y con ello, generará espacios para la conversación literaria, promoviendo la participación homóloga y activa de los estudiantes.

- Se señalan los objetivos, tanto general como específicos:

Objetivo general

- Ejecutar el Programa de Lectura “Dime” para mejorar la Comprensión Lectora mediante sesiones de lecturas literarias.

Objetivos específicos

- Seleccionar las lecturas para mejorar la Comprensión Lectora a través de las propuestas editoriales.
- Diseñar las sesiones de lectura para mejorar la Comprensión Lectora mediante el enfoque “Dime” de Aidan Chambers.
- Desarrollar las sesiones de lectura para mejorar la Comprensión Lectora mediante la participación del Segundo de Secundaria en las horas de lectura.

- Asimismo, la metodología propuesta por Aidan Chambers

La Metodología aplicada en el presente programa se desarrollará en 8 sesiones donde se usará el enfoque “Dime” de Aidan Chambers, esto, mediante lecturas previamente seleccionadas que serán compartidas a los estudiantes para la lectura individual y la conversación literaria con la propuesta mencionada. Para ello, se organizará una sesión introductoria y 8 sesiones de conversación literaria, para las cuales se establecerá los acuerdos de convivencia y se leerá a través de los procesos pedagógicos de la lectura.

- Se menciona las lecturas seleccionadas:

El niño de junto al cielo de Enrique Congrains

El trompo de José Diez Canseco

Calixto Garmendia de Ciro Alegría

El vuelo de los cóndores de Abraham Valdelomar

Alienación de Julio Ramón Ribeyro

El vencedor de Cesar Vallejo

El bagrecito de Francisco Izquierdo Ríos

- Se explica la dinámica y los acuerdos para las sesiones siguientes:

Los estudiantes leerán en voz alta los textos seleccionados, los cuales, deberán generar sentidos que se deberán compartir a través de una conversación. En ella, el docente cumplirá el rol de facilitador que utiliza la palabra “Dime” en reemplazo de ¿Por qué?, esto con la finalidad de compartir entusiasmo, desconcierto y las conexiones existentes. Se formularán preguntas básicas, generales y especiales acorde al enfoque propuesto por Chambers. Para ello, se solicitará algunos acuerdos de convivencia para propiciar un acercamiento amigable con el texto.

- Los estudiantes consultan sobre sus dudas e inquietudes.

- La docente propone algunos compromisos para la realización del programa.

Cierre: (5 minutos)

A continuación, el docente solicita a los estudiantes que recuerden los aspectos más resaltantes de la clase.

Se realiza preguntas de metacognición sobre la sesión.

¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo logramos? ¿Qué emociones nos ayudaron? ¿Cómo podemos ponerlo en práctica?

IV. MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR

- Programa de Lectura, pizarra y plumones.

V. ACTIVIDAD DE EXTENSIÓN

- Lectura de los textos propuestos en el programa.



Prof. Ana Cecilia Martel Moya
Área de Comunicación

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°1


1. TITULO DE LA SESIÓN:

Nos vinculamos al género narrativo

2. PROPOSITO DE APRENDIZAJE

METAS DE APRENDIZAJE	COM. ETIENCIAS	CAPACIDADES	DESEMPEÑO (precisado)	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Evidencias de aprendizaje
HABILIDADES PARA LA VIDA	Lee diversos tipos de textos en su lengua materna	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito • Infiere e interpreta información del texto • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene e integra información contrapuesta que se encuentra en distintas partes del texto, o mediante una lectura intertextual, en diversos textos narrativos de estructura compleja y vocabulario variado. • Infiere información deduciendo características de seres, objetos, hechos y lugares, el significado de palabras en contexto y expresiones con sentido figurado, así como diversas relaciones lógicas y jerárquicas a partir de información contrapuesta del texto, o mediante una lectura intertextual. • Interpreta el sentido global del texto, explicando el tema, subtemas y propósito, el diseño y la composición visual, considerando las características del texto narrativo, clasificando y sintetizando la información, y elaborando conclusiones sobre el texto. • Explica diferentes puntos de vista, contradicciones, algunas figuras retóricas (símil, metáfora, alteraciones, entre otras), la trama, motivaciones y evolución personajes, así como los estereotipos, en relación al sentido global del texto, vinculándolos con su experiencia, sus conocimientos y otros textos leídos. • Reflexiona y evalúa los textos que lee, opinando acerca del contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor, explicando los efectos del texto en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos en que se desenvuelve. • Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia, sustentando su posición sobre estereotipos, creencias, valores presentes en los textos cuando los comparte con otros, y comparando textos entre sí para sistematizar características de los textos narrativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifiqué el tema, ideas principales y el subtema del texto leído. • Deduje el propósito comunicativo y la intención del autor del texto. • Establecí relaciones de secuencia entre las ideas del texto para dar respuesta al problema presentado en la situación significativa. • Reflexioné y opiné con fundamento sobre el contenido de los textos. • Interpreté y establecí conclusiones en las conversaciones sobre la lectura. 	<div style="text-align: center;">Participación</div> <hr/> <div style="text-align: center;">INSTRUMENTO</div> <hr/> <div style="text-align: center;">Lista de cotejo</div>

3. SECUENCIA DIDÁCTICA.

Inicio: (20 minutos)
<ul style="list-style-type: none"> • La docente da la bienvenida a los estudiantes y sugiere acuerdos de convivencia para poder tener una sesión acogedora para todos, considerando el soporte emocional de los estudiantes. <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; margin-top: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Compartimos la lectura de los textos ❖ Participamos en la conversación ❖ Respetamos la opinión de los demás ❖ Valoramos nuestras interacciones dialógicas  </div> <ul style="list-style-type: none"> • La docente presenta una reseña sobre el autor. Enrique Congrains es un escritor peruano (Lima, 1932- Bolivia, 2009) El año de 1954 publicó el libro de cuentos <i>Lima, hora cero</i>, donde introduce la temática sobre la marginalidad de los barrios de Lima y con ello, se inserta en el realismo urbano. • Luego, pregunta ¿cómo podrías definir realismo urbano? ¿Cómo se puede narrar bajo esta corriente literaria? • Los estudiantes participan a modo de lluvia de ideas, mientras que la docente va registrando. • La docente valida y menciona sobre las participaciones, reforzando sobre el realismo urbano como una corriente en la cual, se inserta la lectura seleccionada. • El docente plantea el título de la sesión: “Nos vinculamos al Género Narrativo” y brinda las pautas de trabajo que serán seguidas durante el programa.
Desarrollo: (60 minutos)
<ul style="list-style-type: none"> • La docente menciona la lectura seleccionada para la sesión: “El niño de junto al cielo” de Enrique Congrains • Se solicita tener a la mano la lectura mencionada y organizar el aula a modo de “u” para dar inicio a la sesión. <p>ANTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se realizan predicciones sobre el título del texto y sobre el tema.

- Se consulta sobre la presentación y el formato del texto.

DURANTE

- La docente solicita a los estudiantes la lectura en voz alta y turnada.
- Los estudiantes realizan subrayado de ideas relevantes en la lectura.
- Los estudiantes toman nota en un post-it sobre reflexiones u opiniones que les puedan servir para la interacción al finalizar el texto.

DESPUÉS

- La docente conduce la conversación usando el enfoque “Dime”. Para ello, se utiliza las preguntas básicas que dan comienzo a la conversación, no es necesario que los estudiantes den una respuesta extensa.
 - ✓ ¿Qué cosas te han gustado de este libro?
 - ✓ ¿Qué no te han gustado / te ha disgustado?
 - ✓ ¿Hay algo que no habías visto nunca en un libro? ¿Hubo algo que te desconcertó?
 - ✓ ¿Hay algo que no has entendido?
- Luego, se procede con la presentación de las preguntas generales, las cuales, toman al libro en su conjunto, sin entrar en detalles.
 - ✓ ¿La primera vez que viste el libro, incluso antes de leerlo, qué tipo de libro pensabas que iba a ser?... Ahora que lo has leído, ¿es lo que esperabas?
 - ✓ ¿Has leído alguna otra historia que te recuerde a esta? ¿En qué se parece? ¿En qué se diferencia? Aquí se buscan las conexiones y patrones.
 - ✓ ¿Has leído antes este libro? Si la respuesta es afirmativa, ¿fue diferente esta vez?
 - ✓ ¿Conocías el autor? ¿Has leído algún otro libro suyo? Si el autor o autora te preguntara qué mejorarías del libro, ¿qué le dirías? ¿Conoces algo sobre cómo escribió la historia? ¿o dónde?, ¿o cuándo?, ¿te gustaría saberlo?
 - ✓ Mientras lo estabas leyendo, o cuando piensas en él, ¿encontraste palabras o frases, o alguna otra cosa que tenga que ver con el lenguaje, que te gustaran?, ¿y que no te gustaran?
 - ✓ ¿Hay algo de lo que sucede en este libro que te haya pasado a ti?
 - ✓ ¿Mientras estabas leyendo, “viste” la historia sucediendo en tu imaginación?
 - ✓ ¿Leíste el libro de un tirón o por partes? ¿Te gustaría volver a leer el libro?
 - ✓ ¿Se lo recomendarías a algún amigo o amiga? ¿A qué amigo? ¿Qué le dirías para que tenga ganas de leerlo?
 - ✓ (Si sabemos que hay una segunda parte), ¿qué crees que pasará en el siguiente libro? ¿Cómo te gustaría que continuara la historia? Se puede plantear el título del libro y conversar a partir de aquí.
- Se procede a seguir manteniendo la conversación sobre la lectura seleccionada para ello, se formulan las preguntas especiales, aquellas que tienen relación con las peculiaridades propias de cada libro. Para formular estas preguntas se tiene que estar preparado y conocer la obra sobre la que están conversando:
 - ✓ ¿Cuánto tiempo crees que dura la historia? ¿Cómo lo sabes? ¿Es importante el tiempo que pasa?
 - ✓ ¿Quién dirías que es el o los protagonistas de la historia?
 - ✓ ¿Has pensado que te gustaría hacer lo que hace la protagonista/personaje secundario/ de la historia?
 - ✓ ¿Qué personaje te ha interesado más?
 - ✓ ¿Dónde ocurre la historia? Si es un lugar imaginario, ¿hay un lugar así en nuestro mundo?

- ✓ ¿Las guardas del libro nos dan alguna pista de lo que encontraremos dentro? Ahora que has leído el libro, ¿entiendes que son los dibujos que hay?
- ✓ ¿Quién nos cuenta la historia? ¿Cómo lo sabes? ¿Un personaje (o varios) en primera persona es el narrador o es en tercera persona, desde fuera, que nos va diciendo como se sienten los personajes?
- ✓ ¿A qué se refiere el título?

• La docente felicita las intervenciones y brinda las orientaciones para la siguiente sesión.

Cierre: (10 minutos)

A continuación, el docente solicita a los estudiantes que recuerden los aspectos más resaltantes de la clase. Se realiza preguntas de metacognición sobre la sesión.

¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo logramos? ¿Qué emociones nos ayudaron? ¿Cómo podemos ponerlo en práctica?

IV. MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR

Programa de Lectura, pizarra y plumones.

V. ACTIVIDAD DE EXTENSIÓN

Lectura de los textos propuestos en el programa.



Prof. Ana Cecilia Martel Moya
Área de Comunicación

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°2


1. TITULO DE LA SESIÓN:

Conocemos el relato breve

2. PROPOSITO DE APRENDIZAJE

METAS DE APRENDIZAJE	COM. EFICIENCIAS	CAPACIDADES	DESEMPEÑO (precisado)	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Evidencias de aprendizaje
HABILIDADES PARA LA VIDA	Lee diversos tipos de textos en su lengua materna	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito • Infiere e interpreta información del texto • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene e integra información contrapuesta que se encuentra en distintas partes del texto, o mediante una lectura intertextual, en diversos textos narrativos de estructura compleja y vocabulario variado. • Infiere información deduciendo características de seres, objetos, hechos y lugares, el significado de palabras en contexto y expresiones con sentido figurado, así como diversas relaciones lógicas y jerárquicas a partir de información contrapuesta del texto, o mediante una lectura intertextual. • Interpreta el sentido global del texto, explicando el tema, subtemas y propósito, el diseño y la composición visual, considerando las características del texto narrativo, clasificando y sintetizando la información, y elaborando conclusiones sobre el texto. • Explica diferentes puntos de vista, contradicciones, algunas figuras retóricas (símil, metáfora, alteraciones, entre otras), la trama, motivaciones y evolución personajes, así como los estereotipos, en relación al sentido global del texto, vinculándolos con su experiencia, sus conocimientos y otros textos leídos. • Reflexiona y evalúa los textos que lee, opinando acerca del contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor, explicando los efectos del texto en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos en que se desenvuelve. • Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia, sustentando su posición sobre estereotipos, creencias, valores presentes en los textos cuando los comparte con otros, y comparando textos entre sí para sistematizar características de los textos narrativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifique el tema, ideas principales y el subtema del texto leído. • Deduje el propósito comunicativo y la intención del autor del texto. • Establecí relaciones de secuencia entre las ideas del texto para dar respuesta al problema presentado en la situación significativa. • Reflexioné y opiné con fundamento sobre el contenido de los textos. • Interprete y establecí conclusiones en las conversaciones sobre la lectura. 	<div style="text-align: center;">Participación</div> <hr/> <div style="text-align: center;">INSTRUMENTO</div> <hr/> <div style="text-align: center;">Lista de cotejo</div>

3. SECUENCIA DIDÁCTICA.

Inicio: (20 minutos)
<ul style="list-style-type: none"> • La docente da la bienvenida a los estudiantes y sugiere acuerdos de convivencia para poder tener una sesión acogedora para todos, considerando el soporte emocional de los estudiantes. <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; margin-top: 20px;"> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Compartimos la lectura de los textos ❖ Participamos en la conversación ❖ Respetamos la opinión de los demás ❖ Valoramos nuestras interacciones dialógicas  </div> <ul style="list-style-type: none"> • La docente presenta una reseña sobre el autor. José Diez Canseco es un escritor peruano (Lima, 1904 - 2009) Es considerado como el pionero del realismo urbano. Fue escritor y periodista. Insertó en sus narraciones la figura del “zambo” dentro de un contexto costeño. • Luego, se pregunta ¿Qué entiendes por la palabra “zambo”? ¿De dónde procede el término? ¿a qué se debería que esta figura se encuentre dentro de la corriente literaria llamada realismo urbano? • Los estudiantes participan a modo de lluvia de ideas, mientras que la docente va registrando. • La docente valida y menciona sobre las participaciones, reforzando sobre el término y la relación con el realismo urbano dentro de la lectura seleccionada. Zambo: Referido a persona, de cabello crespo o ensortijado. (Mulato: hombre blanco europeo y mujer negra. Castizo: hombre mestizo y mujer europea. Español: hombre castizo y mujer blanca europea. Zambo/ Jarocho: hombre negro y mujer indígena) • El docente plantea el título de la sesión: “Conocemos el relato breve” y brinda las pautas de trabajo que serán seguidas durante el programa.
Desarrollo: (60 minutos)

- La docente menciona la lectura seleccionada para la sesión: “El trompo” de Juan Diez Canseco.
- Se solicita tener a la mano la lectura mencionada y organizar el aula a modo de “u” para dar inicio a la sesión.

ANTES:

- Se realizan predicciones sobre el título del texto y sobre el tema.
- Se consulta sobre la presentación y el formato del texto.

DURANTE

- La docente solicita a los estudiantes la lectura en voz alta y turnada.
- Los estudiantes realizan subrayado de ideas relevantes en la lectura.
- Los estudiantes toman nota en un post- it sobre reflexiones u opiniones que les puedan servir para la interacción al finalizar el texto.

DESPUÉS

- La docente conduce la conversación usando el enfoque “Dime”. Para ello, se utiliza las preguntas básicas que dan comienzo a la conversación, no es necesario que los estudiantes den una respuesta extensa.
 - ✓ ¿Qué cosas te han gustado de este libro?
 - ✓ ¿Qué no te han gustado / te ha disgustado?
 - ✓ ¿Hay algo que no habías visto nunca en un libro? ¿Hubo algo que te desconcertó?
 - ✓ ¿Hay algo que no has entendido?
- Luego, se procede con la presentación de las preguntas generales, las cuales, toman al libro en su conjunto, sin entrar en detalles.
 - ✓ ¿La primera vez que viste el libro, incluso antes de leerlo, qué tipo de libro pensabas que iba a ser?... Ahora que lo has leído, ¿es lo que esperabas?
 - ✓ ¿Has leído alguna otra historia que te recuerde a esta? ¿En qué se parece? ¿En qué se diferencia? Aquí se buscan las conexiones y patrones.
 - ✓ ¿Has leído antes este libro? Si la respuesta es afirmativa, ¿fue diferente esta vez?
 - ✓ ¿Conocías el autor? ¿Has leído algún otro libro suyo? Si el autor o autora te preguntara qué mejorarías del libro, ¿qué le dirías? ¿Conoces algo sobre cómo escribió la historia? ¿o dónde?, ¿o cuándo?, ¿te gustaría saberlo?
 - ✓ Mientras lo estabas leyendo, o cuando piensas en él, ¿encontraste palabras o frases, o alguna otra cosa que tenga que ver con el lenguaje, que te gustaran?, ¿y que no te gustaran?
 - ✓ ¿Hay algo de lo que sucede en este libro que te haya pasado a ti?
 - ✓ ¿Mientras estabas leyendo, “viste” la historia sucediendo en tu imaginación?
 - ✓ ¿Leíste el libro de un tirón o por partes? ¿Te gustaría volver a leer el libro?
 - ✓ ¿Se lo recomendarías a algún amigo o amiga? ¿A qué amigo? ¿Qué le dirías para que tenga ganas de leerlo?
 - ✓ (Si sabemos que hay una segunda parte), ¿qué crees que pasará en el siguiente libro? ¿Cómo te gustaría que continúas la historia? Se puede plantear el título del libro y conversar a partir de aquí.
- Se procede a seguir manteniendo la conversación sobre la lectura seleccionada para ello, se formulan las preguntas especiales, aquellas que tienen relación con las peculiaridades propias de cada libro. Para formular estas preguntas se tiene que estar preparado y conocer la obra sobre la que están conversando:
 - ✓ ¿Cuánto tiempo crees que dura la historia? ¿Cómo lo sabes? ¿Es importante el tiempo que pasa?

- ✓ ¿Quién dirías que es el o los protagonistas de la historia?
- ✓ ¿Has pensado que te gustaría hacer lo que hace la protagonista/personaje secundario/ de la historia?
- ✓ ¿Qué personaje te ha interesado más?
- ✓ ¿Dónde ocurre la historia? Si es un lugar imaginario, ¿hay un lugar así en nuestro mundo?
- ✓ ¿Las guardas del libro nos dan alguna pista de lo que encontraremos dentro? Ahora que has leído el libro, ¿entiendes que son los dibujos que hay?
- ✓ ¿Quién nos cuenta la historia? ¿Cómo lo sabes? ¿Un personaje (o varios) en primera persona es el narrador o es en tercera persona, desde fuera, que nos va diciendo como se sienten los personajes?
- ✓ ¿A qué se refiere el título?

• La docente felicita las intervenciones y brinda las orientaciones para la siguiente sesión.

Cierre: (10 minutos)

A continuación, el docente solicita a los estudiantes que recuerden los aspectos más resaltantes de la clase. Se realiza preguntas de metacognición sobre la sesión.

¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo logramos? ¿Qué emociones nos ayudaron? ¿Cómo podemos ponerlo en práctica?

IV. MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR

Programa de Lectura, pizarra y plumones.

V. ACTIVIDAD DE EXTENSIÓN

Lectura de los textos propuestos en el programa.



Prof. Ana Cecilia Martel Moya
Área de Comunicación

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°3


1. TITULO DE LA SESIÓN:

Identificamos al narrador de un cuento

2. PROPOSITO DE APRENDIZAJE

METAS DE APRENDIZAJE	COM. EFICIENCIAS	CAPACIDADES	DESEMPEÑO (precisado)	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Evidencias de aprendizaje
HABILIDADES PARA LA VIDA	Lee diversos tipos de textos en su lengua materna	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito • Infiere e interpreta información del texto • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene e integra información contrapuesta que se encuentra en distintas partes del texto, o mediante una lectura intertextual, en diversos textos narrativos de estructura compleja y vocabulario variado. • Infiere información deduciendo características de seres, objetos, hechos y lugares, el significado de palabras en contexto y expresiones con sentido figurado, así como diversas relaciones lógicas y jerárquicas a partir de información contrapuesta del texto, o mediante una lectura intertextual. • Interpreta el sentido global del texto, explicando el tema, subtemas y propósito, el diseño y la composición visual, considerando las características del texto narrativo, clasificando y sintetizando la información, y elaborando conclusiones sobre el texto. • Explica diferentes puntos de vista, contradicciones, algunas figuras retóricas (símil, metáfora, alteraciones, entre otras), la trama, motivaciones y evolución personajes, así como los estereotipos, en relación al sentido global del texto, vinculándolos con su experiencia, sus conocimientos y otros textos leídos. • Reflexiona y evalúa los textos que lee, opinando acerca del contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor, explicando los efectos del texto en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos en que se desenvuelve. • Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia, sustentando su posición sobre estereotipos, creencias, valores presentes en los textos cuando los comparte con otros, y comparando textos entre sí para sistematizar características de los textos narrativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifiqué el tema, ideas principales y el subtema del texto leído. • Deduje el propósito comunicativo y la intención del autor del texto. • Establecí relaciones de secuencia entre las ideas del texto para dar respuesta al problema presentado en la situación significativa. • Reflexioné y opiné con fundamento sobre el contenido de los textos. • Interpreté y establecí conclusiones en las conversaciones sobre la lectura. 	<p style="text-align: center;">Participación</p> <hr/> <p style="text-align: center;">INSTRUMENTO</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Lista de cotejo</p>

3. SECUENCIA DIDÁCTICA.

Inicio: (20 minutos)
<ul style="list-style-type: none"> • La docente da la bienvenida a los estudiantes y sugiere acuerdos de convivencia para poder tener una sesión acogedora para todos, considerando el soporte emocional de los estudiantes. <ul style="list-style-type: none"> ❖ Compartimos la lectura de los textos ❖ Participamos en la conversación ❖ Respetamos la opinión de los demás ❖ Valoramos nuestras interacciones dialógicas <ul style="list-style-type: none"> • La docente presenta una reseña sobre el autor. <div style="display: flex; align-items: flex-start;"> <div style="flex: 1;"> <p>Ciro Alegría es un escritor peruano (La Libertad, 1909 – Chacabuco, 1967) Se dedicó a la actividad política, por esa razón fue exiliado. En 1920 se enfermó de malaria y se instaló en los andes, donde se nutre sus historias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Luego, se pregunta ¿Qué sabes de la malaria? ¿Cuáles serán sus síntomas? ¿de qué manera puede insertarse en un relato? • Los estudiantes participan a modo de lluvia de ideas, mientras que la docente va registrando. • La docente valida y menciona sobre las participaciones, reforzando sobre el término y la relación con la lectura seleccionada. <p><i>El parásito de la malaria, el plasmodium falciparum, que cada año se cobra un millón de vidas (la mayoría niños en países del tercer mundo) se originó en chimpancés y dio el salto a los seres humanos hace unos 2-3 millones de años en África ecuatorial, utilizando como vector al mosquito.</i></p> <p><i>Estos son algunos de los signos y síntomas de la malaria: Fiebre, Escalofríos, Sensación general de malestar, Dolor de cabeza, Náuseas y vómitos, Diarrea, Dolor abdominal, Dolor muscular o articular, Fatiga, Respiración rápida, Frecuencia cardíaca acelerada y Tos.</i></p> </div> <div style="flex: 0.2; text-align: center;">  </div> </div> <ul style="list-style-type: none"> • El docente plantea el título de la sesión: “Identificamos al narrador de un cuento” y brinda las pautas de trabajo que serán seguidas durante el programa.
Desarrollo: (60 minutos)

- La docente menciona la lectura seleccionada para la sesión: “Calixto Garmendia” de Ciro Alegría.
- Se solicita tener a la mano la lectura mencionada y organizar el aula a modo de “u” para dar inicio a la sesión.

ANTES:

- Se realizan predicciones sobre el título del texto y sobre el tema.
- Se consulta sobre la presentación y el formato del texto.

DURANTE

- La docente solicita a los estudiantes la lectura en voz alta y turnada.
- Los estudiantes realizan subrayado de ideas relevantes en la lectura.
- Los estudiantes toman nota en un post- it sobre reflexiones u opiniones que les puedan servir para la interacción al finalizar el texto.

DESPUÉS

- La docente conduce la conversación usando el enfoque “Dime”. Para ello, se utiliza las preguntas básicas que dan comienzo a la conversación, no es necesario que los estudiantes den una respuesta extensa.
 - ✓ ¿Qué cosas te han gustado de este libro?
 - ✓ ¿Qué no te han gustado / te ha disgustado?
 - ✓ ¿Hay algo que no habías visto nunca en un libro? ¿Hubo algo que te desconcertó?
 - ✓ ¿Hay algo que no has entendido?
- Luego, se procede con la presentación de las preguntas generales, las cuales, toman al libro en su conjunto, sin entrar en detalles.
 - ✓ ¿La primera vez que viste el libro, incluso antes de leerlo, qué tipo de libro pensabas que iba a ser?... Ahora que lo has leído, ¿es lo que esperabas?
 - ✓ ¿Has leído alguna otra historia que te recuerde a esta? ¿En qué se parece? ¿En qué se diferencia? Aquí se buscan las conexiones y patrones.
 - ✓ ¿Has leído antes este libro? Si la respuesta es afirmativa, ¿fue diferente esta vez?
 - ✓ ¿Conocías el autor? ¿Has leído algún otro libro suyo? Si el autor o autora te preguntara qué mejorarías del libro, ¿qué le dirías? ¿Conoces algo sobre cómo escribió la historia? ¿o dónde?, ¿o cuándo?, ¿te gustaría saberlo?
 - ✓ Mientras lo estabas leyendo, o cuando piensas en él, ¿encontraste palabras o frases, o alguna otra cosa que tenga que ver con el lenguaje, que te gustaran?, ¿y que no te gustaran?
 - ✓ ¿Hay algo de lo que sucede en este libro que te haya pasado a ti?
 - ✓ ¿Mientras estabas leyendo, “viste” la historia sucediendo en tu imaginación?
 - ✓ ¿Leíste el libro de un tirón o por partes? ¿Te gustaría volver a leer el libro?
 - ✓ ¿Se lo recomendarías a algún amigo o amiga? ¿A qué amigo? ¿Qué le dirías para que tenga ganas de leerlo?
 - ✓ (Si sabemos que hay una segunda parte), ¿qué crees que pasará en el siguiente libro? ¿Cómo te gustaría que continuara la historia? Se puede plantear el título del libro y conversar a partir de aquí.
- Se procede a seguir manteniendo la conversación sobre la lectura seleccionada para ello, se formulan las preguntas especiales, aquellas que tienen relación con las peculiaridades propias de cada libro. Para formular estas preguntas se tiene que estar preparado y conocer la obra sobre la que están conversando:
 - ✓ ¿Cuánto tiempo crees que dura la historia? ¿Cómo lo sabes? ¿Es importante el tiempo que pasa?

- ✓ ¿Quién dirías que es el o los protagonistas de la historia?
- ✓ ¿Has pensado que te gustaría hacer lo que hace la protagonista/personaje secundario/ de la historia?
- ✓ ¿Qué personaje te ha interesado más?
- ✓ ¿Dónde ocurre la historia? Si es un lugar imaginario, ¿hay un lugar así en nuestro mundo?
- ✓ ¿Las guardas del libro nos dan alguna pista de lo que encontraremos dentro? Ahora que has leído el libro, ¿entiendes que son los dibujos que hay?
- ✓ ¿Quién nos cuenta la historia? ¿Cómo lo sabes? ¿Un personaje (o varios) en primera persona es el narrador o es en tercera persona, desde fuera, que nos va diciendo como se sienten los personajes?
- ✓ ¿A qué se refiere el título?

• La docente felicita las intervenciones y brinda las orientaciones para la siguiente sesión.

Cierre: (10 minutos)

A continuación, el docente solicita a los estudiantes que recuerden los aspectos más resaltantes de la clase. Se realiza preguntas de metacognición sobre la sesión.

¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo logramos? ¿Qué emociones nos ayudaron? ¿Cómo podemos ponerlo en práctica?

IV. MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR

Programa de Lectura, pizarra y plumones.

V. ACTIVIDAD DE EXTENSIÓN

Lectura de los textos propuestos en el programa.



Prof. Ana Cecilia Martel Moya
Área de Comunicación

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°4

1. TITULO DE LA SESIÓN:

“ Comentamos sobre el tiempo de la narración ”

2. PROPOSITO DE APRENDIZAJE

METAS DE APRENDIZAJE	COM. ETIENCIAS	CAPACIDADES	DESEMPEÑO (precisado)	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Evidencias de aprendizaje
HABILIDADES PARA LA VIDA	Lee diversos tipos de textos en su lengua materna	<ul style="list-style-type: none"> Obtiene información del texto escrito Infiere e interpreta información del texto Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto 	<ul style="list-style-type: none"> Obtiene e integra información contrapuesta que se encuentra en distintas partes del texto, o mediante una lectura intertextual, en diversos textos narrativos de estructura compleja y vocabulario variado. Infiere información deduciendo características de seres, objetos, hechos y lugares, el significado de palabras en contexto y expresiones con sentido figurado, así como diversas relaciones lógicas y jerárquicas a partir de información contrapuesta del texto, o mediante una lectura intertextual. Interpreta el sentido global del texto, explicando el tema, subtemas y propósito, el diseño y la composición visual, considerando las características del texto narrativo, clasificando y sintetizando la información, y elaborando conclusiones sobre el texto. Explica diferentes puntos de vista, contradicciones, algunas figuras retóricas (símil, metáfora, alteraciones, entre otras), la trama, motivaciones y evolución personajes, así como los estereotipos, en relación al sentido global del texto, vinculándolos con su experiencia, sus conocimientos y otros textos leídos. Reflexiona y evalúa los textos que lee, opinando acerca del contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor, explicando los efectos del texto en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos en que se desenvuelve. Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia, sustentando su posición sobre estereotipos, creencias, valores presentes en los textos cuando los comparte con otros, y comparando textos entre sí para sistematizar características de los textos narrativos. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifique el tema, ideas principales y el subtema del texto leído. Deduje el propósito comunicativo y la intención del autor del texto. Establecí relaciones de secuencia entre las ideas del texto para dar respuesta al problema presentado en la situación significativa. Reflexioné y opiné con fundamento sobre el contenido de los textos. Interprete y establecí conclusiones en las conversaciones sobre la lectura. 	Participación INSTRUMENTO Lista de cotejo

3. SECUENCIA DIDÁCTICA.

Inicio: (20 minutos)

- La docente da la bienvenida a los estudiantes y sugiere acuerdos de convivencia para poder tener una sesión acogedora para todos, considerando el soporte emocional de los estudiantes.

- ❖ Compartimos la lectura de los textos
- ❖ Participamos en la conversación
- ❖ Respetamos la opinión de los demás
- ❖ Valoramos nuestras interacciones dialógicas

- La docente presenta una reseña sobre el autor.

Abraham Valdelomar es un escritor peruano (La Libertad, 1909 – Chacabuco, 1967) Se dedicó a la actividad política, por esa razón fue exiliado. En 1920 se enfermó de malaria y se instaló en los andes, donde se nutre sus historias.



- Luego, se pregunta ¿Qué sabes de la malaria? ¿Cuáles serán sus síntomas? ¿de qué manera puede insertarse en un relato?
- Los estudiantes participan a modo de lluvia de ideas, mientras que la docente va registrando.
- La docente valida y menciona sobre las participaciones, reforzando sobre el término y la relación con la lectura seleccionada.

El parásito de la malaria, el plasmodium falciparum, que cada año se cobra un millón de vidas (la mayoría niños en países del tercer mundo) se originó en chimpancés y dio el salto a los seres humanos hace unos 2-3 millones de años en África ecuatorial, utilizando como vector al mosquito.

Estos son algunos de los signos y síntomas de la malaria: Fiebre, Escalofríos, Sensación general de malestar, Dolor de cabeza, Náuseas y vómitos, Diarrea, Dolor abdominal, Dolor muscular o articular, Fatiga, Respiración rápida, Frecuencia cardíaca acelerada y Tos.

- El docente plantea el título de la sesión: “Comentamos sobre el tiempo de la narración” y brinda las pautas de trabajo que serán seguidas durante el programa.

Desarrollo: (60 minutos)

- La docente menciona la lectura seleccionada para la sesión: “El vuelo de los cóndores” de Abraham Valdelomar.
- Se solicita tener a la mano la lectura mencionada y organizar el aula a modo de “u” para dar inicio a la sesión.

ANTES:

- Se realizan predicciones sobre el título del texto y sobre el tema.
- Se consulta sobre la presentación y el formato del texto.

DURANTE

- La docente solicita a los estudiantes la lectura en voz alta y turnada.
- Los estudiantes realizan subrayado de ideas relevantes en la lectura.
- Los estudiantes toman nota en un post- it sobre reflexiones u opiniones que les puedan servir para la interacción al finalizar el texto.

DESPUÉS

- La docente conduce la conversación usando el enfoque “Dime”. Para ello, se utiliza las preguntas básicas que dan comienzo a la conversación, no es necesario que los estudiantes den una respuesta extensa.
 - ✓ ¿Qué cosas te han gustado de este libro?
 - ✓ ¿Qué no te han gustado / te ha disgustado?
 - ✓ ¿Hay algo que no habías visto nunca en un libro? ¿Hubo algo que te desconcertó?
 - ✓ ¿Hay algo que no has entendido?
- Luego, se procede con la presentación de las preguntas generales, las cuales, toman al libro en su conjunto, sin entrar en detalles.
 - ✓ ¿La primera vez que viste el libro, incluso antes de leerlo, qué tipo de libro pensabas que iba a ser?... Ahora que lo has leído, ¿es lo que esperabas?
 - ✓ ¿Has leído alguna otra historia que te recuerde a esta? ¿En qué se parece? ¿En qué se diferencia? Aquí se buscan las conexiones y patrones.
 - ✓ ¿Has leído antes este libro? Si la respuesta es afirmativa, ¿fue diferente esta vez?
 - ✓ ¿Conocías el autor? ¿Has leído algún otro libro suyo? Si el autor o autora te preguntara qué mejorarías del libro, ¿qué le dirías? ¿Conoces algo sobre cómo escribió la historia? ¿o dónde?, ¿o cuándo?, ¿te gustaría saberlo?
 - ✓ Mientras lo estabas leyendo, o cuando piensas en él, ¿encontraste palabras o frases, o alguna otra cosa que tenga que ver con el lenguaje, que te gustaran?, ¿y que no te gustaran?
 - ✓ ¿Hay algo de lo que sucede en este libro que te haya pasado a ti?
 - ✓ ¿Mientras estabas leyendo, “viste” la historia sucediendo en tu imaginación?
 - ✓ ¿Leíste el libro de un tirón o por partes? ¿Te gustaría volver a leer el libro?
 - ✓ ¿Se lo recomendarías a algún amigo o amiga? ¿A qué amigo? ¿Qué le dirías para que tenga ganas de leerlo?
 - ✓ (Si sabemos que hay una segunda parte), ¿qué crees que pasará en el siguiente libro? ¿Cómo te gustaría que continúas la historia? Se puede plantear el título del libro y conversar a partir de aquí.
- Se procede a seguir manteniendo la conversación sobre la lectura seleccionada para ello, se formulan las preguntas especiales, aquellas que tienen relación con las peculiaridades propias de cada libro. Para formular estas preguntas se tiene que estar preparado y conocer la obra sobre la que están conversando:
 - ✓ ¿Cuánto tiempo crees que dura la historia? ¿Cómo lo sabes? ¿Es importante el tiempo que pasa?

- ✓ ¿Quién dirías que es el o los protagonistas de la historia?
- ✓ ¿Has pensado que te gustaría hacer lo que hace la protagonista/personaje secundario/ de la historia?
- ✓ ¿Qué personaje te ha interesado más?
- ✓ ¿Dónde ocurre la historia? Si es un lugar imaginario, ¿hay un lugar así en nuestro mundo?
- ✓ ¿Las guardas del libro nos dan alguna pista de lo que encontraremos dentro? Ahora que has leído el libro, ¿entiendes que son los dibujos que hay?
- ✓ ¿Quién nos cuenta la historia? ¿Cómo lo sabes? ¿Un personaje (o varios) en primera persona es el narrador o es en tercera persona, desde fuera, que nos va diciendo como se sienten los personajes?
- ✓ ¿A qué se refiere el título?

• La docente felicita las intervenciones y brinda las orientaciones para la siguiente sesión.

Cierre: (10 minutos)

A continuación, el docente solicita a los estudiantes que recuerden los aspectos más resaltantes de la clase. Se realiza preguntas de metacognición sobre la sesión.

¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo logramos? ¿Qué emociones nos ayudaron? ¿Cómo podemos ponerlo en práctica?

IV. MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR

Programa de Lectura, pizarra y plumones.

V. ACTIVIDAD DE EXTENSIÓN

Lectura de los textos propuestos en el programa.



Prof. Ana Cecilia Martel Moya
Área de Comunicación

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°5

1. TITULO DE LA SESIÓN:

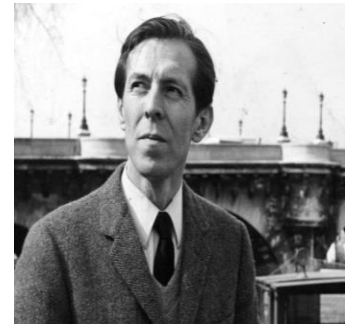
Conocemos sobre el personaje principal

2. PROPOSITO DE APRENDIZAJE

METAS DE APRENDIZAJE	COM. EFICIENCIAS	CAPACIDADES	DESEMPEÑO (precisado)	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Evidencias de aprendizaje
HABILIDADES PARA LA VIDA	Lee diversos tipos de textos en su lengua materna	<ul style="list-style-type: none"> Obtiene información del texto escrito Infiere e interpreta información del texto Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto 	<ul style="list-style-type: none"> Obtiene e integra información contrapuesta que se encuentra en distintas partes del texto, o mediante una lectura intertextual, en diversos textos narrativos de estructura compleja y vocabulario variado. Infiere información deduciendo características de seres, objetos, hechos y lugares, el significado de palabras en contexto y expresiones con sentido figurado, así como diversas relaciones lógicas y jerárquicas a partir de información contrapuesta del texto, o mediante una lectura intertextual. Interpreta el sentido global del texto, explicando el tema, subtemas y propósito, el diseño y la composición visual, considerando las características del texto narrativo, clasificando y sintetizando la información, y elaborando conclusiones sobre el texto. Explica diferentes puntos de vista, contradicciones, algunas figuras retóricas (símil, metáfora, alteraciones, entre otras), la trama, motivaciones y evolución personajes, así como los estereotipos, en relación al sentido global del texto, vinculándolos con su experiencia, sus conocimientos y otros textos leídos. Reflexiona y evalúa los textos que lee, opinando acerca del contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor, explicando los efectos del texto en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos en que se desenvuelve. Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia, sustentando su posición sobre estereotipos, creencias, valores presentes en los textos cuando los comparte con otros, y comparando textos entre sí para sistematizar características de los textos narrativos. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifiqué el tema, ideas principales y el subtema del texto leído. Deduje el propósito comunicativo y la intención del autor del texto. Establecí relaciones de secuencia entre las ideas del texto para dar respuesta al problema presentado en la situación significativa. Reflexioné y opiné con fundamento sobre el contenido de los textos. Interprete y establecí conclusiones en las conversaciones sobre la lectura. 	Participación INSTRUMENTO Lista de cotejo

3. SECUENCIA DIDÁCTICA.

Inicio: (20 minutos)
<ul style="list-style-type: none"> La docente da la bienvenida a los estudiantes y sugiere acuerdos de convivencia para poder tener una sesión acogedora para todos, considerando el soporte emocional de los estudiantes. <ul style="list-style-type: none"> ❖ Compartimos la lectura de los textos ❖ Participamos en la conversación ❖ Respetamos la opinión de los demás ❖ Valoramos nuestras interacciones dialógicas La docente presenta una reseña sobre el autor. Julio Ramón Ribeyro es un escritor peruano (Lima, 1929-1994) Es una figura importante en las letras peruanas y es considerado el mejor cuentista de la literatura latinoamericana. Ya en 1964 en la publicación francesa de “Los gallinazos sin plumas”, obra cumbre de su actividad literaria, publicaron la foto de otra persona llamada Ribeyro (un retrato de un negro que era un escritor africano de idioma portugués) Luego, se pregunta ¿De qué manera esta anécdota pudo influir en la publicación de otras publicaciones? ¿Cómo manejaría esta situación? Los estudiantes participan a modo de lluvia de ideas, mientras que la docente va registrando. La docente valida y menciona sobre las participaciones, reforzando sobre la situación como una posible causa de la publicación del texto seleccionado y el personaje mencionado en el relato y la relación con la lectura seleccionada. El docente plantea el título de la sesión: “Conocemos sobre el personaje principal” y brinda las pautas de trabajo que serán seguidas durante el programa.
Desarrollo: (60 minutos)



- La docente menciona la lectura seleccionada para la sesión: “Alienación” de Julio Ramón Ribeyro.
- Se solicita tener a la mano la lectura mencionada y organizar el aula a modo de “u” para dar inicio a la sesión.

ANTES:

- Se realizan predicciones sobre el título del texto y sobre el tema.
- Se consulta sobre la presentación y el formato del texto.

DURANTE

- La docente solicita a los estudiantes la lectura en voz alta y turnada.
- Los estudiantes realizan subrayado de ideas relevantes en la lectura.
- Los estudiantes toman nota en un post- it sobre reflexiones u opiniones que les puedan servir para la interacción al finalizar el texto.

DESPUÉS

- La docente conduce la conversación usando el enfoque “Dime”. Para ello, se utiliza las preguntas básicas que dan comienzo a la conversación, no es necesario que los estudiantes den una respuesta extensa.
 - ✓ ¿Qué cosas te han gustado de este libro?
 - ✓ ¿Qué no te han gustado / te ha disgustado?
 - ✓ ¿Hay algo que no habías visto nunca en un libro? ¿Hubo algo que te desconcertó?
 - ✓ ¿Hay algo que no has entendido?
- Luego, se procede con la presentación de las preguntas generales, las cuales, toman al libro en su conjunto, sin entrar en detalles.
 - ✓ ¿La primera vez que viste el libro, incluso antes de leerlo, qué tipo de libro pensabas que iba a ser?... Ahora que lo has leído, ¿es lo que esperabas?
 - ✓ ¿Has leído alguna otra historia que te recuerde a esta? ¿En qué se parece? ¿En qué se diferencia? Aquí se buscan las conexiones y patrones.
 - ✓ ¿Has leído antes este libro? Si la respuesta es afirmativa, ¿fue diferente esta vez?
 - ✓ ¿Conocías el autor? ¿Has leído algún otro libro suyo? Si el autor o autora te preguntara qué mejorarías del libro, ¿qué le dirías? ¿Conoces algo sobre cómo escribió la historia? ¿o dónde?, ¿o cuándo?, ¿te gustaría saberlo?
 - ✓ Mientras lo estabas leyendo, o cuando piensas en él, ¿encontraste palabras o frases, o alguna otra cosa que tenga que ver con el lenguaje, que te gustaran?, ¿y que no te gustaran?
 - ✓ ¿Hay algo de lo que sucede en este libro que te haya pasado a ti?
 - ✓ ¿Mientras estabas leyendo, “viste” la historia sucediendo en tu imaginación?
 - ✓ ¿Leíste el libro de un tirón o por partes? ¿Te gustaría volver a leer el libro?
 - ✓ ¿Se lo recomendarías a algún amigo o amiga? ¿A qué amigo? ¿Qué le dirías para que tenga ganas de leerlo?
 - ✓ (Si sabemos que hay una segunda parte), ¿qué crees que pasará en el siguiente libro? ¿Cómo te gustaría que continúas la historia? Se puede plantear el título del libro y conversar a partir de aquí.
- Se procede a seguir manteniendo la conversación sobre la lectura seleccionada para ello, se formulan las preguntas especiales, aquellas que tienen relación con las peculiaridades propias de cada libro. Para formular estas preguntas se tiene que estar preparado y conocer la obra sobre la que están conversando:
 - ✓ ¿Cuánto tiempo crees que dura la historia? ¿Cómo lo sabes? ¿Es importante el tiempo que pasa?

- ✓ ¿Quién dirías que es el o los protagonistas de la historia?
- ✓ ¿Has pensado que te gustaría hacer lo que hace la protagonista/personaje secundario/ de la historia?
- ✓ ¿Qué personaje te ha interesado más?
- ✓ ¿Dónde ocurre la historia? Si es un lugar imaginario, ¿hay un lugar así en nuestro mundo?
- ✓ ¿Las guardas del libro nos dan alguna pista de lo que encontraremos dentro? Ahora que has leído el libro, ¿entiendes que son los dibujos que hay?
- ✓ ¿Quién nos cuenta la historia? ¿Cómo lo sabes? ¿Un personaje (o varios) en primera persona es el narrador o es en tercera persona, desde fuera, que nos va diciendo como se sienten los personajes?
- ✓ ¿A qué se refiere el título?

• La docente felicita las intervenciones y brinda las orientaciones para la siguiente sesión.

Cierre: (10 minutos)

A continuación, el docente solicita a los estudiantes que recuerden los aspectos más resaltantes de la clase. Se realiza preguntas de metacognición sobre la sesión.

¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo logramos? ¿Qué emociones nos ayudaron? ¿Cómo podemos ponerlo en práctica?

IV. MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR

Programa de Lectura, pizarra y plumones.

V. ACTIVIDAD DE EXTENSIÓN

Lectura de los textos propuestos en el programa.



Prof. Ana Cecilia Martel Moya
Área de Comunicación

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°6


1. TITULO DE LA SESIÓN:

“ Conocemos sobre el personaje secundario ”

2. PROPOSITO DE APRENDIZAJE

METAS DE APRENDIZAJE	COM. ETIENCIAS	CAPACIDADES	DESEMPEÑO (precisado)	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Evidencias de aprendizaje
HABILIDADES PARA LA VIDA	Lee diversos tipos de textos en su lengua materna	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito • Infiere e interpreta información del texto • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene e integra información contrapuesta que se encuentra en distintas partes del texto, o mediante una lectura intertextual, en diversos textos narrativos de estructura compleja y vocabulario variado. • Infiere información deduciendo características de seres, objetos, hechos y lugares, el significado de palabras en contexto y expresiones con sentido figurado, así como diversas relaciones lógicas y jerárquicas a partir de información contrapuesta del texto, o mediante una lectura intertextual. • Interpreta el sentido global del texto, explicando el tema, subtemas y propósito, el diseño y la composición visual, considerando las características del texto narrativo, clasificando y sintetizando la información, y elaborando conclusiones sobre el texto. • Explica diferentes puntos de vista, contradicciones, algunas figuras retóricas (símil, metáfora, alteraciones, entre otras), la trama, motivaciones y evolución personajes, así como los estereotipos, en relación al sentido global del texto, vinculándolos con su experiencia, sus conocimientos y otros textos leídos. • Reflexiona y evalúa los textos que lee, opinando acerca del contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor, explicando los efectos del texto en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos en que se desenvuelve. • Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia, sustentando su posición sobre estereotipos, creencias, valores presentes en los textos cuando los comparte con otros, y comparando textos entre sí para sistematizar características de los textos narrativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifique el tema, ideas principales y el subtema del texto leído. • Deduje el propósito comunicativo y la intención del autor del texto. • Establecí relaciones de secuencia entre las ideas del texto para dar respuesta al problema presentado en la situación significativa. • Reflexioné y opiné con fundamento sobre el contenido de los textos. • Interprete y establecí conclusiones en las conversaciones sobre la lectura. 	Participación INSTRUMENTO Lista de cotejo

3. SECUENCIA DIDÁCTICA.

Inicio: (20 minutos)
<ul style="list-style-type: none"> • La docente da la bienvenida a los estudiantes y sugiere acuerdos de convivencia para poder tener una sesión acogedora para todos, considerando el soporte emocional de los estudiantes. <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: flex-start; margin-top: 10px;"> <div style="width: 60%;"> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Compartimos la lectura de los textos ❖ Participamos en la conversación ❖ Respetamos la opinión de los demás ❖ Valoramos nuestras interacciones dialógicas </div> <div style="width: 35%; text-align: center;">  </div> </div> <ul style="list-style-type: none"> • La docente presenta una reseña sobre el autor. Oswaldo Reynoso es un escritor peruano (Arequipa, 1931 – Lima, 2006) En su actividad literaria publicó el libro” Los inocentes” por lo que se inserta en el realismo urbano. Se cuenta que cuando pequeño deseaba comprar un libro pero que al juntar el monto se dio con la sorpresa que aquel libro que deseaba tanto de la librería, resultó ser una agenda con hojas blancas, las cuales se decidiera a llenarlas con sus historias. • Luego, se pregunta ¿Cuántas historias crees que habrá escrito? ¿Sobre qué escribiría? ¿de qué manera sus relatos se inscriben en el realismo urbano? • Los estudiantes participan a modo de lluvia de ideas, mientras que la docente va registrando. • La docente valida y menciona sobre las participaciones, reforzando sobre lo consultado y la relación con la lectura seleccionada. • Se menciona que el relato seleccionado pertenece a ese libro de cuentos llamada “Los inocentes” • El docente plantea el título de la sesión: “Conocemos sobre el personaje secundario” y brinda las pautas de trabajo que serán seguidas durante el programa.
Desarrollo: (60 minutos)

- La docente menciona la lectura seleccionada para la sesión: “El príncipe” Oswaldo Reynoso.
- Se solicita tener a la mano la lectura mencionada y organizar el aula a modo de “u” para dar inicio a la sesión.

ANTES:

- Se realizan predicciones sobre el título del texto y sobre el tema.
- Se consulta sobre la presentación y el formato del texto.

DURANTE

- La docente solicita a los estudiantes la lectura en voz alta y turnada.
- Los estudiantes realizan subrayado de ideas relevantes en la lectura.
- Los estudiantes toman nota en un post- it sobre reflexiones u opiniones que les puedan servir para la interacción al finalizar el texto.

DESPUÉS

- La docente conduce la conversación usando el enfoque “Dime”. Para ello, se utiliza las preguntas básicas que dan comienzo a la conversación, no es necesario que los estudiantes den una respuesta extensa.
 - ✓ ¿Qué cosas te han gustado de este libro?
 - ✓ ¿Qué no te han gustado / te ha disgustado?
 - ✓ ¿Hay algo que no habías visto nunca en un libro? ¿Hubo algo que te desconcertó?
 - ✓ ¿Hay algo que no has entendido?
- Luego, se procede con la presentación de las preguntas generales, las cuales, toman al libro en su conjunto, sin entrar en detalles.
 - ✓ ¿La primera vez que viste el libro, incluso antes de leerlo, qué tipo de libro pensabas que iba a ser?... Ahora que lo has leído, ¿es lo que esperabas?
 - ✓ ¿Has leído alguna otra historia que te recuerde a esta? ¿En qué se parece? ¿En qué se diferencia? Aquí se buscan las conexiones y patrones.
 - ✓ ¿Has leído antes este libro? Si la respuesta es afirmativa, ¿fue diferente esta vez?
 - ✓ ¿Conocías el autor? ¿Has leído algún otro libro suyo? Si el autor o autora te preguntara qué mejorarías del libro, ¿qué le dirías? ¿Conoces algo sobre cómo escribió la historia? ¿o dónde?, ¿o cuándo?, ¿te gustaría saberlo?
 - ✓ Mientras lo estabas leyendo, o cuando piensas en él, ¿encontraste palabras o frases, o alguna otra cosa que tenga que ver con el lenguaje, que te gustaran?, ¿y que no te gustaran?
 - ✓ ¿Hay algo de lo que sucede en este libro que te haya pasado a ti?
 - ✓ ¿Mientras estabas leyendo, “viste” la historia sucediendo en tu imaginación?
 - ✓ ¿Leíste el libro de un tirón o por partes? ¿Te gustaría volver a leer el libro?
 - ✓ ¿Se lo recomendarías a algún amigo o amiga? ¿A qué amigo? ¿Qué le dirías para que tenga ganas de leerlo?
 - ✓ (Si sabemos que hay una segunda parte), ¿qué crees que pasará en el siguiente libro? ¿Cómo te gustaría que continúas la historia? Se puede plantear el título del libro y conversar a partir de aquí.
- Se procede a seguir manteniendo la conversación sobre la lectura seleccionada para ello, se formulan las preguntas especiales, aquellas que tienen relación con las peculiaridades propias de cada libro. Para formular estas preguntas se tiene que estar preparado y conocer la obra sobre la que están conversando:
 - ✓ ¿Cuánto tiempo crees que dura la historia? ¿Cómo lo sabes? ¿Es importante el tiempo que pasa?

- ✓ ¿Quién dirías que es el o los protagonistas de la historia?
- ✓ ¿Has pensado que te gustaría hacer lo que hace la protagonista/personaje secundario/ de la historia?
- ✓ ¿Qué personaje te ha interesado más?
- ✓ ¿Dónde ocurre la historia? Si es un lugar imaginario, ¿hay un lugar así en nuestro mundo?
- ✓ ¿Las guardas del libro nos dan alguna pista de lo que encontraremos dentro? Ahora que has leído el libro, ¿entiendes que son los dibujos que hay?
- ✓ ¿Quién nos cuenta la historia? ¿Cómo lo sabes? ¿Un personaje (o varios) en primera persona es el narrador o es en tercera persona, desde fuera, que nos va diciendo como se sienten los personajes?
- ✓ ¿A qué se refiere el título?

• La docente felicita las intervenciones y brinda las orientaciones para la siguiente sesión.

Cierre: (10 minutos)

A continuación, el docente solicita a los estudiantes que recuerden los aspectos más resaltantes de la clase. Se realiza preguntas de metacognición sobre la sesión.

¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo logramos? ¿Qué emociones nos ayudaron? ¿Cómo podemos ponerlo en práctica?

IV. MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR

Programa de Lectura, pizarra y plumones.

V. ACTIVIDAD DE EXTENSIÓN

Lectura de los textos propuestos en el programa.



Prof. Ana Cecilia Martel Moya
Área de Comunicación

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°7

1. TITULO DE LA SESIÓN:

“ Conocemos sobre el personaje antagonista ”

2. PROPOSITO DE APRENDIZAJE

METAS DE APRENDIZAJE	COM. EFICIENCIAS	CAPACIDADES	DESEMPEÑO (precisado)	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Evidencias de aprendizaje
HABILIDADES PARA LA VIDA	Lee diversos tipos de textos en su lengua materna	<ul style="list-style-type: none"> Obtiene información del texto escrito Infiere e interpreta información del texto Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto 	<ul style="list-style-type: none"> Obtiene e integra información contrapuesta que se encuentra en distintas partes del texto, o mediante una lectura intertextual, en diversos textos narrativos de estructura compleja y vocabulario variado. Infiere información deduciendo características de seres, objetos, hechos y lugares, el significado de palabras en contexto y expresiones con sentido figurado, así como diversas relaciones lógicas y jerárquicas a partir de información contrapuesta del texto, o mediante una lectura intertextual. Interpreta el sentido global del texto, explicando el tema, subtemas y propósito, el diseño y la composición visual, considerando las características del texto narrativo, clasificando y sintetizando la información, y elaborando conclusiones sobre el texto. Explica diferentes puntos de vista, contradicciones, algunas figuras retóricas (símil, metáfora, alteraciones, entre otras), la trama, motivaciones y evolución personajes, así como los estereotipos, en relación al sentido global del texto, vinculándolos con su experiencia, sus conocimientos y otros textos leídos. Reflexiona y evalúa los textos que lee, opinando acerca del contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor, explicando los efectos del texto en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos en que se desenvuelve. Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia, sustentando su posición sobre estereotipos, creencias, valores presentes en los textos cuando los comparte con otros, y comparando textos entre sí para sistematizar características de los textos narrativos. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifique el tema, ideas principales y el subtema del texto leído. Deduje el propósito comunicativo y la intención del autor del texto. Establecí relaciones de secuencia entre las ideas del texto para dar respuesta al problema presentado en la situación significativa. Reflexioné y opiné con fundamento sobre el contenido de los textos. Interprete y establecí conclusiones en las conversaciones sobre la lectura. 	Participación INSTRUMENT O Lista de cotejo

3. SECUENCIA DIDÁCTICA.

Inicio: (20 minutos)

- La docente da la bienvenida a los estudiantes y sugiere acuerdos de convivencia para poder tener una sesión acogedora para todos, considerando el soporte emocional de los estudiantes.

- ❖ Compartimos la lectura de los textos
- ❖ Participamos en la conversación
- ❖ Respetamos la opinión de los demás
- ❖ Valoramos nuestras interacciones dialógicas

- La docente presenta una reseña sobre el autor.

Cesar Vallejo es un escritor peruano (Santiago de Chuco, 1892 –Paris, 1938) Es un escritor reconocido de manera universal como poeta, pero también tiene publicaciones en prosa. Según Pachas, cuenta sobre él una anécdota donde un joven Cesar Vallejo es retado a escribir un verso porque ponían en duda su talento. Este responde escribiendo el poema sobre los floripondios en los que incluye el nombre del retador de manera irónica comparándolo con el olor hediondo.



*Hay una flor floripondio,
de olor y sabor muy rico;
pero no asqueroso ni hediondo
como Abril Federico.*

- Luego, se pregunta ¿Cómo podríamos reaccionar en una circunstancia similar? ¿Sueles aceptar retos? ¿Cómo se puede resultar vencedor?
- Los estudiantes participan a modo de lluvia de ideas, mientras que la docente va registrando.
- La docente valida y menciona sobre las participaciones, reforzando sobre el término y la relación con la lectura seleccionada.

Se menciona que la lectura que se leerá se denomina “El vencedor” del autor Cesar Vallejo.

- El docente plantea el título de la sesión: “Conocemos sobre el personaje antagonista” y brinda las pautas de trabajo que serán seguidas durante el programa.

Desarrollo: (60 minutos)

- La docente menciona la lectura seleccionada para la sesión: “El vencedor” de Cesar Vallejo.
- Se solicita tener a la mano la lectura mencionada y organizar el aula a modo de “u” para dar inicio a la sesión.

ANTES:

- Se realizan predicciones sobre el título del texto y sobre el tema.
- Se consulta sobre la presentación y el formato del texto.

DURANTE

- La docente solicita a los estudiantes la lectura en voz alta y turnada.
- Los estudiantes realizan subrayado de ideas relevantes en la lectura.
- Los estudiantes toman nota en un post- it sobre reflexiones u opiniones que les puedan servir para la interacción al finalizar el texto.

DESPUÉS

- La docente conduce la conversación usando el enfoque “Dime”. Para ello, se utiliza las preguntas básicas que dan comienzo a la conversación, no es necesario que los estudiantes den una respuesta extensa.
 - ✓ ¿Qué cosas te han gustado de este libro?
 - ✓ ¿Qué no te han gustado / te ha disgustado?
 - ✓ ¿Hay algo que no habías visto nunca en un libro? ¿Hubo algo que te desconcertó?
 - ✓ ¿Hay algo que no has entendido?
- Luego, se procede con la presentación de las preguntas generales, las cuales, toman al libro en su conjunto, sin entrar en detalles.
 - ✓ ¿La primera vez que viste el libro, incluso antes de leerlo, qué tipo de libro pensabas que iba a ser?... Ahora que lo has leído, ¿es lo que esperabas?
 - ✓ ¿Has leído alguna otra historia que te recuerde a esta? ¿En qué se parece? ¿En qué se diferencia? Aquí se buscan las conexiones y patrones.
 - ✓ ¿Has leído antes este libro? Si la respuesta es afirmativa, ¿fue diferente esta vez?
 - ✓ ¿Conocías el autor? ¿Has leído algún otro libro suyo? Si el autor o autora te preguntara qué mejorarías del libro, ¿qué le dirías? ¿Conoces algo sobre cómo escribió la historia? ¿o dónde?, ¿o cuándo?, ¿te gustaría saberlo?
 - ✓ Mientras lo estabas leyendo, o cuando piensas en él, ¿encontraste palabras o frases, o alguna otra cosa que tenga que ver con el lenguaje, que te gustaran?, ¿y que no te gustaran?
 - ✓ ¿Hay algo de lo que sucede en este libro que te haya pasado a ti?
 - ✓ ¿Mientras estabas leyendo, “viste” la historia sucediendo en tu imaginación?
 - ✓ ¿Leíste el libro de un tirón o por partes? ¿Te gustaría volver a leer el libro?
 - ✓ ¿Se lo recomendarías a algún amigo o amiga? ¿A qué amigo? ¿Qué le dirías para que tenga ganas de leerlo?
 - ✓ (Si sabemos que hay una segunda parte), ¿qué crees que pasará en el siguiente libro? ¿Cómo te gustaría que continuara la historia? Se puede plantear el título del libro y conversar a partir de aquí.
- Se procede a seguir manteniendo la conversación sobre la lectura seleccionada para ello, se formulan las preguntas especiales, aquellas que tienen relación con

las peculiaridades propias de cada libro. Para formular estas preguntas se tiene que estar preparado y conocer la obra sobre la que están conversando:

- ✓ ¿Cuánto tiempo crees que dura la historia? ¿Cómo lo sabes? ¿Es importante el tiempo que pasa?
- ✓ ¿Quién dirías que es el o los protagonistas de la historia?
- ✓ ¿Has pensado que te gustaría hacer lo que hace la protagonista/personaje secundario/ de la historia?
- ✓ ¿Qué personaje te ha interesado más?
- ✓ ¿Dónde ocurre la historia? Si es un lugar imaginario, ¿hay un lugar así en nuestro mundo?
- ✓ ¿Las guardas del libro nos dan alguna pista de lo que encontraremos dentro? Ahora que has leído el libro, ¿entiendes que son los dibujos que hay?
- ✓ ¿Quién nos cuenta la historia? ¿Cómo lo sabes? ¿Un personaje (o varios) en primera persona es el narrador o es en tercera persona, desde fuera, que nos va diciendo como se sienten los personajes?
- ✓ ¿A qué se refiere el título?

- La docente felicita las intervenciones y brinda las orientaciones para la siguiente sesión.

Cierre: (10 minutos)

A continuación, el docente solicita a los estudiantes que recuerden los aspectos más resaltantes de la clase. Se realiza preguntas de metacognición sobre la sesión.

¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo logramos? ¿Qué emociones nos ayudaron? ¿Cómo podemos ponerlo en práctica?

IV. MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR

Programa de Lectura, pizarra y plumones.

V. ACTIVIDAD DE EXTENSIÓN

Lectura de los textos propuestos en el programa.



Prof. Ana Cecilia Martel Moya
Área de Comunicación

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°8

1. TITULO DE LA SESIÓN:

“Conversamos sobre el contexto del relato”

2. PROPOSITO DE APRENDIZAJE

METAS DE APRENDIZAJE	COM. EFICIENCIAS	CAPACIDADES	DESEMPEÑO (precisado)	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Evidencias de aprendizaje
HABILIDADES PARA LA VIDA	Lee diversos tipos de textos en su lengua materna	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito • Infiere e interpreta información del texto • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene e integra información contrapuesta que se encuentra en distintas partes del texto, o mediante una lectura intertextual, en diversos textos narrativos de estructura compleja y vocabulario variado. • Infiere información deduciendo características de seres, objetos, hechos y lugares, el significado de palabras en contexto y expresiones con sentido figurado, así como diversas relaciones lógicas y jerárquicas a partir de información contrapuesta del texto, o mediante una lectura intertextual. • Interpreta el sentido global del texto, explicando el tema, subtemas y propósito, el diseño y la composición visual, considerando las características del texto narrativo, clasificando y sintetizando la información, y elaborando conclusiones sobre el texto. • Explica diferentes puntos de vista, contradicciones, algunas figuras retóricas (símil, metáfora, alteraciones, entre otras), la trama, motivaciones y evolución personajes, así como los estereotipos, en relación al sentido global del texto, vinculándolos con su experiencia, sus conocimientos y otros textos leídos. • Reflexiona y evalúa los textos que lee, opinando acerca del contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor, explicando los efectos del texto en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos en que se desenvuelve. • Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia, sustentando su posición sobre estereotipos, creencias, valores presentes en los textos cuando los comparte con otros, y comparando textos entre sí para sistematizar características de los textos narrativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifique el tema, ideas principales y el subtema del texto leído. • Deduje el propósito comunicativo y la intención del autor del texto. • Establece relaciones de secuencia entre las ideas del texto para dar respuesta al problema presentado en la situación significativa. • Reflexioné y opiné con fundamento sobre el contenido de los textos. • Interprete y establecí conclusiones en las conversaciones sobre la lectura. 	Participación INSTRUMENTO Lista de cotejo

3. SECUENCIA DIDÁCTICA.

Inicio: (20 minutos)

- La docente da la bienvenida a los estudiantes y sugiere acuerdos de convivencia para poder tener una sesión acogedora para todos, considerando el soporte emocional de los estudiantes.

- ❖ Compartimos la lectura de los textos
- ❖ Participamos en la conversación
- ❖ Respetamos la opinión de los demás
- ❖ Valoramos nuestras interacciones dialógicas



- La docente presenta una reseña sobre el autor.
Francisco Izquierdo Ríos es un escritor peruano (Saposoa, 1910 – Lima, 1981) Se considera uno de los mejores exponentes de literatura infantil, temática que fue estudiada por él en publicaciones posteriores. Proviene de la Selva de donde se inspira para la creación de muchos de sus relatos. En un momento se dedica a la pedagogía y allí comparte muchas de sus experiencias.

- Luego, se pregunta ¿De qué manera su vínculo con la enseñanza habrá influido en sus textos? ¿Sobré que tratarán sus textos?
- Los estudiantes participan a modo de lluvia de ideas, mientras que la docente va registrando.
- La docente valida y reflexión sobre las participaciones, reforzando sobre lo preguntado y la relación con la lectura seleccionada.
- El docente plantea el título de la sesión: “Conversamos sobre el contexto del relato” y brinda las pautas de trabajo que serán seguidas durante el programa.

Desarrollo: (60 minutos)

- La docente menciona la lectura seleccionada para la sesión: “El bagrecito” de Francisco Izquierdo Ríos.

- Se solicita tener a la mano la lectura mencionada y organizar el aula a modo de “u” para dar inicio a la sesión.

ANTES:

- Se realizan predicciones sobre el título del texto y sobre el tema.
- Se consulta sobre la presentación y el formato del texto.

DURANTE

- La docente solicita a los estudiantes la lectura en voz alta y turnada.
- Los estudiantes realizan subrayado de ideas relevantes en la lectura.
- Los estudiantes toman nota en un post-it sobre reflexiones u opiniones que les puedan servir para la interacción al finalizar el texto.

DESPUÉS

- La docente conduce la conversación usando el enfoque “Dime”. Para ello, se utiliza las preguntas básicas que dan comienzo a la conversación, no es necesario que los estudiantes den una respuesta extensa.
 - ✓ ¿Qué cosas te han gustado de este libro?
 - ✓ ¿Qué no te han gustado / te ha disgustado?
 - ✓ ¿Hay algo que no habías visto nunca en un libro? ¿Hubo algo que te desconcertó?
 - ✓ ¿Hay algo que no has entendido?
- Luego, se procede con la presentación de las preguntas generales, las cuales, toman al libro en su conjunto, sin entrar en detalles.
 - ✓ ¿La primera vez que viste el libro, incluso antes de leerlo, qué tipo de libro pensabas que iba a ser?... Ahora que lo has leído, ¿es lo que esperabas?
 - ✓ ¿Has leído alguna otra historia que te recuerde a esta? ¿En qué se parece? ¿En qué se diferencia? Aquí se buscan las conexiones y patrones.
 - ✓ ¿Has leído antes este libro? Si la respuesta es afirmativa, ¿fue diferente esta vez?
 - ✓ ¿Conocías el autor? ¿Has leído algún otro libro suyo? Si el autor o autora te preguntara qué mejorarías del libro, ¿qué le dirías? ¿Conoces algo sobre cómo escribió la historia? ¿o dónde?, ¿o cuándo?, ¿te gustaría saberlo?
 - ✓ Mientras lo estabas leyendo, o cuando piensas en él, ¿encontraste palabras o frases, o alguna otra cosa que tenga que ver con el lenguaje, que te gustaran?, ¿y que no te gustaran?
 - ✓ ¿Hay algo de lo que sucede en este libro que te haya pasado a ti?
 - ✓ ¿Mientras estabas leyendo, “viste” la historia sucediendo en tu imaginación?
 - ✓ ¿Leíste el libro de un tirón o por partes? ¿Te gustaría volver a leer el libro?
 - ✓ ¿Se lo recomendarías a algún amigo o amiga? ¿A qué amigo? ¿Qué le dirías para que tenga ganas de leerlo?
 - ✓ (Si sabemos que hay una segunda parte), ¿qué crees que pasará en el siguiente libro? ¿Cómo te gustaría que continúas la historia? Se puede plantear el título del libro y conversar a partir de aquí.
- Se procede a seguir manteniendo la conversación sobre la lectura seleccionada para ello, se formulan las preguntas especiales, aquellas que tienen relación con las peculiaridades propias de cada libro. Para formular

estas preguntas se tiene que estar preparado y conocer la obra sobre la que están conversando:

- ✓ ¿Cuánto tiempo crees que dura la historia? ¿Cómo lo sabes? ¿Es importante el tiempo que pasa?
- ✓ ¿Quién dirías que es el o los protagonistas de la historia?
- ✓ ¿Has pensado que te gustaría hacer lo que hace la protagonista/personaje secundario/ de la historia?
- ✓ ¿Qué personaje te ha interesado más?
- ✓ ¿Dónde ocurre la historia? Si es un lugar imaginario, ¿hay un lugar así en nuestro mundo?
- ✓ ¿Las guardas del libro nos dan alguna pista de lo que encontraremos dentro? Ahora que has leído el libro, ¿entiendes que son los dibujos que hay?
- ✓ ¿Quién nos cuenta la historia? ¿Cómo lo sabes? ¿Un personaje (o varios) en primera persona es el narrador o es en tercera persona, desde fuera, que nos va diciendo como se sienten los personajes?
- ✓ ¿A qué se refiere el título?

• La docente felicita las intervenciones y brinda las orientaciones para la siguiente sesión.

Cierre: (10 minutos)

A continuación, el docente solicita a los estudiantes que recuerden los aspectos más resaltantes de la clase.

Se realiza preguntas de metacognición sobre la sesión.

¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo logramos? ¿Qué emociones nos ayudaron? ¿Cómo podemos ponerlo en práctica?

IV. MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR

Programa de Lectura, pizarra y plumones.

V. ACTIVIDAD DE EXTENSIÓN

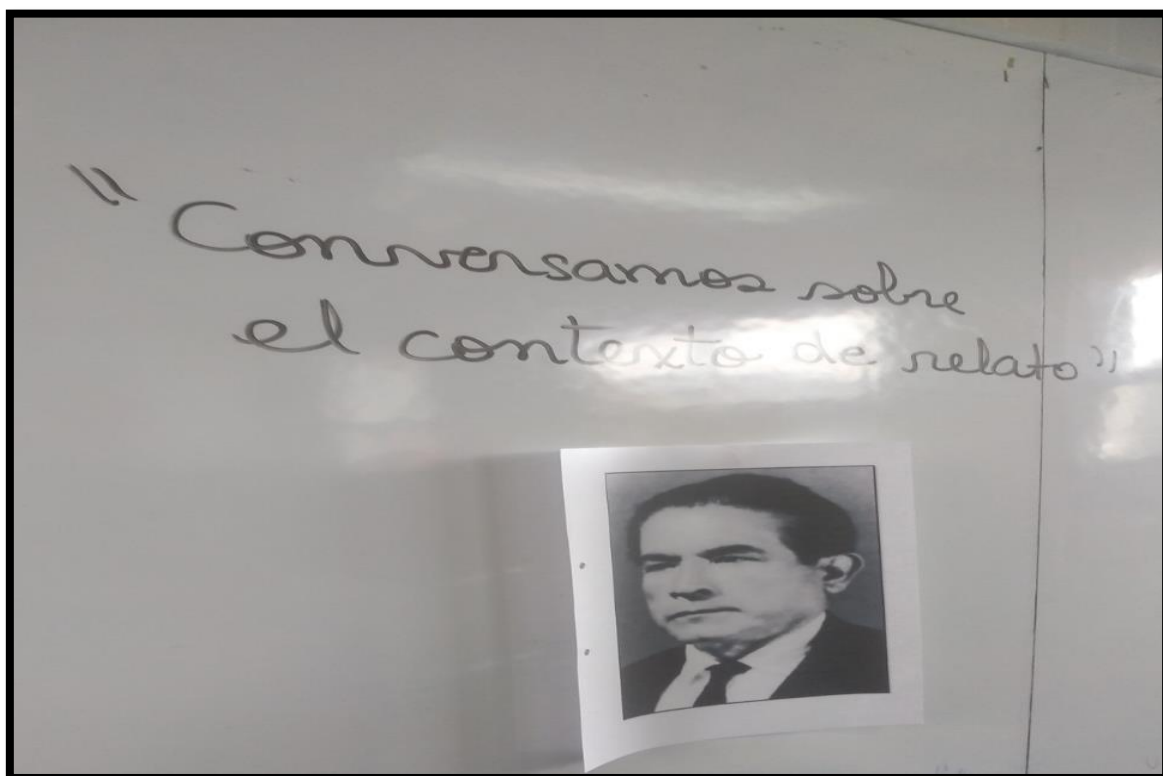
Lectura de los textos propuestos en el programa.



Prof. Ana Cecilia Martel Moya
Área de Comunicación

ANEXO 12: FOTOS









UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, BELLIDO GARCIA ROBERTO SANTIAGO, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Efecto del Programa "Dime" en la Comprensión Lectora de estudiantes del segundo de secundaria en una escuela, Santa Rosa, 2023.", cuyo autor es MARTEL MOYA ANA CECILIA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 14.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 07 de Agosto del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
BELLIDO GARCIA ROBERTO SANTIAGO DNI: 08883139 ORCID: 0000-0002-1417-3477	Firmado electrónicamente por: RSBELLIDOG el 08- 08-2023 10:41:06

Código documento Trilce: TRI - 0644413