



ESCUELA DE POSGRADO

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Mapas conceptuales para mejorar la comprensión lectora

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**

AUTOR

Br. Hipólito César Vilca Panti

ASESORA

Dra. Isabel Menacho Vargas

SECCIÓN

Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Innovaciones pedagógicas

PERÚ - 2017

Página del jurado

Dra. Flor de María Sánchez Aguirre

Presidente

Mgtr. Mercedes Nagamine Miyashiro

Secretario

Dra. Isabel Menacho Vargas

Vocal

Dedicatoria

A Cipriano Vilca Calderón, mi padre, quien no pudo ver este logro en vida; sin embargo, ha de sentirse feliz y orgulloso.

Agradecimiento

A todas las personas que posibilitaron la elaboración y aplicación de esta investigación, entre ellos, mi familia, mis estudiantes y mis profesores.

Declaratoria de autoría y autenticidad

Yo, Hipólito César Vilca Panti, estudiante de la Maestría en Educación de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, sede Lima, declaro que el trabajo académico titulado Mapas conceptuales para mejorar la comprensión lectora, presentada en 169 folios para la obtención del grado académico de Magister en Educación, es de mi autoría.

Por lo tanto, declaro lo siguiente:

- Mencioné todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación mediante la señalización de toda cita textual o de paráfrasis provenientes de otras fuentes, de acuerdo con lo establecido por las normas de elaboración de trabajos académicos.
- No empleé ninguna otra fuente diferente de aquellas que se manifestaron en este trabajo.
- Este trabajo de investigación no fue presentado completa ni parcialmente con anterioridad para la obtención de otro grado académico o título profesional.
- Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado a través de medios electrónicos para determinar plagios.
- Si se encontrase material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someteré a las sanciones que determinen el respectivo procedimiento disciplinario.

Lima, 9 de marzo de 2017

Hipólito César Vilca Panti

DNI: 07526170

Presentación

Señores miembros del jurado:

De acuerdo con el cumplimiento de las normas establecidas en el reglamento de grados y títulos para optar el grado de magíster en Educación de la Universidad César Vallejo, es grato presentarles la tesis titulada Mapas conceptuales para mejorar la comprensión lectora, la cual se encuentra a su total disposición para ser evaluada.

Esta investigación surgió del problema manifestado en los estudiantes que inician sus estudios en un curso de Lenguaje de una universidad privada de Lima al abordar fuentes de lectura de distinto tipo. Por consiguiente, se pretendió mejorar su comprensión lectora a través del empleo del mapa conceptual, el cual es una estrategia que posibilita establecer relaciones entre conceptos, ordenarlos y jerarquizarlos.

El trabajo consta de siete capítulos. En el primero, se abordaron las investigaciones que sirvieron como antecedentes nacionales e internacionales, el sustento teórico de distintos autores, la justificación del estudio, la descripción del problema, y el planteamiento de las hipótesis y de los objetivos. En el segundo, se presentó la definición conceptual de las variables y su operacionalización, así como se trató la metodología en cuestión, el tipo de estudio, el diseño, la población, la muestra y el muestreo, el método de análisis de datos y los aspectos éticos. En el tercero, se mostraron los resultados que se consiguieron con el instrumento y la aplicación del estadístico correspondiente. En el cuarto, tales resultados se sometieron a discusión sobre la base de los trabajos anteriores. En el quinto, se presentaron las conclusiones respectivas. En el sexto, según el estudio, se propusieron algunas recomendaciones. En el séptimo, se mostraron las referencias bibliográficas empleadas a lo largo de la investigación y, finalmente, se incluyeron los anexos.

Dicho lo anterior, se espera que el trabajo se ajuste a las exigencias de la universidad y sea valorado con su aprobación.

Lista de contenidos

	Página
Página del jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaración de autenticidad	v
Presentación	vi
Lista de contenidos	vii
Lista de tablas	ix
Lista de figuras	x
Resumen	xi
Abstract	xii
I. INTRODUCCIÓN	13
1.1. Antecedentes	14
1.2. Fundamentación científica, técnica y humanística	23
1.2.1. Fundamento de la variable mapa conceptual	23
1.2.2. Fundamento de la variable comprensión lectora	37
1.3. Justificación	50
1.4. Problema	52
1.5. Hipótesis	54
1.6. Objetivos	55
II. MARCO METODOLÓGICO	57
2.1. Variables	58
2.2. Operacionalización de variables	58
2.3. Metodología	59
2.4. Tipo de estudio	61
2.5. Diseño	62
2.6. Población, muestra y muestreo	63
2.7. Técnica e instrumento de recolección de datos	65
2.8. Método de análisis de datos	70
2.9. Aspectos éticos	71

III. RESULTADOS	72
3.1. Descriptivos	73
3.2. Inferenciales	77
IV. DISCUSIÓN	82
V. CONCLUSIONES	87
VI. RECOMENDACIONES	89
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
APÉNDICE	97
1. Matriz de consistencia	98
2. Instrumento de comprensión lectora	100
3. Certificados de validez del instrumento que mide la comprensión lectora	107
4. Sílabo del curso, donde se incluye el mapa conceptual	113
5. Plan de trabajo sobre el mapa conceptual y la comprensión lectora incluido en la secuencia didáctica de un curso de lenguaje de una universidad privada de lima (2016)	117
6. Planes de clase donde se trató el mapa conceptual y la comprensión lectora	119
7. Fuentes de lectura que se emplearon en las sesiones de clase	129
8. Prueba de confiabilidad con Kuder Richardson en Excel	156
9. Resultados generales del pretest	157
10. Resultados generales del postest	158
11. Ejemplos de mapas conceptuales elaborados por estudiantes	159
12. Artículo científico Mapas conceptuales para mejorar la comprensión lectora	163

Lista de tablas

		Página
Tabla 1	Operacionalización de la variable dependiente comprensión lectora	59
Tabla 2	Secciones y cantidades de alumnos (población)	63
Tabla 3	Sección y cantidades de alumnos (muestra)	64
Tabla 4	Ficha técnica del instrumento	66
Tabla 5	Niveles y rangos de comprensión lectora	67
Tabla 6	Resultado de validación del instrumento	68
Tabla 7	Muestra real y muestra piloto	68
Tabla 8	Escala de valores de confiabilidad	69
Tabla 9	Estadístico de confiabilidad	69
Tabla 10	Prueba de normalidad	70
Tabla 11	Comparación entre los resultados del pre y postest de comprensión lectora	73
Tabla 12	Comparación entre los resultados del pre y postest del nivel literal de la comprensión lectora	74
Tabla 13	Comparación entre los resultados del pre y postest del nivel inferencial de la comprensión lectora	75
Tabla 14	Comparación entre los resultados del pre y postest del nivel criterial de la comprensión lectora	76
Tabla 15	Comparación de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima	77
Tabla 16	Comparación del nivel literal de comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima	78
Tabla 17	Comparación del nivel inferencial de comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima	79
Tabla 18	Comparación del nivel criterial de comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima	80

Lista de figuras

		Página
Figura 1	Ejemplo de un mapa conceptual sobre el mapa conceptual	30
Figura 2	Ejemplo de un mapa conceptual sobre el aprendizaje	31
Figura 3	Diagrama del diseño experimental con pre y posprueba	63
Figura 4	Comparación entre los resultados del pre y postest de comprensión lectora	73
Figura 5	Comparación entre los resultados del pre y postest del nivel literal de la comprensión lectora	74
Figura 6	Comparación entre los resultados del pre y postest del nivel inferencial de la comprensión lectora	75
Figura 7	Comparación entre los resultados del pre y postest del nivel criterial de la comprensión lectora	76

Resumen

El título de esta investigación es Mapas conceptuales para mejorar la comprensión lectora. Surgió del problema manifestado en los estudiantes que inician sus estudios en un curso de Lenguaje de una universidad privada de Lima al abordar fuentes de lectura de distinto tipo. Por lo tanto, se planteó como objetivo mejorar su comprensión lectora a través del empleo del mapa conceptual, el cual es una estrategia que permite establecer relaciones entre conceptos, ordenarlos y jerarquizarlos.

Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo, corresponde al nivel explicativo y es de tipo aplicada. Además, el método empleado es hipotético-deductivo y su diseño es experimental, de tipo preexperimental. Por lo anterior, se trabajó con una muestra constituida por 30 estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima. A ellos se les tomó un pretest para comprobar su comprensión lectora. Luego, a través de una serie de sesiones de aplicación, se les enseñó a emplear el mapa conceptual. Tras ello, se procedió a tomarles un postest para determinar si hubo un resultado positivo.

Por medio del SPSS 20.0, se usó Shapiro-Wilk para la prueba de normalidad y Wilcoxon para comparar los datos obtenidos en el pre y el postest. De esa manera, se obtuvo como resultado que, efectivamente, el uso de este organizador gráfico mejora la comprensión lectora de los estudiantes en las dimensiones literal, inferencial y criterial. Por lo tanto, con el $z_c < z_{(1-\alpha/2)}$ ($-3,500^b < -1,96$) y con el grado de significación estadística $p < \alpha$ ($,000 < ,05$), se concluyó que se había probado la hipótesis y se había conseguido el objetivo.

Palabras clave: mapa conceptual, comprensión lectora, literal, inferencial y criterial

Abstract

The title of this research is Mapas conceptuales para mejorar la comprensión lectora. It arose from the problem manifested in the students who begin their studies in a Language course of a private university of Lima when approaching sources of reading of different type. Therefore, the goal was to improve their reading comprehension through the use of the concept map, which is a strategy that allows establishing relationships between concepts, ordering and hierarchizing them.

This research has a quantitative approach, corresponds to the explanatory level and is applied type. In addition, the method used is hypothetical-deductive and its design is experimental, pre-experimental. Therefore, we worked with a sample of 30 students from a first cycle Language course at a private university in Lima. They were given a pretest to check their reading comprehension. Then, through a series of application sessions, they were taught to use the concept map. After that, they proceeded to take a posttest to determine if there was a positive result.

Using SPSS 20.0, Shapiro-Wilk was used for the normality test and Wilcoxon was used to compare the data obtained in the pretest and posttest. In this way, it was obtained as a result that, effectively, the use of this graphic organizer improves reading comprehension of the students in the literal, inferential and criterial dimensions. Therefore, with the $z_c < z (1-\alpha / 2) (-3,500b < -1,96)$ and with the degree of statistical significance $p < \alpha (, 000 < , 05)$, it was concluded that it had been tested the hypothesis and had achieve the goal.

Key words: conceptual map, reading comprehension, literal, inferential and criterial

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Antecedentes

Antes de esta investigación, hubo otras que abordaron el tema de comprensión lectora, sea en el Perú o en otros países, puesto que desarrollar esta capacidad resulta esencial en la actualidad donde circula un sinnúmero de informaciones. No obstante, si bien es cierto que existen una cantidad considerable de estudios sobre esta variable, se la relaciona más con otras como el aprendizaje cooperativo y la inferencia, y muy pocas con el empleo de mapas conceptuales, menos aun en el ámbito universitario. A pesar de ello, deben tomarse como referencia tal como se manifiesta a continuación.

Nacionales

Quinto (2015) estudió el mapa conceptual con el empleo de una herramienta tecnológica denominada Cmap Tools con el objetivo de determinar en qué medida mejora la comprensión lectora de un texto expositivo en estudiantes del curso de Estomatología Integrada de la Facultad de Odontología de la UNMSM en función de sus estilos de aprendizaje. Este trabajo corresponde a una investigación cuantitativa y al diseño cuasi experimental, por lo que se aplicó un pretest y un posttest de comprensión lectora a una muestra de 50 individuos. Además, se usó la rúbrica semántica de Miller-Cañas 2008 para evaluar el contenido de los mapas conceptuales. Luego de realizar la comparativa del mismo grupo con el pretest y el posttest de lectura, la puntuación promedio del total de las muestra se incrementó de 7,5 a 9,3 puntos, mientras que en la evaluación semántica del mapa conceptual se pasó de 4,5 a 9,1. Con estos resultados, se llegó a concluir que, sea cual fuese el estilo de aprendizaje de los estudiantes, sobre todo el reflexivo y el teórico, ellos se ven favorecidos en la comprensión lectora si emplean el organizador gráfico propuesto, debido a su jerarquización, forma de sintetizar y ordenamiento visual, por lo que se reconoció su importancia en el ámbito educativo. De acuerdo con ello, es válido anotar que este es uno de los pocos estudios que, aunque incorpora tres variables, vincula las dos tratadas en esta nueva investigación. Por esta razón, es muy significativa su consideración como un referente en los aspectos teóricos y metodológicos.

Cuéllar (2014) realizó un estudio que tuvo como objetivo determinar el rendimiento académico en un curso denominado Enfermería de la Salud del Adulto y Anciano de alumnos del 4to. año de la Escuela Académico Profesional de Enfermería de la Facultad de Medicina de la UNMSM después de que ellos emplearan los mapas conceptuales como una estrategia para aprender. Esta investigación es cuantitativa; su nivel, aplicativo y su método, cuasi-experimental. La muestra estuvo constituida de 64 estudiantes, 32 fueron para el grupo denominado de control y 32 para el otro llamado experimental. Se usó la encuesta como técnica y los instrumentos fueron un test de conocimientos constituidas por 10 preguntas y una lista de comprobación compuestas por 24 preguntas, que se aplicaron luego de emplear el organizador gráfico en mención. Según los resultados estadísticos, hubo evidencia para concluir que cuando los estudiantes emplearon el mapa conceptual tenían notas promedio mayores que al usar otro recurso como el de las fichas de resumen. Entonces, el uso de este elevó su rendimiento académico tal como se esperaba, sobre todo en el tema de tuberculosis, de tal manera que mejoraron su nivel de jerarquización, de síntesis, de representación visual de los contenidos desarrollados durante su proceso de aprendizaje y de participación. Lo anterior es importante para esta investigación, porque sus resultados y conclusiones se vinculan con la variable mapa conceptual que, si bien allí se relacionaba con otra y no con comprensión lectora, permite verificar que su influencia abarca a otras de modo directo o indirecto.

Andagua y Ortiz (2014) estudiaron el mapa conceptual a través del uso del programa Cmap Tools con el objetivo de determinar en qué medida el empleo de este programa influenciaba en la comprensión de lectura de los estudiantes de 4to. año de secundaria de la I. E. Daniel Alcides Carrión. Esta es una investigación cuasi experimental, por lo que la muestra estuvo constituida por dos grupos de 20 alumnos, respectivamente, a quienes se les aplicó pretest, al inicio, y posttest después de que se enseñara a usar mapas conceptuales a un grupo. Con los resultados de la prueba de comprensión lectora tomada del

Ministerio de Educación, la misma que estuvo compuesta por 53 preguntas que miden las dimensiones literal, inferencial y criterial, se obtuvo como resultado que el grupo experimental mejoró notablemente su puntaje en la comprensión lectora respecto de la primera prueba y, aunque el grupo de control también tuvo una mejora, la diferencia entre ambos grupos es amplia. La mejora se evidenció en todas las dimensiones; sin embargo, donde hubo un mayor resultado fue en la dimensión literal. Con ello, además de la motivación que logró el empleo de los mapas conceptuales mediante el Cmap Tools, se llegó a demostrar que esta herramienta, efectivamente, influye en la comprensión de lectura, debido a que permite relacionar conceptos de una manera gráfica y los ordena de tal manera que se puede visualizar la jerarquía de los conceptos. Por lo tanto, es recomendable su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Definitivamente, lo anterior se relaciona con la investigación presentada aquí, puesto que se abordan las dos variables de estudio: mapa conceptual y comprensión lectora. Si bien es cierto que se realiza bajo el modo de una herramienta virtual y en un ámbito anterior al universitario, es importante como precedente, porque la lectura de textos y su comprensión se produce en todos los niveles educativos y los problemas que existen con ello se requieren solucionar a través de estrategias como la propuesta.

Llanos (2013), en su estudio, tuvo como objetivo determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de siete escuelas profesionales de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo de Chiclayo. La investigación es cuantitativa de tipo descriptivo transversal y se aplicó en 425 individuos que estudiaban en distintas escuelas. Además, se usó un instrumento elaborado por la misma investigadora, el cual estuvo constituido por cuatro textos que se diferenciaban por su grado de complejidad y diversidad temática. Este tenía 20 ítems de selección múltiple para evaluar la dimensión literal y la dimensión inferencial de la comprensión de lectura. Según los resultados, el nivel menos desarrollado es el segundo y se afirma que, en ambos, los estudiantes, mayormente, se encuentran en un nivel

básico y que, incluso, existe un grupo en un nivel previo, a pesar de que no debería manifestarse así, puesto que ya se encuentran en el ámbito universitario y pasaron por las aulas de colegio. Lo anterior permitió concluir que ellos se sienten más cómodos al buscar datos en el texto que inferirlos, puesto que el segundo implica un proceso de mayor exigencia, lo cual, sin embargo, debiera ser una habilidad lograda en los estudiantes universitarios. Si no es así, por las condiciones negativas de la educación peruana en el nivel secundario, se recomendó que la enseñanza de la comprensión lectora sea una tarea propia de todos los docentes universitarios de pregrado, sea cual fuese su área de conocimiento, por ser esta una capacidad vital en el nivel superior. Ante ello, el estudio es importante por el uso del instrumento para medir dimensiones de una de las variables de esta nueva investigación y los resultados que se obtuvieron son los que se manifiestan también en otros estudiantes universitarios principiantes que no se desempeñan con competencia en la lectura, por lo que su recomendación es muy válida y amerita que haya una mejora a través del uso de estrategias como el mapa conceptual con el apoyo de los profesores.

Farfán y Camarena (2013) realizaron una investigación sobre los mapas conceptuales y la comprensión lectora, cuyo objetivo fue evaluar el efecto del primero sobre el segundo en los estudiantes de 1er. año de secundaria de la I. E. 1138. Este estudio es de diseño explicativo, cuasi experimental. Por lo tanto, se aplicó el pretest y el postest de 20 preguntas sobre varios textos a una muestra compuesta por 50 alumnos, quienes se dividieron en dos grupos de 25 a los que se denominó grupo experimental y grupo de control. Después de que a uno de ellos se le enseñó a emplear los mapas conceptuales como estrategia para comprender mejor los textos, se procedió a analizar los datos del postest de ambos grupos, los cuales en la primera prueba habían tenido puntajes similares. Así, se obtuvo como resultado que existen diferencias altamente significativas entre el grupo experimental, es decir, el que empleaba mapas conceptuales y el de control, que no los usaba. El primer grupo obtuvo una calificación superior a 16 mientras que el primero tuvo como promedio 12.

Por lo tanto, se concluyó que la aplicación de estos organizadores de información mejoró la comprensión lectora de tales estudiantes, dado que el uso del mapa conceptual les había permitido relacionar conceptos que en los textos parecían estar sin conexión. Ante ello, es importante considerar que existe una influencia significativa de la variable mapa conceptual en la variable comprensión lectora. Si bien en este estudio, se las relaciona en un ámbito distinto al de la investigación en curso, es significativo precisar que comprender textos no es una acción ajena al empleo de estrategias. Por el contrario, es necesario que los estudiantes las aprendan y empleen, y que los docentes se las puedan facilitar, tal como es el caso de los mapas conceptuales.

Internacionales

Martin (2012) realizó una investigación cuyo principal objetivo fue describir el nivel de la comprensión de lectura y la producción del lenguaje que presentan los estudiantes ni bien ingresan a las diferentes carreras de formación técnica superior de los Institutos de Formación Técnica de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina). Para ello, se involucró procedimientos cuantitativos y cualitativos, y se usaron una prueba de comprensión de lectura y tres encuestas: una sociocultural y las otras dos dirigidas a los docentes y a los directivos. La muestra estuvo constituida por un total de 139 individuos que habían iniciado la educación superior. Al establecer relaciones entre los resultados conseguidos de los estudiantes en su prueba y las encuestas que se realizaron a los profesores y los directivos sobre las dificultades detectadas, se pudo determinar que existe un estrecho vínculo entre la comprensión de lectura y el lenguaje académico. Precisamente, es en el primer año de estudios donde se presenta la etapa más complicada por la inexperiencia y la falta de desarrollo de sus habilidades, por lo que corresponde a la universidad y a los docentes crear condiciones para que se superen estas complicaciones. De acuerdo con ello, si bien es cierto que aquí no se aborda más que una de las de variables del estudio sobre mapas conceptuales y comprensión lectora, los resultados y conclusiones que se ofrecen acerca de la segunda es

importante, porque su desarrollo es fundamental en el ámbito universitario y sus limitaciones en los ingresantes es similar en Argentina y Perú.

Salas (2012) también estudió la comprensión lectora, esta vez con el objetivo de responder a la pregunta sobre cuál es su nivel de desarrollo en los estudiantes del nivel medio superior en la Universidad Autónoma de Nuevo León (México). Por tal razón, su investigación se enmarca dentro de lo descriptivo y lo explicativo, y su método fue el de acción que tiene como condición ser cualitativo, el cual tiene como rasgo característico ser un proceso en espiral de reflexiones permanentes hacia la meta y toma como consideración el feedback o retroalimentación de manera contextual. Para la recolección de datos, algunos de los instrumentos fueron la observación participante, cuestionarios y textos relacionados con las estrategias preinstruccionales, las coinstruccionales y las posinstruccionales. Asimismo, los instrumentos empleados fueron la observación, el cuestionario y un plan diseñado sobre las estrategias mencionadas anteriormente para los estudiantes, y una para los docentes. Por su parte, la muestra estuvo comprendida por 44 individuos que cursaron la unidad de aprendizaje de Literatura durante el tercer semestre. Los resultados evidencian que ellos se encuentran en un nivel básico en torno a la comprensión lectora, ya que responden únicamente a reactivos e inferencias sencillas, o identifican solo una parte del texto. Además, no tienen un vocabulario amplio y tienen dificultad para el resumen. Los docentes intentaron emplear estrategias que solucionen el problema, pero son insuficientes para promover la comprensión lectora, ya que la mayoría solo refuerza estrategias posinstruccionales cuando solicitan escritos en los que el estudiante exprese su opinión particular o mapas conceptuales a fin de evaluar la comprensión de lectura de los alumnos, por lo que no refuerzan las preinstruccionales, lo cual, según concluye, no debiera ser así, sino más bien se amerita un trabajo en el antes, durante y después de la lectura. De acuerdo con estos resultados y conclusiones, la importancia de su estudio con respecto a este es que los estudiantes, por más que atraviesen ciclos superiores a los primeros en la

universidad, requieren de un acompañamiento en el desarrollo de su comprensión lectora, además de que se necesita el uso de estrategias para su mejora en sus tres momentos.

Duarte (2012) investigó la lectura como un proceso que se interrelaciona al desarrollo del comportamiento lector. El propósito que tuvo fue conocer las prácticas de lectura que desarrollaban los docentes para la construcción de un comportamiento lector en los alumnos del 1er. y 2do. año de las escuelas públicas municipales de São Luis de Brasil, además de promover una propuesta que divulgue los tres pilares que sostienen la lectura (DDS), es decir, despertar, desarrollar y sostener el comportamiento que se tiene con la lectura con la finalidad de evidenciar una estructura para las actividades de lectura que pretenden formar buenos lectores. De ese modo, esta investigación es de carácter descriptivo y empleó la metodología cualitativa para investigar las prácticas lectoras y su efecto en el comportamiento lector. Se plantearon actividades de rutina para los estudiantes como propuesta del cumplimiento de las prácticas lectoras que se enfoquen en el desarrollo del comportamiento lector. Asimismo, se usó como instrumentos la observación, la entrevista y el cuestionario en 32 estudiantes de primer y segundo año de educación básica, por un lado, y en 6 docentes por el otro. Según los resultados, estos últimos no contaban con un direccionamiento único para ejercer su práctica con respecto a la comprensión lectora. Por ello, cada uno realizaba su trabajo según sus conocimientos y experiencias que adquirieron a lo largo de su carrera docente. Incluso, es evidente que desconocían la forma adecuada de abordar las lecturas en el aula de clases. Ante esta situación, se propuso como principal recomendación el fomento de tres competencias denominadas despertar, desarrollar y sostener (DDS) comportamientos lectores a fin de que, paulatinamente, los beneficios que se consigan de la experiencia individual se extiendan a lo social, lo que quizá sostendrá el crecimiento de una sociedad letrada. Así, en la práctica lectora, se tendrá la posibilidad de conocer los procedimientos para localizar informaciones, y emplear el esquema y los resúmenes para garantizar el entendimiento de lo

leído. Lo anterior resulta significativo para este nuevo estudio sobre mapas conceptuales y comprensión lectora, a pesar de que corresponde a otro nivel educativo, puesto que, en el ámbito universitario, los docentes no cuentan con una preparación tan sólida en cuestiones de estrategias de lectura para fomentarlas en los estudiantes por la naturaleza de sus cursos. Por lo tanto, es recomendable que ellos también los aprendan y ayuden a sus estudiantes en este proceso, más aún si quienes cursan el primer ciclo son inexpertos.

Soares (2012) realizó una investigación sobre el empleo de los mapas conceptuales como una estrategia de enseñanza y aprendizaje en la formación de futuros profesores de Biología (Brasil). Su objetivo general fue establecer cómo el uso de este organizador gráfico puede favorecer el aprendizaje significativo. En este trabajo de tipo exploratorio, la muestra estuvo constituida por 36 alumnos que estudiaban el Segundo Curso de Extensión Universitaria sobre Aprendizaje Significativo y Mapas Conceptuales. Los datos se recogieron a través de un pretest, un posttest, de la elaboración de mapas conceptuales, de la evaluación final del tema, de un cuestionario evaluativo sobre el mapa conceptual y de entrevistas semiestructuradas. Según ello, se reveló que hubo una evolución conceptual importante en el conjunto de los alumnos, dado que, al comienzo, pocos habían tenido claridad en el manejo de conceptos de los temas tratados en este curso, lo que contrasta con que, después de la aplicación de mapas conceptuales, al final, la mayoría había asimilado mejor tales conceptos. Por esa razón, se concluyó que este organizador gráfico tiene una influencia de acción funcional. Con respecto a su empleo en las clases, se evidenció que presenta diversas posibilidades para que haya aprendizaje de los contenidos, y que los conceptos específicos de la materia de enseñanza sean organizados y jerarquizados para una comprensión adecuada, lo que favorece el aprendizaje significativo. Precisamente, tales resultados y conclusiones son importantes para la investigación en curso, puesto que se asocia con una de las variables tratadas y que el ámbito es posterior a la educación secundaria. De ese modo, queda claro que, para efectos de una comprensión eficaz de conceptos en el

entorno universitario, el aprendizaje de los mapas conceptuales por parte de los estudiantes es bastante útil como estrategia.

Briceño (2011) estudió el efecto que tenía el empleo de los mapas conceptuales en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje de la Universidad Simón Bolívar (Venezuela). Tuvo como uno de sus objetivos determinar cómo se ven favorecidos tales alumnos con el empleo de esta estrategia. Por consiguiente, se enseñó a usarla de forma horizontal y vertical a un total de 105 alumnos del programa Ciclo de Iniciación Universitaria (CIU), por lo que es una investigación experimental de campo con pre y posttest. Es así como la muestra se dividió en dos grupos, donde 51 recibió la estrategia de mapas con representación jerárquica horizontal y 54, con mapas con representación jerárquica vertical. Para efectos del recojo de datos, se empleó un cuestionario adaptado de Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la Escritura (BECOLE), el cual se redujo a 20 preguntas de varios textos expositivos, específicamente para medir la comprensión lectora. En los dos grupos, la media aritmética de posttest fue superior a la del pretest y la comparación de medias con T de Student no presentó diferencias significativas para la representación horizontal y vertical. Esto le permitió determinar que la comprensión lectora se incrementó, al margen de la orientación del mapa que se usó, por lo que emplear los mapas conceptuales de una u otra forma es relativo. Concluyó, más bien, que permite mejorar los niveles de comprensión de textos. Sin embargo, este estudio permitió conocer que favorece más el aprendizaje de los estudiantes según sus estilos. Así, los más beneficiados con la estrategia son los de tipo teórico y reflexivo, en contraste con los de tipo pragmático y activo, dado que se requiere de una serie de pasos y trabajo cognitivo, lo cual se asocia más a las características de los primeros. Según lo anterior, esta investigación es importante de considerar, porque se vincula directamente al presentar las dos variables del estudio (mapa conceptual y comprensión lectora) y sustenta que una puede influir en la otra en gran medida dentro del ámbito universitario. Por tal razón, como lo señaló su autor, el empleo de los

mapas conceptuales es beneficioso, pero implica la consideración de que la participación debe ser activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de que no todos aprenden de la misma forma.

1.2. Fundamentación científica, técnica o humanística

1.2.1. Fundamento de la variable mapa conceptual

Definición

Según Ontoria (2004), “el mapa conceptual es una técnica creada por Joseph D. Novak, quien lo presenta como ‘estrategia’, ‘método’ y ‘recurso esquemático’” (p. 31). Visto de esa manera, dicho organizador es un gráfico constituido por conceptos que se relacionan de manera jerárquica mediante palabras-enlace para formar proposiciones como una estrategia, dado que permite que los estudiantes aprendan y que los educadores organicen los materiales que serán objeto del aprendizaje. También, es un método, debido a que logra que ambos capten qué significan los materiales que se aprenderán; y es un recurso, porque representa un conjunto de significados conceptuales que se incluyen en una estructura de proposiciones.

Por su parte, Campos (2011) señaló que “los mapas conceptuales son diagramas jerárquicos que reflejan la organización conceptual de una disciplina, o parte de ella; por ejemplo, un tema” (p. 23). Lo anterior supone que estos son apropiados para organizar la información basada en conceptos de distintas áreas del conocimiento, lo cual resulta significativo, puesto que en la actualidad es necesario que los estudiantes manejen un sinnúmero de fuentes informativas.

A su vez, Hernández (2007) indicó lo siguiente sobre la definición de este organizador:

El mapa conceptual es un instrumento mental; los instrumentos cognitivos son dispositivos, tanto mentales como informáticos, destinados al sostén, al estímulo, a la orientación, al análisis y a la extensión de las capacidades analíticas y de pensamiento de los estudiantes. Para que esto sea posible, es necesario que el estudiante (o el grupo), interactúe de modo activo, analítico y curioso con el conocimiento representado, interpretando y estructurando, comparando esa representación con el propio conocimiento, adaptándola a las propias necesidades de crecimiento cognitivo. (p. 52)

Si bien es cierto que al mapa conceptual se le puede observar en un soporte físico como una hoja de tamaño A4, un papelógrafo, una pizarra o una diapositiva, en realidad, es un proceso mental que se vincula con la participación activa del estudiante que, mediante su análisis, su representación del conocimiento y, según sus requerimientos, lo construye, primero, en la mente y, luego, en físico. De allí se desprende que la elaboración de este organizador no es una tarea del todo sencilla, puesto que amerita un grado de abstracción.

Además, es importante considerar el aporte de González (2008):

El mapa conceptual es una representación visual de la jerarquía y las relaciones entre conceptos contenidas por un individuo en su mente. Cuando hablamos o escribimos, esa jerarquía se convierte en una forma lineal. Cuando alguien más oye o lee esta forma lineal en una conferencia, texto, artículo o folleto, debe, para un aprendizaje significativo, transformarla en una estructura jerárquica en su mente, enlazando los conceptos con otros que ya tiene en su estructura cognitiva para aquella área del conocimiento (...). Esto determina un aprendizaje significativo porque los nuevos conceptos son asimilados en estructuras existentes en vez de permanecer aislados, memorizados y finalmente olvidados. (pp. 52 y 53)

Este autor también señaló que el mapa conceptual es un acto mental y que su constructor relaciona los conceptos nuevos con los otros que ya tenía en su estructura cognitiva, con lo que se logra traducir lo mental a lo físico, o lo físico a lo mental. Más aún, como ocurre una relación entre nuevos conceptos y otros ya existentes, se produce un aprendizaje denominado significativo.

Lo señalado líneas arriba permite enmarcar a los mapas conceptuales en la teoría del aprendizaje significativo propuesto por Ausubel quien fue citado por Ontoria (2004). Sobre ello, señala lo siguiente:

La clave del aprendizaje significativo está en relacionar el nuevo material con las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del alumno. Por consiguiente, la eficacia de este aprendizaje está en función de su significatividad, no de las técnicas memorísticas (aprendizaje memorístico). Para ello, los prerrequisitos básicos son a) que el material sea parcialmente significativo, es decir, que permita establecer una relación sustantiva con conocimientos ya existentes, y b) la tendencia del alumno al aprendizaje significativo, es decir, una disposición en el alumno que indica interés por dedicarse a un aprendizaje en el que intenta dar un sentido a lo que aprende. (p. 18)

Entonces, el mapa conceptual no implica un aprendizaje memorístico de parte del estudiante donde solo deba trasladar los conceptos que distinguió de sus lecturas y unirlos con palabras de manera mecánica, sino que supone un esfuerzo en establecer relaciones entre esos conceptos y otros que él conserva en su mente, y que no necesariamente se encuentran en sus textos leídos. De esa manera, establece una relación de mayor relevancia entre lo nuevo y lo ya existente, por lo que el aprendizaje se torna significativo.

Elementos

Sobre los elementos que integran el mapa conceptual, existe un consenso entre los autores que abordan este aspecto. A saber, Ontoria (2004), quien cita a Novak, señaló que son tres fundamentalmente: concepto, proposición y palabra-enlace. El primero se refiere a acontecimientos que existan y se puedan observar. En otras palabras, es la imagen que está en la mente y que provoca la palabra o signo con el que cada quien expresa regularidades. El segundo elemento, denominado proposición, se constituye de dos o más conceptos que se unen por palabras para formar una unidad significativa. Esta viene a ser una unidad semántica muy pequeña que posee valor de verdad, dado que con ella se puede afirmar o negar alguna información de un concepto. El tercer elemento es aquella palabra que sirve para unir los conceptos, llamada palabra-enlace, la cual señala una relación existente entre ambos.

De acuerdo con lo anterior, se puede evidenciar que una diferencia sustancial entre los conceptos y las palabras-enlace es que los primeros producen en la mente del sujeto alguna imagen mental y expresan regularidades. En cambio, los segundos no las provocan, puesto que su función es vincular de manera coherente esos conceptos.

Campos (2011) también sigue a Novak cuando abordó los tres elementos del mapa conceptual:

Los conceptos son imágenes mentales, abstracciones que expresadas verbalmente indican regularidades, características comunes de un grupo de objetos o acontecimientos. Las proposiciones son unidades semánticas conformadas por dos o más conceptos unidos por palabras apropiadas que les dan significado. Las palabras-enlace son las palabras que unen los conceptos para formar una unidad de significado. Así, por ejemplo, en la proposición “El carro es un vehículo,

los conceptos “carro” y “vehículo” están unidos por la palabra-enlace “es” que permite tener una proposición que tiene sentido y puede determinarse como verdadera o falsa. (p. 24)

Según lo anterior, los tres elementos del mapa conceptual son indispensables. Es decir, ninguno de ellos puede faltar en el organizador. No habría un mapa si no hubiese conceptos, si no hubiese un elemento que los vincule como las palabras enlace y si no hubiese, a partir de esta relación, proposiciones con una unidad significativa.

Además, conviene anotar que Campos (2011) señaló que “aunque pueden usarse también rectángulos o cuadrados, son las elipses las que, tradicionalmente, se usan para presentar los conceptos. Las líneas rectas se usan para unir los conceptos” (p. 24). Ello es importante de considerar para que, en el diseño y en la lectura del organizador, no haya confusiones entre uno y otro elemento, puesto que, de no ser así, existiría una tendencia al error en la unidad del significado.

Acerca de los elementos del mapa conceptual, González (2008) refirió lo siguiente:

Pensamos con conceptos. Los significados de nuestros conceptos, de hechos u objetos cambian con el tiempo, puesto que aprendemos acerca de una variedad más amplia de ejemplos y relacionamos unos conceptos con otros de nuevas maneras. Existen palabras como “son”, “donde”, “es”, “entonces”, “con”, etc., que no corresponden a conceptos; se denominan palabras de enlace. Son utilizadas junto con los conceptos para construir frases que tienen significado: proposiciones. (p. 53)

La diferencia entre los tres elementos del mapa conceptual está muy marcada. Sin embargo, entre ellos existe una suerte de complementariedad, debido a que todos son necesarios y en conjunto logran constituir este organizador. Aun así, de tales elementos, el concepto es el único que puede sufrir variantes entre cada persona, o incluso en él mismo en distintas épocas.

Por otro lado, Ontoria (2004) señaló que existen tres características o condiciones propias de todo mapa conceptual, lo cual lo distinguen de otros organizadores gráficos. Estos son la jerarquización, el impacto visual y la selección.

En los mapas conceptuales, los conceptos están dispuestos por orden de importancia o de inclusividad. Los conceptos más inclusivos ocupan los lugares superiores de la estructura gráfica. Los ejemplos se sitúan en último lugar (...). Previamente, a la construcción del mapa hay que elegir los términos que hagan referencia a los conceptos en los que conviene centrar la atención. Como es sabido, si queremos recoger en un mapa un mensaje o texto muy extenso, quedarán excluidos muchos conceptos que podrían recogerse si nos centráramos en una parte del mensaje (...). Un buen mapa conceptual es conciso y muestra las relaciones entre las ideas principales de un modo simple y vistoso, aprovechando la enorme capacidad humana para la representación visual. (pp. 37 y 39)

Precisamente, la consideración de que el mapa conceptual tiene tres elementos indispensables, así como determinadas características, permitirá que la elaboración del organizador gráfico resulte más exitosa, sobre todo cuando se aborden varios textos extensos y de gran complejidad. No solamente se tratará de incluir los conceptos, las palabras-enlace y las proposiciones, incluso de manera mecánica, sino que los primeros deberán ser muy bien seleccionados de una variedad de ellos y distribuidos según su importancia de arriba hacia abajo, en otras palabras, jerárquicamente,

además de ser llamativo para cualquier lector cuando este se fije en las relaciones establecidas con coherencia.

Al respecto, también cabe considerar otras características sobre cada uno de los elementos, tal como lo señaló Hernández (2007):

El nombre de un concepto es una palabra o una frase nominal muy breve (...). Esta no es una regla arbitraria, pero los conceptos en la realidad nunca tienen nombres largos y la propia técnica de representación del conocimiento, para ser efectiva, requiere de nombres cortos (...). Un concepto se relaciona con otro concepto (...), con cualquier número (...) y no puede existir dos veces en el mismo mapa (...). Una relación puede tener los siguientes estados: definida solo en una dirección (...), definida de manera recíproca (...), con dobles puntas (...) y entre dos conceptos podrían existir muchas relaciones. Un tipo de relación generalmente es un verbo o una frase verbal muy breve. (pp. 63-68)

Siguiendo al autor anterior, entonces, además de conocer cuáles son los elementos del mapa conceptual y que función desempeña cada uno de ellos, es sustancial considerar la forma que tienen y su extensión. Por ello, sustantivos como “esquemas”, “diagramas”, “jerarquía”, “simplificación”, “estructuras”, “conceptos”, “proposiciones”, “inclusión” y “selección”, o frases sustantivas como “mapa conceptual”, “recurso de representación”, “redes conceptuales”, “mapas mentales”, “palabras de enlace” son considerados conceptos por la categoría gramatical a la que pertenecen. En cambio, si bien los verbos como “es” y “requiere”, o frases verbales como “se diferencia de”, “se caracteriza por” y “se expresa con” son llamados a ser propiamente palabras-enlace por establecer un vínculo significativo y coherente entre conceptos, existen otros recursos gramaticales como ciertas preposiciones, conjunciones, adverbios o frases de estas categorías que lo permiten como “de”, “integrada por” como se muestra a continuación:

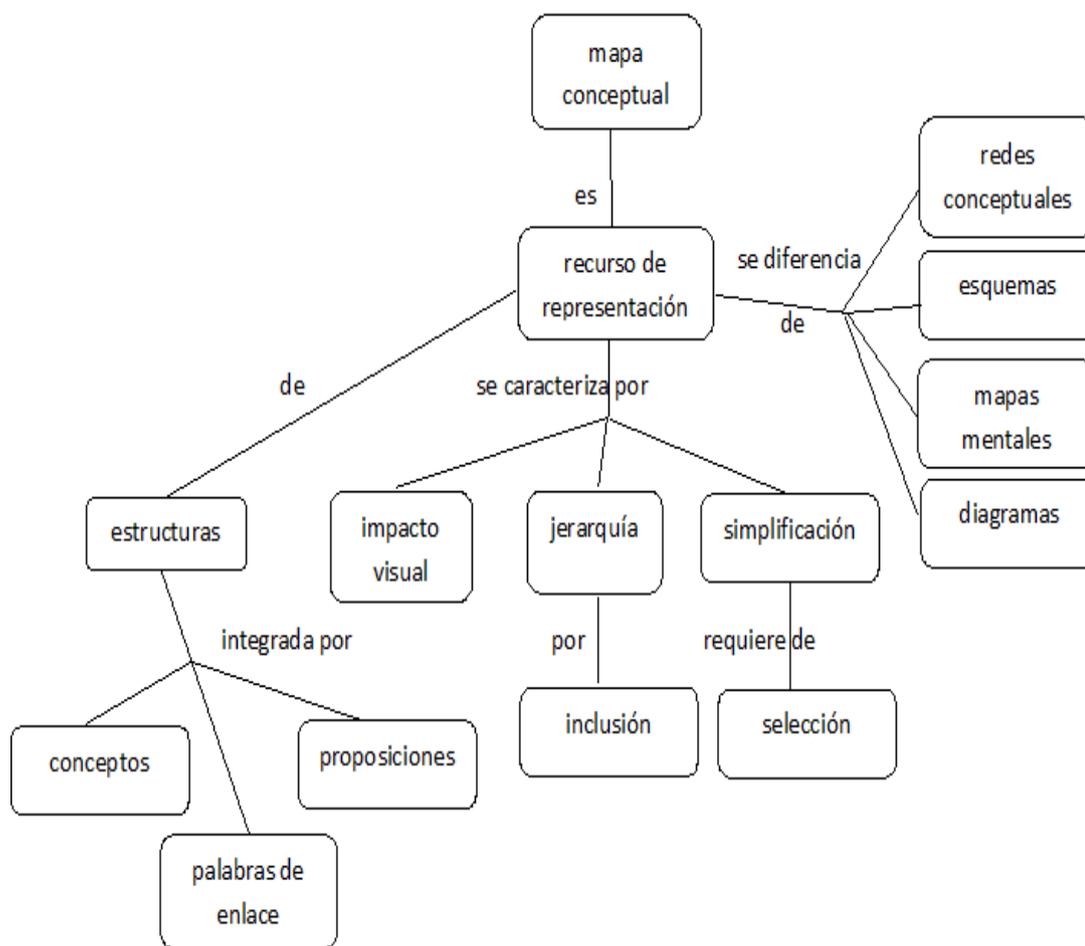


Figura 1. Ejemplo de un mapa conceptual sobre el mapa conceptual. Fuente: Ontoria (2004, p. 41)

Otro ejemplo de mapa conceptual, donde se evidencian los conceptos como “aprendizaje”, “cognitivo”, “afectivo” y “psicomotor”, entre otros, y palabras enlace como “puede ser”, “se adquieren”, “influyen en”, por citar algunos, es el siguiente:

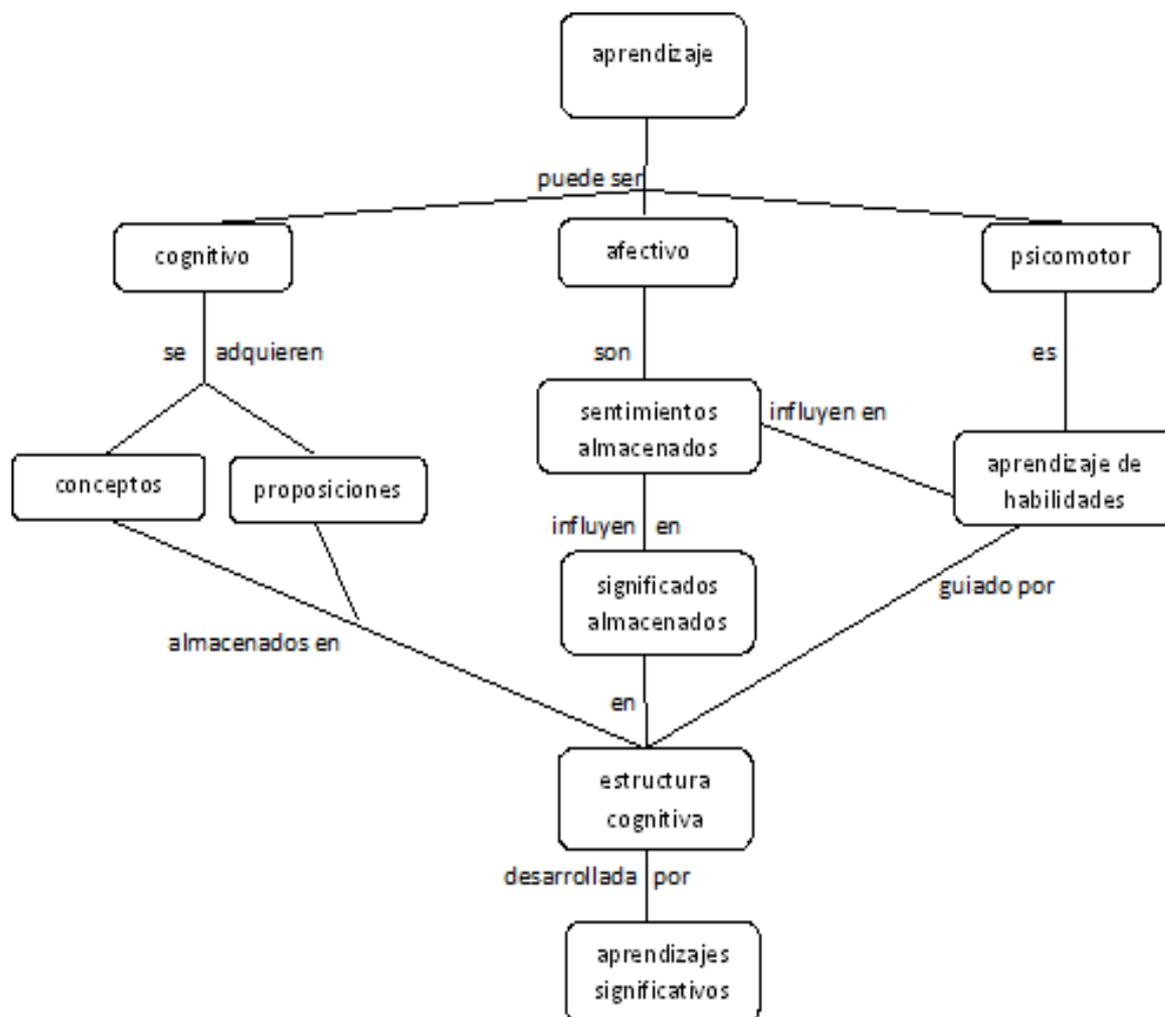


Figura 2. Ejemplo de un mapa conceptual sobre el aprendizaje. Fuente: Novak (1998, p. 56)

Elaboración

Antes de la elaboración de los mapas conceptuales, Ontoria (2004) señaló ciertas consideraciones. Estos organizadores recogen un número reducido de ideas. Son jerárquicos, es decir que los conceptos más generales deben situarse en la sección superior, mientras que los más específicos, en la inferior. Es conveniente aislar los conceptos y las palabras-enlace para percatarse de que cumplen distintas funciones cuando transmiten significados. Además, presentan una manera de visualizar conceptos y establecer relaciones de jerarquía entre conceptos. Son instrumentos para observar los rasgos en el significado que los alumnos dan a los conceptos incluidos en su mapa. También, manifiestan con claridad su organización

cognitiva. Por último, se deben dibujar varias veces, debido a que el primero que se elabora tiene, por lo general, alguna corrección que realizar.

Entonces, en la elaboración del mapa conceptual es importante que el docente pueda dialogar previamente con sus estudiantes sobre estas consideraciones. De esa manera, en el mismo proceso se cometerían menos errores. De lo anterior, es muy importante que ellos distingan entre conceptos y palabras-enlace a través de un listado de ambos que sirvan de ejemplo sobre la base de una lectura breve o del contexto de la clase, puesto que los suelen confundir. Además, es sustancial que quede muy clara la idea de jerarquización que debe manifestarse en este organizador, por lo que, si se confecciona acerca de un texto, no necesariamente seguirá su secuencia de ideas, sino más bien la de mayor a menor inclusión o lo de lo general a lo particular.

González (2008), quien cita a Novak, indicó algunos pasos a modo de orientación para la confección de mapas conceptuales, ya sean estos trabajados de manera individual, grupal o con toda la clase. Primero, se deben identificar los conceptos más importantes en un párrafo, capítulo de algún libro o, en todo caso, los conceptos que haya de un tema y elaborar una lista con ellos. Vale decir que el número de conceptos empleados podría constituirse entre veinte y treinta de acuerdo con el contexto. En segundo lugar, hay que ordenarlos empezando por el más general o inclusivo, el cual deberá aparecer en la parte alta del mapa hasta el más específico, que se tendrá que colocar en la parte más baja. Es importante precisar que, de trabajarse con un artículo o un párrafo, habrá una limitación por los conceptos. Además, si se emplean conocimientos personales, podrían añadirse conceptos más específicos a la lista. Tercero, se deben enlazar los conceptos con líneas. Sobre ellas o a un costado, se tienen que escribir palabras de enlace que especifiquen la relación entre los dos conceptos a fin de que se lea como una proposición. Es importante indicar que los primeros

mapas carecen de una buena simetría y presentan secuencias lineales. También, podrían aparecer grupos de conceptos aislados, especialmente si se consideran vinculados con otros más conectados. Ante ello, puede ser muy útil que, después de releer el texto, se reconstruya el mapa con la consideración de saber que no existe una sola forma de mapa conceptual.

De lo anterior, cabe anotar que la identificación de los conceptos en un texto se debería evidenciar en el mismo a través de encerrarlos en elipsis. En otras palabras, cuando los estudiantes aborden una lectura las veces que sea necesaria para comprenderla y realicen el subrayado de frases u oraciones, es recomendable que también encierren los conceptos e, incluso, que subrayen de manera doble las palabras que les serviría como enlace. Si se toman ambas recomendaciones, sería más fácil trasladarlos a listas o, por cuestiones de tiempo y accesibilidad, los estudiantes podrían tomar lo marcado de sus textos para trasladar los conceptos y palabras enlace con los criterios de jerarquía y coherencia. Asimismo, como el mapa debe leerse de arriba hacia abajo en sus proposiciones, es muy posible que, en los primeros intentos, los conceptos no estén bien relacionados, que no haya jerarquía en ciertas partes del organizador, que haya omisión de palabras enlace, o que los conceptos contengan demasiada información y sean escritos como oraciones, entre otros aspectos. Por ello, es muy importante que los estudiantes interioricen el valor de la revisión del mapa y la reelaboración del mismo para que obtenga mayores resultados.

Novak (1998) ofreció ciertas pautas para construir un mapa conceptual. En primer lugar, se debe formular una pregunta que se refiera al problema, al tema o al campo del conocimiento que se pretende representar mediante este organizador. Según esta, se debe identificar de 10 a 20 conceptos pertinentes para responder tal pregunta y elaborar una lista con ellos. En segundo lugar, se tienen que ordenar dichos conceptos desde el más amplio e inclusivo al comienzo de la lista. Esta se debe revisar y añadir más conceptos si es conveniente. En tercer lugar, se comienza a confeccionar el mapa en sí. Para

ello, se coloca el concepto o conceptos más inclusivos y generales en la parte superior. Además, se seleccionan algunos subconceptos y se los coloca bajo cada concepto general. En cuarto lugar, se deben unir los conceptos mediante líneas. A estas se las debe denominar con una o algunas palabras de unión que definan la relación entre ambos conceptos. De esa manera, se tiene que leer una proposición válida. Cabe decir que la estructura del mapa se puede modificar en el sentido de añadir, quitar o cambiar conceptos supraordenados; buscar intervínculos entre los conceptos de diversas partes del mapa y etiquetar las líneas nuevamente.

Mediante las pautas que ofreció el autor, queda claro que es fundamental la identificación de conceptos dentro del texto sobre el que se va a partir y que estos deben relacionarse a través de palabras que permitan una lectura coherente. Además, si en un aula cada alumno trabajase con 20 conceptos iguales es muy posible que los mapas confeccionados no sean los mismos, puesto que dependen del conocimiento que ellos tengan del tema, y su nivel de relación y jerarquización.

Ventajas para los estudiantes y para los docentes

Las ventajas que se pueden encontrar con el empleo de mapas conceptuales, según Ontoria (2004), son las que siguen:

Por parte del alumno, proporcionan un resumen esquemático de todo lo que se ha aprendido facilitando el recuerdo; un mapa conceptual puede hacer las veces de 'mapas de carreteras' donde se muestran algunos de los caminos que pueden seguir para conectar los significados (relaciona conceptos); produce más fácilmente un aprendizaje significativo cuando los nuevos conceptos se engloban bajo otros conceptos más amplios (jerarquización); les ayuda a organizar y comprender la lectura. Por parte del profesor, ponen de manifiesto conceptos y proposiciones (que poseemos), explorando lo que los alumnos ya saben (diagnóstico inicial del tema); ponen de manifiesto

las concepciones equivocadas (conexión entre dos conceptos que forman una proposición falsa, o conexión que pasa por alto la idea principal que relaciona dos o más conceptos); sirve para autoevaluar sus conocimientos y planificar el nuevo trabajo (...). (pp. 190 y 191)

Según lo anterior, el empleo de los mapas conceptuales en una sesión de aprendizaje evidencia ventajas no solamente para los docentes, sino también para los estudiantes. En el caso de los primeros, sirven para que explore los conocimientos previos de la clase, con lo cual partirá para fortalecer los conceptos que planeó trabajar. Además, les permiten adquirir información de la manera como los alumnos interrelacionan los conceptos que aprenden y, por consiguiente, si entre tales relaciones existe alguna equivocación para, posteriormente, realizar correcciones pertinentes. En el caso de los segundos, entre todo lo citado, se destaca que logran la mejora de su comprensión lectora, y que recuerden con mayor facilidad los conceptos y la relación que existe en ellos. Esto, definitivamente, es importante, puesto que suelen carecer de una estrategia que les permita organizar y jerarquizar las informaciones que leen en un texto o adquieren en una clase.

González (2008) añadió lo siguiente sobre los mapas conceptuales:

Los mapas conceptuales elaborados por el alumno constituyen una eficaz manera de conocer lo que ya sabe (...). Ayudan a los alumnos a comprender el conocimiento existente y les ayudan a relacionar los nuevos conceptos con aquellos que ya poseen. Como nosotros pensamos con conceptos, esta representación de la estructura cognitiva del alumno permite al profesor diseñar acontecimientos educativos en torno a lo que el alumno entiende (...). Los mapas conceptuales nos van a ayudar a acometer con éxito los desafíos que plantea la educación en las actividades de extensión universitaria, que tienen por objeto hacer que el conocimiento generado por la

investigación sea asequible al público en forma que tenga sentido y sea útil. (pp. 67-69)

El autor anterior, también, destaca que los mapas conceptuales logran que los estudiantes comprendan mejor el conocimiento, el cual pueden obtener al leer un texto, escuchar la participación de algún compañero o del docente, o ver un video o los apuntes de las diapositivas o la pizarra. Incluso, les permiten que no los conserven en sus mentes o por escrito de manera dispersa, sino de forma interrelacionada, debido a que los pensamientos se basan en conceptos. Por el lado del docente, estos organizadores gráficos consiguen que enfrente con éxito los retos que suelen aparecer en la educación, y que la información que maneja sea accesible y útil.

Maya y Díaz (2004) agregaron lo que sigue sobre las ventajas del mapa conceptual:

Facilita el estudio de libros, documentos, periódicos, etc., así como el trabajo de campo, de laboratorio o eventos como conferencias, para ordenar conceptos y extraer de ellos lo más significativo en cuanto a aprendizajes; son muy importante recurso introductorio de motivación para el aprendizaje, así como para facilitar la inducción a los temas de estudio y la recapitulación de los mismos; facilitan la evaluación de los aprendizajes, no solo en función de la valoración de los conocimientos y la atribución de calificaciones, sino de determinar cuánto maneja el alumno o la alumna los conceptos, cómo los jerarquiza, cómo los relaciona, cómo los estructura, discrimina, integra, etc. (...); favorece el ejercicio de diferentes procesos cognitivos y de pensamiento: análisis, síntesis, inducción, deducción o inferencia, relación, integración, ejemplificación, discriminación, etc. (...). (pp. 95-97)

Con la finalidad de lograr el desarrollo y la potencialización de las habilidades de los estudiantes, los docentes pueden proponer el empleo de los mapas conceptuales en sus estudiantes. En sí, básicamente, los alumnos lograrían mejorar su comprensión, organización, y jerarquización de ideas presentes en un texto, o que hayan escuchado o visto en la clase. En el caso del proceso lector, deberán estar concentrados para hallar conceptos pertinentes, por lo que analizarán, discriminarán y deducirán, así como, en la misma confección del organizador, relacionarán, sintetizarán y ejemplificarán. Todo ello, en suma, resulta muy beneficioso para todas las personas incluidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el caso de esta investigación, se planteó el trabajo con los mapas conceptuales en diez sesiones de aprendizaje, a fin de que los estudiantes, conjuntamente con el docente, sus compañeros y solos, los conozcan y los empleen en su proceso lector. De ese modo, se espera que el uso de este organizador gráfico mejore su comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y criterial.

1.2.2. Fundamento de la variable comprensión lectora

Definición

Sobre la definición de la lectura, Carlino (2005) expresó estas ideas:

La lectura es un proceso estratégico en el cual el lector debe cooperar con el texto que lee para reconstruir un significado coherente con este. En el proceso, quien lee lo hace guiado por su propósito de lectura y, a fin de recabar sentido de lo impreso, ha de aportar su propio conocimiento sobre el tema y sobre cómo se organiza el lenguaje escrito. (p. 68)

Esta afirmación implica que el lector no es un ente pasivo, sino que participa de manera activa en dicho proceso mediante la propia experiencia e informaciones que disponga del tema con la finalidad de conseguir el significado del texto. Además, supone que cada sujeto que lee realiza esta acción por un propósito u objetivo de acuerdo con sus intereses y necesidades.

Johnston (1989), por su parte, sostuvo lo siguiente sobre la lectura como proceso cognitivo en un enfoque moderno:

Es el proceso de inferir el significado a partir de poner en juego los conocimientos previos que tiene el lector y, en otra, utilizar las claves dadas por el autor. Si el conocimiento previo es sólido se construirá un modelo detallado rápidamente y la actividad lectora se reducirá a completar huecos y a verificar las inferencias. (p. 25)

Esto evidencia que la lectura no es un proceso donde se busca decodificar grafemas ni que comprender un texto consiste en recuperar el sentido de lo que el autor quiso decir. Esto no es así, porque el lector, en realidad, elabora más conocimiento del que recibe del texto a través de sus conocimientos previos y las inferencias que realiza.

Rhó (2008) añadió otros aspectos importantes sobre la lectura vinculadas con su definición:

La lectura, además de ser una de las principales fuentes de información razonada, tiene influencia en el desarrollo de la inteligencia, desempeña un papel fundamental en nuestra capacidad de comunicación, ejercita la imaginación, promueve novedosos esquemas de creatividad y, por si fuera poco, nos brinda diversión y esparcimiento. La lectura actúa directamente sobre cada uno de los elementos que más ha influido en el crecimiento intelectual del ser

humano y que definen en sí mismos la estructura básica de la productividad. Leer, y hacerlo con eficiencia, es lo que nos permitirá movernos cada vez con mayor seguridad dentro de las supervivencias del mundo moderno. (p. 6)

Entonces, desarrollar esta capacidad permite obtener informaciones que serán útiles para cualquier individuo según los objetivos lectores que manifieste. En el ámbito universitario, por ejemplo, le puede servir para profundizar sobre un tema o como una base teórica que le permita sustentar una investigación. Incluso, por la lectura constante, logra conseguir otros beneficios personales como ser más expresivo, creativo y agudo mentalmente.

Asimismo, para que exista comprensión del texto, de acuerdo con Sánchez (1997) “el lector debe componer (o recomponer) un orden entre las ideas, o proposiciones, y para ello cuenta con que los textos ofrecen en su misma organización una guía más o menos precisa al respecto” (p. 35). En otras palabras, el sujeto que lee debe advertir que existe una jerarquización de ideas que el autor empleó en la elaboración de su texto, lo cual a él, como ente activo, le puede resultar bastante útil para interiorizar aquellas que se encuentran allí.

Claux y La Rosa (2004) añadieron las siguientes líneas acerca del aprendizaje de la lectura:

Aprender a leer demanda poner en juego un conjunto de habilidades que se van perfeccionando a partir de la experiencia, de tal forma que poco a poco el lector se enfrente a textos de mayor complejidad. En este sentido, el aprendizaje de la lectura no se circunscribe únicamente a los primeros grados de educación básica, sino que abarca toda la vida del individuo. (p. 22)

Tal como lo señalan ambas autoras, la lectura no es una capacidad cuyo desarrollo inicie y termine en la etapa escolar. Más bien, este continúa a lo largo de la vida del individuo, a pesar de que él haya alcanzado un buen nivel de comprensión lectora. Ello, sin duda, supone que los estudiantes que se circunscriben en la vida universitaria siguen en proceso de seguir aprendiendo a ser mejores lectores, por lo que los agentes educativos deberían considerar su enseñanza y fortalecimiento.

Ante ello, Solé (1992) trató un modelo para explicar la lectura, el cual se denomina interactivo:

Este modelo supone una síntesis y una integración de otros enfoques que a lo largo de la historia han sido elaborados para explicar el proceso de la lectura. Los investigadores están de acuerdo en considerar que las diferentes explicaciones pueden agruparse en torno a los modelos jerárquicos ascendentes *–bottom up–* y descendente *–top down–*. (p. 19)

Lo enunciado anteriormente por la autora confirma que el modelo interactivo no se centra en el texto ni en el lector de manera exclusiva, sino que se establece por ambas partes. El lector se sitúa frente al texto y sus elementos generan expectativas, de tal modo que cada información que procesa actúa como una señal que activa otros niveles progresiva y ascendentemente. De manera simultánea, estas expectativas requieren la verificación en un nivel inferior. Por tales razones, el sujeto lector construye significados por usar tantos sus conocimientos del mundo como los del texto en sí.

Dimensiones

En este trabajo, los niveles de comprensión lectora abordado por ciertos autores son asumidos como dimensiones.

Literal

Pinzás (2003) señaló lo siguiente sobre esta dimensión:

La comprensión literal consiste en identificar hechos, sucesos, datos tal como aparecen en el texto. Es decir, la información se manifiesta de manera explícita en él. El profesor para verificar si el estudiante alcanzó este nivel debe utilizar las siguientes estrategias: - Plantear preguntas como: qué, quién, dónde, cuándo, con quién, para qué, etc. - Ofrecer oraciones afirmativas y pedir a los alumnos que digan si se relacionan con el texto o no (si son verdaderas o falsas). - Presentar oraciones incompletas y solicitarle que las completen de acuerdo al texto, esto se llama técnica cloze. - Pedir que cuenten lo que leyeron, pero usando sus propias palabras (parafrasear). El uso de las propias palabras es de gran importancia porque impide que el alumno conteste copiando exactamente lo que el texto, diccionario o enciclopedia dice o que memorice la respuesta, en ambos casos sin entenderla (...). (p. 39)

Como lo indica la autora, en esta dimensión, las ideas que los estudiantes comprenden del texto se encuentran en el mismo. Por lo tanto, funciona muy bien plantear preguntas sobre la información de los hechos, personajes, lugares, tiempo, etc. Sin embargo, es muy importante que ellos no sean repetidores; más bien, el empleo de las propias palabras resulta significativo.

Además, Menacho (2010), quien cita a Allende y Condemarín, también indicó las siguientes ideas acerca de esta dimensión:

El primer nivel de la comprensión lectora es el de la comprensión literal. En él, el lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar. En este nivel las preguntas serán dirigidas al reconocimiento, la localización y la identificación de elementos. Reconocimiento de detalles: nombres, personajes, tiempo (...)

Reconocimiento de las ideas principales. Reconocimiento de las ideas secundarias. Reconocimiento de las relaciones causa-efecto. Reconocimiento de los rasgos de los personajes. Recuerdo de hechos, épocas, lugares (...) Recuerdo de detalles. Recuerdo de las ideas principales. Recuerdo de las ideas secundarias. Recuerdo de las relaciones causa - efecto. Recuerdo de los rasgos de los personajes (...). (pp. 87 y 88)

Según lo anterior, importa mucho que los estudiantes reconozcan la información presente en el texto, cualquiera sea el aspecto al que se refiere. Sin embargo, no basta solo reconocer, sino también que sean capaces de recordarlos. Por esa razón, las preguntas que se planteen sobre esta dimensión se enfocan en el reconocimiento y en el detalle.

Sánchez, García y Rosales (2010) se refirieron a esta dimensión como superficial y es aquella con la que solo “nos limitamos a extraer el significado contenido en el texto (...) retenemos, no ya las palabras, sino los significados de esas palabras, y eso nos permite resumir los contenidos leídos, recordar esos contenidos o parafrasearlos” (p. 45). Con ello, se entiende que, a pesar de que la información que se obtiene es solo la explícita de las palabras, lo que se conserva en el recuerdo del lector es el significado. Ello será importante para los resúmenes o el parafraseo.

Neyra y Flores (2011) indicaron que esta dimensión “se basa en la información que ofrece el texto a través de sus diversas proposiciones. Se trata de entender lo que el texto dice (...) es útil para la comprensión inferencial y crítica” (p. 107). De acuerdo con ambos autores, esta dimensión es la básica, puesto que a partir de ella se logra llegar a las otras dos. Precisamente, estas involucran otros recursos para comprender el texto, pero se valen de la primera.

Inferencial

Pinzás (2003) abordó esta dimensión de la siguiente manera:

La comprensión inferencial está relacionada con las ideas que no se encuentran en el texto, es decir, el estudiante debe descifrar la información implícita en el mismo. Esta información lleva a deducir causas, consecuencias, semejanzas, diferencias, etc. Para alcanzar este tipo de comprensión, se parte de un entendimiento del texto, ya que la base es la comprensión literal. Con el objeto de comprobar si el pensamiento sigue una orientación inferencial, se deben plantear preguntas que relacionen partes del texto y el conocimiento que tenga el lector sobre él, y también preguntas que inviten a relacionar lo leído con su vida: ¿Cómo creen que...? ¿Qué piensan de...? ¿Por qué...? ¿Con qué objetivos creen que...? ¿En su opinión...? ¿Para ustedes? ¿Qué hubiera dicho o hecho? (...). (pp. 39 y 40)

Como lo señala la autora, en esta dimensión, los estudiantes no se fían solo de las ideas que están explícitas en el texto, sino que, a partir de estas, consiguen la información implícita, es decir, aquellas que se pueden deducir. Por ese motivo, para determinar si está ocurriendo o para corroborarla, importa plantear preguntas que involucren posibilidades, causalidades o de relación.

Menacho (2010), quien cita a Allende y Condemarín, señaló lo siguiente:

El nivel inferencial implica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis. Se espera que el lector, utilizando la información que ofrece el autor, encuentre aquello que no se explícita en el texto. El estudiante deberá apoyarse sustancialmente en su experiencia previa. Implica la inferencia de detalles adicionales que el lector podría haber añadido. La inferencia

de las ideas principales, por ejemplo, la inducción de un significado o enseñanza moral a partir de la idea principal. La inferencia de las ideas secundarias que permita determinar el orden en que deben estar si en el texto no aparecen ordenadas (...). (pp. 88 y 89)

Según lo anterior, en esta dimensión, el lector debe incorporar su experiencia en la lectura a partir de lo que allí se presenta para realizar conjeturas o hipótesis. Entonces, es muy posible que cada lector pueda conseguir información implícita en menor o mayor proporción de acuerdo con lo señalado.

Sánchez, García y Rosales (2010) se refirieron a esta dimensión como profunda y es aquella que “se corresponde con lo que hemos denominado interpretar (...) nos permite resolver problemas nuevos y lo que tras la lectura no es tanto lo que se dice en el texto como una visión más compleja del mundo” (p.45). Los autores emplean la palabra interpretar para referirse a esta dimensión. Con ello, es evidente que la participación del lector es mucho más activa, puesto que se requiere el desarrollo de otras habilidades lectoras.

Neyra y Flores (2011) indicaron que esta dimensión “se refiere a la elaboración de ideas o elementos que no está en el texto, pero que el lector puede deducir a partir de las ideas presentes en él” (p. 107). Con este enunciado, ambos autores reafirman que lo inferencial se relaciona con aquellas ideas que no se encuentran presentes en el texto. Más bien, se extraen de este mediante la conjetura o deducción.

Crítico o criterial

Pinzás (2003) señaló lo siguiente sobre esta dimensión:

Además de los procesos mencionados, es común hablar del nivel crítico, el que se refiere a la reflexión y evaluación del contenido y forma del texto, en el que el lector toma distancia del texto, ya sea para asumir posición acerca de las ideas vertidas en él, como para juzgar la pertinencia de sus características formales. (p. 40)

La dimensión crítica o criterial de la lectura es aquella que permite adoptar una postura sobre las ideas que se encuentran en el texto de manera explícita o implícita. De acuerdo con la autora, exige que el lector reflexione y evalúe el texto tanto en su contenido como en su forma.

Menacho (2010), quien cita a Allende y Condemarín, abordó esta dimensión de la siguiente manera:

El nivel criterial o de juicio crítico busca que el lector evalúe contenidos y emita juicios a medida que lee. Se enseña al lector a distinguir las opiniones, hechos, suposiciones, prejuicios y la propaganda que pueden aparecer en el texto. Corresponde a la lectura crítica o juicio valorativo del lector y conlleva un juicio sobre la realidad. (p. 90)

De acuerdo con lo anterior, resulta muy importante que, si el lector evaluará contenidos y emitirá juicios valorativos, se le enseñe a diferenciar opiniones, prejuicios, conjeturas o posturas del texto. Una vez que los distinga, él podrá asumir una valoración y contrastará el texto con la realidad.

Sánchez, García y Rosales (2010) se refirieron a esta dimensión como reflexiva y es aquella en la que “el lector puede reparar en la existencia de

una contradicción en lo que se dice en dos textos diferentes o entre lo que él pensaba y lo que en el texto se dice” (p. 45). Según lo anterior, es importante que el lector cuente con una experiencia lectora. De esa manera, será más viable para él percatarse incluso si es que existen errores en el texto.

En *Aula Práctica* (2000), se señaló que “la lectura crítica adquiere una connotación diferente. Ya no hay interpretación “correcta” o valor “intrínseco” ni reacción adecuada al mensaje. El lector debe cribar, clasificar, analizar y evaluar de acuerdo con su propia experiencia y con el propósito que lo motiva” (p. 9). Esta dimensión involucra que ya se conozca muy bien las dos anteriores. Ya el lector, no solamente distingue lo explícito y lo implícito, sino también es capaz de realizar otros actos lectores como evaluar, contrastar o emitir una opinión del texto. Es así como, luego de haber leído uno, podrá relacionarlo con otros para decidir cuál contiene mayor información útil para él o cómo es que pueden complementarse. Incluso, podría recomendarlo a otro compañero o simplemente descartarlo por no ser verosímil.

Otros aspectos teóricos

Es posible distinguir que existen varias clasificaciones de lectura. Una de ellas es la que indicó Ruffinelli (1995):

Puede hacerse la distinción entre lectura literaria y utilitaria, en la medida que se refiere a libros (o revistas, etc.) utilitarios o bien literarios. La primera estaría representada por aquellas publicaciones cuyo fin trasciende la índole del texto. Una publicación científica puede estar bellamente escrito o no; la cualidad de belleza del texto no importa en su caso, pero sí la eficacia con que se transmite información o se expone alguna hipótesis de su disciplina. Su utilidad no está en el texto mismo sino en la información que ese texto posee. La lectura, entonces, no consiste en disfrutarla sino en captar su contenido. En

cambio, un cuento, una novela o un poema no pretenden dar informaciones ni ser útiles a nivel del uso cotidiano. (p. 17)

Esta clasificación permite distinguir el sentido utilitario y el literario que cada lector puede asumir. En algunos casos, él tiene la posibilidad de recurrir a ciertos textos, motivado por la necesidad de conseguir informaciones de tipo académico, los cuales son propios de su especialidad o carrera como estudiante universitario y no necesariamente son parte de su gusto. Por el contrario, en otros casos, el sujeto que lee tiene la posibilidad de acudir a textos, con el fin de conseguir entretenerse o conseguir un goce estético.

Claux y La Rosa (2004) añadieron lo siguiente:

Los textos narrativos son aquellos que cuentan una historia real o imaginaria y están organizados en torno a una secuencia que implica un principio, un desarrollo y un final, en los que se aprecian algunos elementos básicos como son los personajes, el escenario, el problema, la acción y la solución del problema o desenlace. Los textos narrativos corresponden a los cuentos, las novelas, las fábulas y las poesías, entre otros. Por su parte, los textos expositivos son aquellos que generalmente nos brindan información acerca de fenómenos, hechos y datos científicos, y comúnmente se encuentran en los libros de texto, enciclopedias, revistas especializadas, periódicos, etc. Este tipo de textos presenta la información de diferentes maneras, de acuerdo con los objetivos que persigue el autor. (p. 23)

Esta clasificación de los textos en dos grupos permite indicar que la lectura ofrece al lector dos grandes objetivos. Uno de ellos se vincula con la lectura por placer, aquella que se realiza por un gusto personal y, por lo tanto, logra una satisfacción plena y entretiene. El otro, en cambio, es el informativo, el cual, dependiendo de los intereses del individuo, le brindará conocimientos

sobre el tema que trata. Sin embargo, por más que sean textos de la carrera universitaria que sigue un estudiante, su lectura es casi de manera obligatoria, por lo que encontrará términos o expresiones que no le sean familiares, o construcciones oracionales que le resulten complejos. Ello supone que deberá invertir más tiempo e, incluso, emplear estrategias para lograr mejores resultados.

Precisamente, si bien podrían existir ciertas dificultades en la lectura, el nivel de comprensión en el sujeto lector puede incrementarse. Para ello, es conveniente el uso de determinadas estrategias. Entre estas, según Sánchez (1997) se pueden destacar tres tipos: “estrategias para operar con (desentrañar) la información del texto; estrategias para usar los conocimientos previos en el curso de la lectura; estrategias para autorregular el curso de la actividad interpretativa” (p. 88). Todas ellas están circunscritas en los tres momentos de este proceso, es decir, antes, durante y después de la lectura. Por lo tanto, el empleo de alguna no anula a la otra, sino, más bien, la complementa de cualquier manera.

Martín (2009) señaló lo siguiente sobre la lectura y sus estrategias:

Puede ser silenciosa y lectura en voz alta; en soledad y lectura colectiva; lenta, rápida y exploratoria; y de placer e informativa” (...) y existen ciertas estrategias para realizarlas: a) Estrategias basadas en las peculiaridades del texto; comprensión del tema, del tipo de texto (...) b) Estrategias basadas en la metacognición del proceso de lectura: hojear, marcar el texto, anotar en el margen, uso de glosarios y otras estrategias personales como ignorar lo que no se entiende y seguir leyendo, pasar a leer las conclusiones, leer por encima y buscando las palabras clave y, así, leer solo algunos párrafos (...) c) Estrategias basadas en las distintas fases del proceso lector: estrategias de inicio, como descodificar el texto; estrategias de anticipación, como valorar el texto en función del contexto (...) d) Estrategias de comprensión e

interpretación, que tratan de hacer una valoración personal del texto. (pp. 312 y 313)

Para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, es muy importante que ellos mismos conozcan estrategias y que sus docentes los puedan orientar con estas. En el caso de las que propone la autora anterior, se puede asumir aquella que sea más útil para los alumnos según sus necesidades y contexto lector. En cualquiera de los casos, los profesores deben ser guías para que ellos los aprendan y los puedan aplicar en su lectura de aula o fuera de esta.

Asimismo, Brihuega y otros (2014) presentaron las siguientes propuestas de estrategias de lectura según cada uno de sus momentos:

Para el antes, a) Responder a preguntas. b) Hacer predicciones de los títulos, dibujos e ilustraciones. c) Hacer predicciones sobre el contenido y generar preguntas. d) Determinar el género discursivo. e) Conocer la finalidad de la lectura. f) Activar conocimientos previos, preguntándose. (...). Para el durante, a) Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto. Si hay ilustraciones, se pueden realizar hipótesis sobre estas. b) Formular preguntas sobre lo leído. c). Aclarar posibles dudas acerca del texto. d) Resumir el texto. e) Releer partes confusas. f) Consultar el diccionario. g) Pensar en voz alta para asegurar la comprensión. h) Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas. (...). Para el después, a) Hacer resúmenes. b) Realizar síntesis. c) Hacer esquemas. d) Hacer mapas conceptuales. (pp. 13-15)

Es bastante conocido que la lectura atraviesa por momentos. Antes de ella, se pretende facilitar al lector que active sus conocimientos previos, que detecte el tipo de discurso, que determine la finalidad de la lectura y que anticipe el contenido textual. Durante la lectura, el estudiante debe encarar al

texto e iniciar a determinar si lo que señaló en las actividades de la etapa anterior coinciden con el texto. De ese modo, se comprueba si la información a partir de la activación de los conocimientos previos coincide con lo que le aporta el texto. Después de la lectura, se busca facilitar al lector el control del nivel de comprensión alcanzado, corregir los errores que pueda tener al comprender, elaborar una representación global y propia del texto escrito, y ejercitar procesos de extensión del conocimiento obtenido a través del texto. Si bien es cierto que las estrategias señaladas por los autores anteriores son muy importantes de acuerdo con cada etapa, la que toma una vital importancia para este estudio es aquella en la que los estudiantes puedan representar su lectura a través de una jerarquización de ideas, es decir, mediante un mapa conceptual. Con este recurso, podrán estar en condiciones de discriminar ideas principales de secundarias, agruparlas y relacionarlas. Además, advertirán, no solamente las ideas que se encuentren explícitas, sino también las implícitas de los textos que ellos lean en sus clases o en sus casas.

1.3. Justificación

La comprensión de lectura es un camino indispensable para el desarrollo personal por distintas razones. Sin embargo, no ha sido lograda de manera eficiente en un buen número de estudiantes que egresaron de las aulas escolares y, posteriormente, pasaron a las universitarias, donde la exigencia de manejo de información y expresión del pensamiento crítico es mayor. Ante esta dificultad, es importante que ellos aprendan a emplear estrategias lectoras con la orientación de sus profesores. De las alternativas posibles, definitivamente, el uso de organizadores gráficos como los mapas conceptuales resulta esencial para conseguir una mejora de esta capacidad tal cual se precisa a continuación.

En el aspecto teórico, este estudio busca brindar aportes a las investigaciones realizadas sobre la comprensión lectora con información

actualizada sobre el empleo del mapa conceptual como una estrategia que la puede mejorar. De esa manera, además de incluir a renombrados autores como Novak y Ontoria, y otros más que aportan y complementan sus estudios como Hernández y González, se incorporaron los trabajos de investigadores que realizaron estudios descriptivos o experimentales en el país o en el extranjero como Quinto y Cuéllar, y Martín y Briceño, respectivamente. Ello resulta importante, puesto que hay una carencia de suficientes tesis que vinculen estrechamente las variables de mapas conceptuales y comprensión lectora, más aún en el ámbito universitario. Existen, por ejemplo, las que abordan la lectura con estrategias de manera general o aquellas que la tratan de forma específica, pero con otras variables como el aprendizaje cooperativo o la inferencia. Entonces, con este trabajo, los futuros investigadores podrían tomar los soportes teóricos reunidos aquí y los resultados obtenidos como referencia para iniciar un nuevo estudio o complementarlo.

En lo concerniente al aspecto metodológico, esta investigación pretende proponer una estrategia que pueda implementarse en las aulas a fin de que los estudiantes consigan relacionar conceptos y establecer un vínculo entre ellos de una manera jerárquica. Debido a que las fuentes de información a las que acceden en los cursos universitarios como los de Lenguaje son variadas y complejas, es vital que ellos aprendan un mecanismo que permita organizar las informaciones de varios textos y las puedan vincular. A partir de esta propuesta sobre mapas conceptuales, la sesión de clase de lectura se tornará activa, puesto que ellos realizarán actividades donde se involucren más con su aprendizaje. En consecuencia, tendrán otros hábitos lectores y mejorarán su comprensión, lo cual les servirá como base para conseguir los insumos suficientes para utilizar en la redacción posterior de textos académicos.

Con relación al aspecto social, sin duda, la comprensión lectora es un instrumento que permite el desarrollo del hombre de distintas maneras. No se

trata únicamente de que los estudiantes universitarios adquieran informaciones de modo literal y las reproduzcan, incluso de manera mecánica a través del mapa conceptual. Se trata de que estos jóvenes puedan ser capaces de desarrollar otras habilidades mentales como la inferencia, la deducción y la inducción. Mejor aún, se busca fomentar en ellos el pensamiento crítico a través del análisis, la reflexión y la opinión. De ese modo, se logrará a largo plazo, y de manera indirecta, que ellos puedan desenvolverse en distintas situaciones cuando sean profesionales o ciudadanos responsables, y que asuman con conciencia que sus actos repercutirán no solamente en sí mismos, sino también en la sociedad donde viven.

1.4. Problema

A pesar del valor relevante de la lectura en la vida de los seres humanos, una buena parte de ellos, a nivel mundial, tiene dificultad en su comprensión. Así lo demuestra la prueba PISA (2015), la cual reportó que, de los 70 países evaluados, por término medio, cerca del 20 % de los estudiantes participantes no alcanzó el nivel básico de competencia lectora. De estos, Singapur es el que consiguió un mejor resultado, dado que el 39.1 % de sus alumnos logró ser parte de las dos primeras escalas de desempeño. Le siguen Hong Kong China, Canadá y Finlandia, mientras que otros países como Francia, Suecia y Polonia consiguieron posiciones por encima del promedio. Estos resultados positivos en estos países mayormente de Asia o Europa contrastan con los de otros continentes como América, debido a que los obtenidos fueron menores. De todos ellos, a Argentina y a Chile les fue mejor en dicha evaluación, pues se ubicaron en el puesto 38 y 42, respectivamente; sin embargo, el desempeño no es mayor del promedio. Por su parte, Brasil ocupó una posición muy baja con respecto a estos países en América del Sur en el puesto 59, lo que evidencia la necesidad de una mejora educativa.

En la prueba PISA del año 2015, Perú ocupó el puesto 63 de los 70 países participantes en la comprensión lectora. Aunque consiguió un avance notable en el rubro al registrar una mejora de 14 puntos en relación a los 384 obtenidos en el 2012, existe un 46.7 % de estudiantes peruanos ubicados entre quienes presentan los peores resultados y solo un 0.6 % se muestra en los más altos niveles de tal evaluación. Esta posición revela la educación precaria en el país, no solamente con respecto de otros países participantes, sino por el hecho de que los estudiantes no serían capaces de alcanzar, mediante la lectura, un desarrollo personal y una participación activa en la sociedad a futuro. Esta alarmante situación involucra todos los niveles educativos. Si en los centros de educación primaria y secundaria ya los estudiantes presentan deficiencias en la comprensión lectora por distintas razones, es en las universidades donde más las evidencian, puesto que no han tenido sólidas bases en las primeras y poco o nada se les enseña en las segundas. Tal es el caso de la mayoría de estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima, quienes, de manera general, presentan dificultades en cada fase y nivel de lectura. En otras palabras, cuestionan muy poco el texto antes de leer, no tienen objetivos lectores ni muestran mucha predisposición a sugerir conocimientos previos, aún más, si los textos presentados en dicho curso no son de su interés o especialidad. Asimismo, en el durante, presentan poco manejo de habilidades de supervisión. En otros términos, manifiestan problemas con la construcción del significado de la lectura, así sea en el nivel literal, en gran parte, por su falta de concentración, el nulo o incorrecto uso del subrayado, y la mínima utilización del sumillado y de las inferencias. Asimismo, contrario a lo que debiera suceder en el nivel crítico, evidencian poca reflexión o cuestionamiento cuando terminan de leer un texto.

Ante esta problemática, podría proponerse que los estudiantes del primer ciclo, particularmente, aprendan a emplear estrategias de lectura con la orientación de sus profesores. De todas las alternativas posibles, el uso de organizadores gráficos resulta esencial para conseguir una mayor

comprensión lectora en el ámbito universitario. Entre estos, los mapas conceptuales podrían proporcionar un aprendizaje activo que les permita relacionar conceptos y establecer un vínculo entre ellos de una manera jerárquica. Así, de acuerdo con lo anterior, en este trabajo de investigación, se plantean los siguientes problemas.

1.4.1. General

¿En qué medida los mapas conceptuales mejoran la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima-2016?

1.4.2. Específicos

¿En qué medida los mapas conceptuales mejoran el nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima-2016?

¿En qué medida los mapas conceptuales mejoran el nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima-2016?

¿En qué medida los mapas conceptuales mejoran el nivel criterial de la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima-2016?

1.5. Hipótesis

1.5.1. General

Los mapas conceptuales mejoran la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima-2016.

1.5.2. Específicos

Los mapas conceptuales mejoran el nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima-2016.

Los mapas conceptuales mejoran el nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima-2016.

Los mapas conceptuales mejoran el nivel criterial de la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima-2016.

1.6. Objetivos

1.6.1. General

Determinar en qué medida los mapas conceptuales mejoran la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima, mediante actividades de aplicación, con la finalidad de proponer una estrategia que eleve la calidad educativa

1.6.2. Específicos

Determinar en qué medida los mapas conceptuales mejoran el nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima, mediante actividades de aplicación, con la finalidad de proponer una estrategia que eleve la calidad educativa

Determinar en qué medida los mapas conceptuales mejoran el nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima, mediante actividades de aplicación, con la finalidad de proponer una estrategia que eleve la calidad educativa

Determinar en qué medida los mapas conceptuales mejoran el nivel criterial de la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima, mediante actividades de aplicación, con la finalidad de proponer una estrategia que eleve la calidad educativa

II. MARCO METODOLÓGICO

2.1. Variables

Variable independiente: el mapa conceptual

Es un recurso esquemático que gráficamente ayuda a representar un conjunto de significados conceptuales en una estructura de proposiciones, que sirve como una herramienta para organizar y representar el conocimiento, y para el aprendizaje. (Arellano y Santoyo, 2009, p. 42)

Variable dependiente: la comprensión lectora

Es un proceso de construcción de significados, el cual se realiza a partir de un texto por un sujeto activo. Por esa razón, es necesario que él encuentre sentido al esfuerzo cognitivo que supone leer, lo que implica que el lector conozca qué y para qué lee, además de involucrar que disponga de estrategias que le permitan el éxito, que se sienta motivado y que mantenga su interés en toda la lectura. (Solé, 1992, pp. 35 y 36)

2.2. Operacionalización de variables

En la tabla siguiente, se pueden apreciar los datos específicos de esta investigación, los cuales corresponde a la variable dependiente y su operacionalización.

Tabla 1

Operacionalización de la variable dependiente comprensión lectora

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas	Niveles o rangos
Literal	- Reconocimiento de detalles: personajes, hechos, ámbitos o tiempos	10, 17	- Correcto = 1 - Incorrecto = 0	- Logrado (65-100%): 13 hasta 20
	- Identificación del tema	1, 9		- En proceso (41-64%): 7 hasta 12, 75
	- Identificación de ideas explícitas en el texto	2,5,13		- Básico (0-40%): 0 hasta 6, 75
Inferencial	- Interpretación de los hechos	8 y 14	- Correcto = 1 - Incorrecto = 0	- Logrado (65-100%): 13 hasta 20
	- Deducción de las ideas implícitas	3, 11 y 19		- En proceso (41-64%): 7 hasta 12, 75
	- Deducción de significados de palabras a partir del texto	6 y 18		- Básico (0-40%): 0 hasta 6, 75
Criterial	- Opinión de los personajes	12 y 15	- Correcto = 1 - Incorrecto = 0	- Logrado (65-100%): 13 hasta 20
	- Valoración sobre los hechos	4 y 7		- En proceso (41-64%): 7 hasta 12, 75
	- Juicio sobre el mensaje	16 y 20		- Básico (0-40%): 0 hasta 6, 75

Fuente: *Dimensiones del mapa conceptual adaptado de Pinzás (2003, pp.39 y 40)*

2.3. Metodología

Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), es aquel que “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p. 4).

Precisamente, en este trabajo, se recolectaron datos sobre la comprensión lectora (variable dependiente) de un determinado número de estudiantes a fin de comprobar la hipótesis sobre la base del análisis de una data, por lo que sigue ese enfoque de investigación.

De acuerdo con Rivas (2014), quien cita a Kuhn, el paradigma tiene “(...) un sentido de ‘patrón científico aceptado’ por la comunidad científica de carácter general aplicado a la ciencia y a la investigación científica” (p. 397). En ese sentido, en este trabajo, se sigue el denominado positivista, que según este mismo autor “(...) tiene sus raíces en las filosofías pragmática, racional y empirista que afirman que el saber verdadero, la esencia de la ciencia, proviene de la experiencia y el conocimiento empírico de los fenómenos naturales, y que estos deben ser comprobables en la realidad” (p. 410). Es así que, como producto de la experiencia, se ha propuesto que los mapas conceptuales podrían mejorar la comprensión lectora; sin embargo, es vital que ello sea comprobado en un contexto real.

Para Bernal (2010), quien cita a Bonilla y Rodríguez, “(...) el método científico se entiende como el conjunto de postulados, reglas y normas para el estudio y la solución de los problemas de la investigación, institucionalizados por la denominada comunidad científica reconocida” (p. 58). De acuerdo con lo anterior, dicho conjunto de postulados que orienta esta investigación es el hipotético-deductivo. Según Terrones (1998), quien cita a Bunge, este “(...) consiste en desarrollar una teoría empezando por formular sus puntos de partida o hipótesis básicas y deduciendo luego sus consecuencias con la ayuda de las subyacentes teorías formales (...)” (p.252). En este caso, sobre la base de teorías sobre el mapa conceptual y la comprensión lectora, se determinarán las consecuencias de una de las variables con respecto de la otra.

Este estudio corresponde al nivel explicativo. Según Hernández,

Fernández y Baptista (2014), “como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relaciona con dos o más variables” (p. 95). Siguiendo a este autor, en este trabajo, existe un interés particular en determinar por qué el uso de los mapas conceptuales tendría efectos positivos en la comprensión lectora.

Cabe decir que, en esta investigación, la metodología se desarrolló de la siguiente forma. En primer lugar, producto de la práctica educativa y de la observación, se identificó un problema que ocurría con los estudiantes de primer ciclo de una universidad privada de Lima. En segundo lugar, se buscó información en libros y tesis sobre el mismo, y la manera como se podría proponer alternativas de mejora. De ese modo, se determinaron objetivos e hipótesis para la realización del estudio. En tercer lugar, se manipuló la variable independiente en una serie de sesiones con el grupo de estudiantes que constituían la muestra. Posteriormente, se diseñó y aplicó un instrumento de evaluación, el cual fue validado por tres expertos y sometido a la prueba de confiabilidad KR20. Con la data conseguida, en cuarto lugar, se procedió a analizarla e interpretarla con ayuda del programa estadístico SPSS 20.0. Por último, se presentaron conclusiones y recomendaciones al respecto.

2.4 Tipo de estudio

La investigación es de tipo aplicada, lo que quiere decir, en palabras de Carrasco (2008), que “se distingue por tener propósitos prácticos inmediatos bien definidos; es decir, se investiga para actuar, transformar, modificar o producir cambios en determinado sector de la realidad” (p. 43). Lo anterior, definitivamente, sustenta los objetivos de este estudio, puesto que se pretende lograr la mejora en una de las variables.

2.5. Diseño

De acuerdo con el objetivo de esta investigación, el diseño empleado es experimental. Sobre ello, Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalaron que este “se refiere a un estudio en el que se manipulan intencionalmente una o más variables independientes (supuestas causas-antecedentes) para analizar las consecuencias que la manipulación tiene sobre una o más variables dependientes (supuestos efectos-consecuentes), dentro de una situación de control para el investigador” (p. 129). En este caso, se manipulará la variable mapas conceptuales, puesto que se pretende lograr la mejora de la variable comprensión lectora.

El diseño es de tipo preexperimental con pre y posprueba. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), este se llama así, “debido a que su grado de control es mínimo (...). A un grupo se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo” (p.141.). En este caso, se aplicó una prueba inicial sobre la variable dependiente, la cual es previa a la enseñanza de la independiente denominada mapa conceptual, a fin de determinar y mejorar el nivel de comprensión lectora.

Se trabajó el mapa conceptual con los estudiantes en una serie de sesiones y mediante actividades de aplicación, lo cual se enmarca dentro del corte longitudinal, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), por “recabar datos en diferentes puntos del tiempo para hacer inferencias respecto al cambio, sus determinantes y consecuencias” (p. 159). Por último, se tomó una prueba final con la intención de corroborar que se logró una mejora.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), el diagrama que corresponde a este diseño es el siguiente:

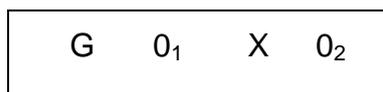


Figura 3. Diagrama del diseño experimental con pre y posprueba. Fuente: Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 141)

La descripción de cada símbolo es la que sigue:

G= Grupo experimental.

O₁= Pretest para medir la variable dependiente.

X= Aplicación de la estrategia para manipular la variable independiente

O₂= Postest para medir la variable dependiente

2.6. Población, muestra y muestreo

Población

Para Carrasco (2008), la población es “el conjunto de todos los elementos (unidades de análisis) que pertenecen al ámbito espacial donde se desarrolla el trabajo de investigación” (pp. 236 y 237). Entendido así, para este estudio, este es aquel que se encuentra matriculado en un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima, según figura en la data de su página de Intranet. Está constituida por 2415 estudiantes distribuidos en 97 secciones, cuyas edades fluctúan entre 17 y 20 años aproximadamente. A pesar de que estudian diferentes carreras, cursan una misma asignatura por su naturaleza de ser general o de carácter básico en el área de Humanidades.

Tabla 2

Secciones y cantidades de alumnos (población)

Secciones	Cantidad de estudiantes
97	2415

Fuente: Tomado de Intranet de la universidad privada de Lima (2016)

Muestra

Por otro lado, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), la muestra es “un subgrupo de la población de interés sobre la cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse o delimitarse con precisión; este deberá ser representativo (...)” (p. 173). Para este estudio, esta se encuentra constituida por 30 estudiantes de la sección AR0A de un curso de Lenguaje de una universidad privada de Lima.

Muestreo

Del universo poblacional tomado en consideración en este estudio, la muestra seleccionada es no probabilística intencionada, la cual de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) “(...) no es mecánico ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores (...) requiere no tanto una ‘representatividad’ de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de casos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema” (p. 176). Particularmente, se determinó esta muestra, porque el investigador tuvo acceso a ella para aplicar las sesiones de aprendizaje sobre el mapa conceptual en este estudio de diseño experimental con pre y posprueba. Respecto a los criterios de inclusión y exclusión, sobre el primero, se incluyeron a todos los estudiantes que se encontraban matriculados en la sección AR0A, quienes asistían a las clases continuamente y su edad estaba comprendida entre los 17 y 20 años. Acerca del segundo criterio, quedaron excluidos aquellos alumnos que no estaban matriculados en la sección mencionada.

Tabla 3

Sección y cantidades de alumnos (muestra)

Sección	Cantidad de alumnos
AR0A	30

2.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica

La técnica empleada en este estudio es la encuesta. De acuerdo con Carrasco (2008), “es una técnica para la investigación social por excelencia, debido a su utilidad, versatilidad, sencillez y objetividad de los datos que con ella se obtiene (...) mediante preguntas formuladas directa o indirectamente a los sujetos que constituyen la unidad de análisis del estudio investigativo” (p. 314). Precisamente, se optó por ella, porque la información que se pensó recabar debía considerar tales características, particularmente el de la objetividad.

Instrumento

El instrumento que se consideró es el cuestionario. De acuerdo con Carrasco (2008), este “es una forma o modalidad de la encuesta, en la que no es necesaria la relación directa, cara a cara con la muestra de estudio (unidad de análisis o personas encuestadas); consiste en presentar (previa orientación y charlas motivadoras) a los encuestados unas hojas o pliegos (instrumentos), conteniendo una serie ordenada y coherente de preguntas formuladas con claridad, precisión y objetividad para que sean resueltas de igual modo” (p. 318). En este caso, es una prueba del tipo de preguntas cerradas para que los estudiantes opten por una de las cuatro alternativas propuestas luego de haber leído 5 textos, las cuales son más sencillas de codificar y analizar. Esta se aplicará antes y después de la enseñanza del mapa conceptual, la cual, bajo el nombre de Test de Comprensión Lectora, fue elaborada por el investigador.

Tabla 4

Ficha técnica del instrumento Test de comprensión lectora

Test de Comprensión lectora	
Año	2016
Autor	Br. César Vilca
Contenido	La prueba consta de 5 textos sobre diferentes temas. Esta tiene 20 reactivos que contienen cuatro alternativas, de las cuales una es la respuesta correcta. El evaluado responderá en una hoja adicional, particularmente elaborado para la aplicación.
Propósito	La prueba mide la comprensión lectora de individuos entre 12 y 20 años que estudian Educación Secundaria y primeros ciclos de Educación Superior en función de los niveles literal, inferencial y criterial.
Tiempo de aplicación	El tiempo de aplicación es de 30 a 40 minutos, que incluye, también, el periodo de las instrucciones. La corrección se hará de modo manual y se empleará, para tal caso, una clave de respuestas.
Calificación	La calificación consiste en asignar un punto por cada respuesta correcta bajo la consideración de que el puntaje máximo que se podrá alcanzar es 20.
Estructura	La prueba contiene 20 preguntas de 5 textos, según las tres dimensiones que se pretende evaluar: nivel literal, nivel inferencial y nivel criterial de la comprensión lectora.

En la siguiente sección, se muestran las dimensiones tratadas en esta investigación sobre la comprensión lectora. Además, se presentan los niveles considerados según los parámetros de evaluación de la institución educativa donde se realizó el estudio y los rangos empleados de acuerdo con ellos.

Tabla 5

Niveles y rangos de comprensión lectora

Variable	Niveles	Rango	Dimensiones		
			Literal	Inferencial	Criterial
Comprensión lectora	Básico	[0 -6]	[0 - 2]	[0 - 2]	[0 - 2]
	En proceso	[7 - 12]	[3 – 4]	[3 – 4]	[3 – 4]
	Logrado	[13- 20]	[5 – 7]	[5 – 7]	[5 – 7]

Validez

Todo cuestionario debe tener validez. En palabras de Carrasco (2008), “este atributo de los instrumentos de investigación consiste en que estos miden con objetividad, precisión, veracidad y autenticidad aquello que se desea medir de la variable o variables” (p. 336). En este caso, se consideró la validez de expertos, para determinar si se está midiendo adecuadamente las dimensiones de las variables. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), esta “(...) se refiere al grado en que un instrumento mide la variable de interés de acuerdo con expertos en el tema” (p. 204). Por tal razón, se consultó con tres especialistas. Ellos son la doctora en Administración de la Educación Isabel Menacho Vargas, y los magísteres en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa, y en Escritura Creativa, María Landeo Sierra y Carlos Milton Manrique Rabelo, respectivamente. Los tres concluyeron que el instrumento tiene suficiencia y, por lo tanto, es aplicable.

Tabla 6

Resultado de validación del instrumento

Nombre del validador	DNI	Resultado de la validación
Dra. Isabel Menacho Vargas	09968395	Aplicable
Mg. María Landeo Sierra	06254616	Aplicable
Mg. Carlos Milton Manrique Rabelo	41206111	Aplicable

Confiabilidad

El cuestionario requiere tener confiabilidad. Según Carrasco (2008), “(...) es la cualidad o propiedad de un instrumento de medición, que le permite obtener los mismos resultados, al aplicarse una o más veces a la misma personas o grupo de personas en diferentes periodos de tiempo” (p. 339). Por esa razón, se somete a prueba no solamente al instrumento, sino también las condiciones de aplicación y los procedimientos involucrados. Se realiza con una pequeña muestra (inferior a la muestra definitiva). En este caso, se aplicó en una cantidad de 10 estudiantes que tienen las mismas características de los sujetos evaluados en la investigación, que pertenecen a otra sección del mismo curso y los cuales constituyen un número mayor del 20% del total original.

Tabla 7

Muestra real y muestra piloto

	Sección	Cantidad de alumnos
Muestra real	AR0A	30
Muestra piloto	AH0A	10

De esta manera, se aplicó la siguiente fórmula de Kuder Richardson (1937):

$$r_{tt} = \frac{n}{n-1} * \frac{Vt - \sum pq}{Vt}$$

Esta, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), es muy útil para medir la confiabilidad por consistencia interna, porque “su ventaja reside en que no es necesario dividir en dos mitades a los ítems del instrumento; simplemente se aplica la medición y se calcula el coeficiente” (p. 295). En otras palabras, dicho coeficiente de Kuder Richardson requiere que se administre una sola vez el instrumento de medición y producirá valores entre cero y uno. Asimismo, este es aplicable con escalas de varios posibles valores. Por lo tanto, puede ser empleado para determinar la confiabilidad.

Precisamente, la escala de valores que determina la confiabilidad es indicada de la siguiente manera:

Tabla 8

Escala de valores de confiabilidad

Escalas	Valores
No es confiable	-1 a 0
Baja confiabilidad	0.01 a 0.049
Moderada confiabilidad	0.5 a 0.75
Fuerte confiabilidad	0.76 a 0.89
Alta confiabilidad	0.90 a 1

Fuente: Pino (2010, p. 380)

De acuerdo con la fórmula de Kuder Richardson, el valor obtenido en la muestra piloto es 0.72. Con ello, se determinó que esta tiene consistencia interna y confiabilidad moderada, lo cual significa que es aplicable.

Tabla 9

Estadístico de confiabilidad

	KR20	Nº de elementos
Comprensión lectora	0.72	10

Fuente: Data obtenida con la aplicación de la fórmula de Kuder Richardson en Excel

2.8. Métodos de análisis de datos

Tras haber recolectado los datos, se procedió al análisis estadístico. Por tal razón, se utilizó el SPSS 20.0. Para la prueba de normalidad, es decir, para determinar si se debe o no rechazar la hipótesis nula de una población distribuida normalmente, se trabajó con Shapiro-Wilk, dado que se contaba con una muestra menor de 50 individuos.

Prueba de normalidad

H_0 : El conjunto de datos se aproximan a una distribución normal.

H_1 : El conjunto de datos no se aproximan a una distribución normal.

Región crítica

$$p \geq \alpha; \quad \alpha = 0.05$$

Tabla 10

Prueba de normalidad

Variable	Shapiro-Wilk		Prueba a usar
	Pretest	Postest	
	P-valor	P-valor	
Comprensión lectora	,417	,025	Wilcoxon
D1 Nivel literal	,006	,025	
D2 Nivel inferencial	,002	,020	
D3 Nivel Criterial	,002	,000	

Fuente: *Data conseguida del SPSS 20.0*

El p valor del pretest es 0,417. En otras palabras, es mayor que $\alpha = 0.05$, por lo que se acepta la hipótesis nula y se concluye que es una distribución normal. En cambio, el p valor del postest es 0,025. En otros términos, es menor que $\alpha = 0.05$, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se concluye que es una distribución no normal. Cuando en una de las dos pruebas de una

misma muestra, una de ellas es no normal se considera el tratamiento estadístico no paramétrico. En otras palabras, no requiere que la distribución de la muestra tenga características en función de ciertos parámetros. Se utilizó el estadístico de Wilcoxon para comparar las dos muestras que se relacionan y determinar sus diferencias. Además, no requiere de una distribución específica, por lo que usa el valor ordinal de la variable dependiente.

2.9. Aspectos éticos

Esta es una investigación propia del autor, lo que significa que no existe plagio de ningún tipo de los trabajos realizados por otros. Sin embargo, es evidente que se ha valido de varios de ellos como referente, por lo que los consignó en él, a modo de citas, según las normas APA. Además, se rige a los reglamentos de la UCV y a los tratados internacionales sobre la ética, tales como la Declaración de Helsinki y el Reporte Belmont. Por esa razón, los sujetos humanos involucrados en el trabajo fueron informados y se cuidó la privacidad acerca de los datos que se obtuvieron de ellos. Asimismo, la labor que se realizó con dichos individuos cuenta con el conocimiento y la aprobación de las autoridades correspondientes de la institución educativa donde se aplicó. Por ello, el investigador les envió una carta de presentación de parte del director de la Escuela de Postgrado de la universidad donde estudia y una carta de confidencialidad elaborada por él mismo. Posteriormente, la directora del área de Humanidades de la institución educativa donde se aplicó el trabajo respondió tales cartas y autorizó que se pueda ejecutar el estudio, así como recabar la información correspondiente (consentimiento informado).

III. RESULTADOS

3.1. Resultados descriptivos

Tabla 11

Comparación entre los resultados del pre y postest de comprensión lectora

Niveles o rangos de las calificaciones	Test			
	Pretest		Postest	
	fi	%	fi	%
Básico	2	6,7	0	0
En proceso	25	83,3	5	16,7
Logrado	3	10,0	25	83,3
Total	30	100,0	30	100,0

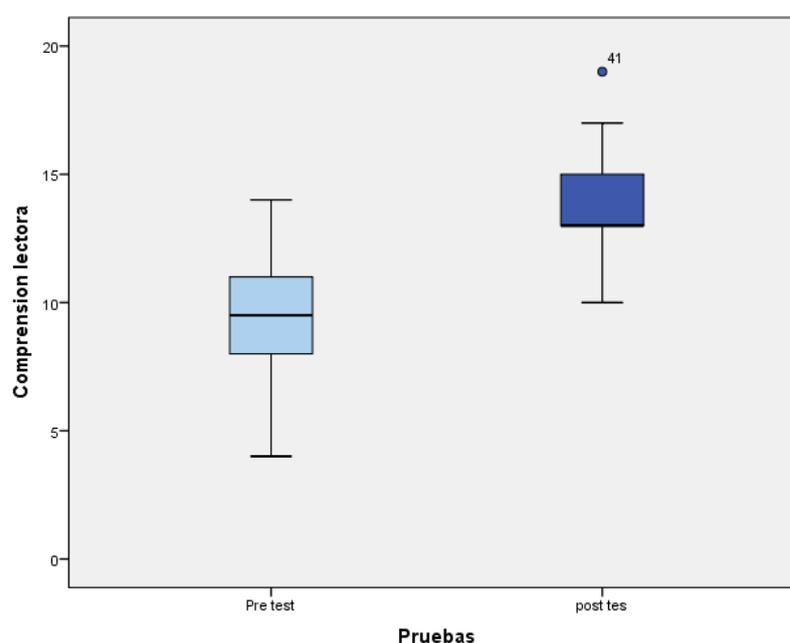


Figura 4. Comparación entre los resultados del pre y postest de comprensión lectora

En los resultados generales de la tabla 11 y la figura 4, se observa que, cuando los estudiantes rindieron el pretest, la mayoría se ubicaba en el nivel en proceso de las calificaciones con un 83,3 %, es decir, 25 estudiantes obtuvieron entre 7 y 12,5. Luego de la aplicación de las sesiones sobre el uso de mapas conceptuales, la mayoría de ellos, en la prueba de postest, cambió al nivel logrado con 83,3 %. En otras palabras, 25 estudiantes obtuvieron calificaciones superiores a 13. Ello significa que mejoraron su comprensión lectora.

Tabla 12

Comparación entre los resultados del pre y postest del nivel literal de la comprensión lectora

Niveles o rangos de las calificaciones	Test			
	Pretest		Postest	
	fi	%	fi	%
Básico	11	36,7	1	3,3
En proceso	11	36,7	9	30,0
Logrado	8	26,7	20	66,7
Total	30	100,0	30	100,0

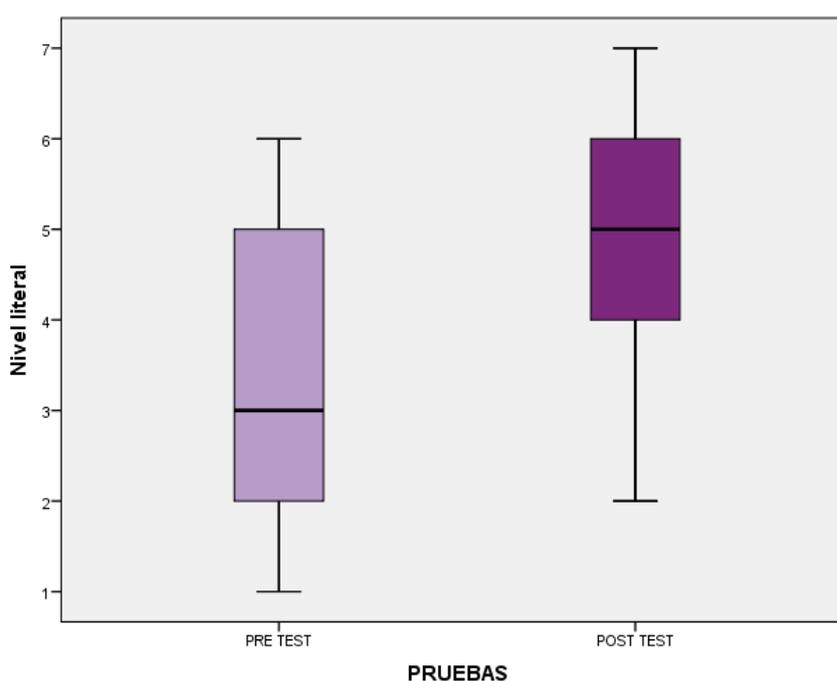


Figura 5. Comparación entre los resultados del pre y postest del nivel literal de la comprensión lectora

En los resultados de la tabla 12 y la figura 5 sobre el nivel o dimensión literal de la comprensión lectora, se observa que, cuando los estudiantes rindieron el pretest, la mayoría se ubicaba entre los rangos básico y en proceso de las calificaciones con un 36,7 %, en cada caso. Luego de la aplicación de las sesiones sobre el uso de mapas conceptuales, la mayoría de ellos, en la prueba de postest, cambió a solo logrado con un 66,7 %. Con ello, se puede afirmar que, después de la experimentación al grupo, los estudiantes

mejoraron la comprensión lectora en este nivel, lo cual es un buen indicador para el logro de los objetivos propuestos.

Tabla 13

Comparación entre los resultados del pre y postest del nivel inferencial de la comprensión lectora

Niveles o rangos de las calificaciones	Test			
	Pretest		Posttest	
	fi	%	fi	%
Básico	10	33,3	1	3,3
En proceso	19	63,3	17	56,7
Logrado	1	3,3	12	40,0
Total	30	100,0	30	100,0

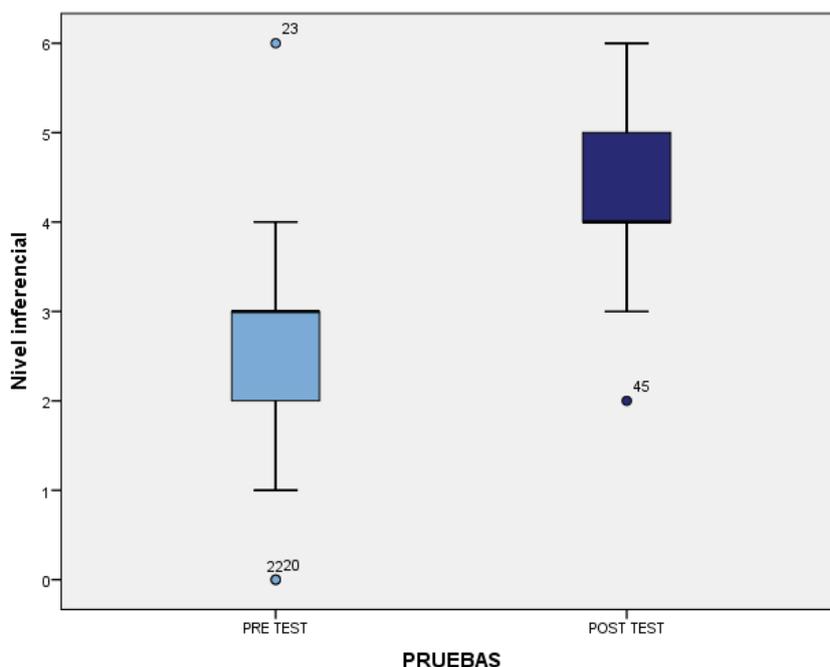


Figura 6. Comparación entre los resultados del pre y postest del nivel inferencial de la comprensión lectora

En los resultados de la tabla 13 y la figura 6 sobre el nivel o dimensión inferencial de la comprensión lectora, se observa que, cuando los estudiantes rindieron el pretest, la mayoría se ubicaba en el rango en proceso de las calificaciones con un 63,3 %. Luego de la aplicación de las sesiones sobre el uso de mapas conceptuales, la mayoría de ellos, en la prueba de postest, se

situaba en proceso y logrado con un 56,7 % y un 40 %, respectivamente. Ello permite afirmar que, después de la experimentación al grupo, los estudiantes mejoraron la comprensión lectora en este nivel, lo cual es un buen indicador para el logro de los objetivos propuestos.

Tabla 14

Comparación entre los resultados del pre y postest del nivel criterial de la comprensión lectora

Niveles o rangos de las calificaciones	Test			
	Pretest		Postest	
	fi	%	fi	%
Básico	2	6,7	0	0
En proceso	22	73,3	12	40,0
Logrado	6	20,0	18	60,0
Total	30	100,0	30	100,0

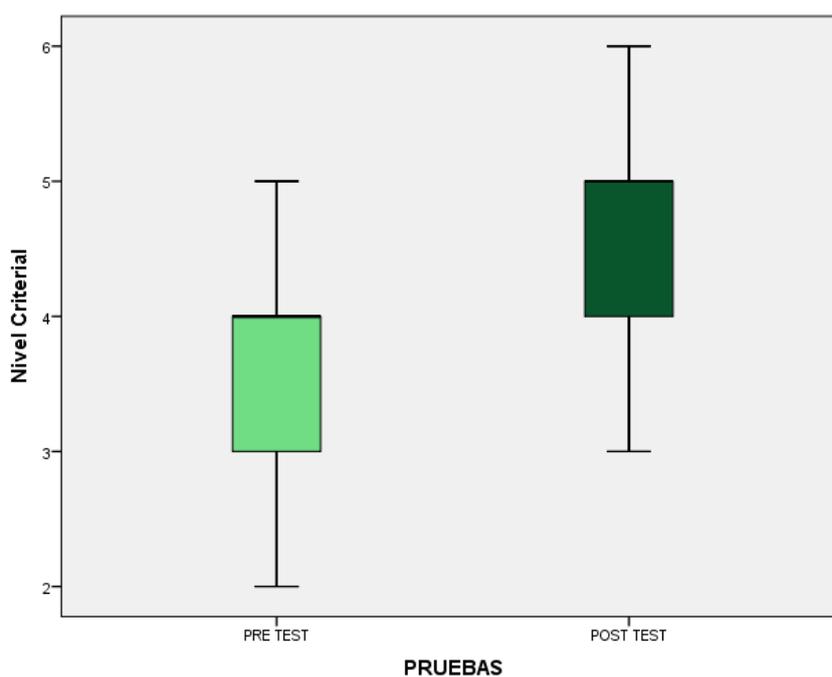


Figura 7. Comparación entre los resultados del pre y postest del nivel criterial de la comprensión lectora

En los resultados de la tabla 14 y la figura 7 sobre el nivel o dimensión criterial de la comprensión lectora, se observa que, cuando los estudiantes rindieron el pretest, la mayoría se ubicaba en el rango en proceso de las calificaciones

con un 73,3 %. Luego de la aplicación de las sesiones sobre el uso de mapas conceptuales, la mayoría de ellos, en la prueba de posttest, se situaba en logrado con un 60 % y ninguno de ellos en básico. Con esta información, se puede afirmar que, después de la experimentación al grupo, los estudiantes mejoraron la comprensión lectora en este nivel, lo cual es un buen indicador para el logro de los objetivos propuestos.

3.2. Resultados inferenciales

Prueba de la hipótesis general de la investigación

Ho: Los mapas conceptuales no mejoran la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima.

$$H_0: m_1 = m_2$$

H1: Los mapas conceptuales mejoran la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de un curso de Lenguaje de una universidad privada de Lima.

$$H_1: m_1 < m_2$$

Tabla 15

Comparación de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima

		Rangos				
		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Después- antes	Rangos negativos	0a	,00	,00	-3,500 ^b	,000
	Rangos positivos	13b	7,00	91,00		
	Empates	17c				
	Total	30				
A. Después < antes						
B. Después > antes						
C. Después = antes						

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

De la tabla 15, se observa que existe predominio de rangos positivos. Ello indica que las puntuaciones del posttest es superior a las puntuaciones del

pretest. Asimismo, se tiene a 17 estudiantes que presentan puntuaciones iguales en el pre y postest de la comprensión lectora.

Con respecto al contraste de la prueba de hipótesis, en los estadísticos de la tabla, se muestra que el $z_c < z_{(1-\alpha/2)}$ ($-3,500^b < -1,96$). Además, el grado de significación estadística es $p < \alpha$ ($,000 < ,05$). Con ello, se rechaza la hipótesis nula. Por lo tanto, existe evidencia suficiente para afirmar que los mapas conceptuales mejoran la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima.

Prueba de las hipótesis específicas de la investigación

Hipótesis específica 1

Ho: Los mapas conceptuales no mejoran el nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima.

$$H_o: m_1 = m_2$$

H1: Los mapas conceptuales mejoran el nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima.

$$H_i: m_1 < m_2$$

Tabla 16

Comparación del nivel literal de comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima

		Rangos			Z	Sig. asintót. (bilateral)
		N	Rango promedio	Suma de rangos		
Después- antes	Rangos negativos	2a	7,50	15,00	-3,513 ^b	,000
	Rangos positivos	18b	10,83	195,00		
	Empates	10c				
	Total	30				
A. Después < antes						
B. Después > antes						
C. Después = antes						

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

De la tabla 16, se observa que existe predominio de rangos positivos. Ello indica que las puntuaciones del posttest es superior a las puntuaciones del pretest. Además, se tiene a 10 estudiantes que presentan puntuaciones iguales en el pre y posttest en el nivel literal de la comprensión lectora.

Con respecto al contraste de la prueba de hipótesis, en los estadísticos de la tabla, se muestra que el $z_c < z_{(1-\alpha/2)}$ ($-3,513^b < -1,96$). Asimismo, el grado de significación estadística es $p < \alpha$ ($,000 < ,05$). Con ello, se rechaza la hipótesis nula. Por ello, existe evidencia significativa para afirmar que los mapas conceptuales mejoran el nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje de una universidad privada de Lima.

Hipótesis específica 2

Ho: Los mapas conceptuales no mejoran el nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima.

$$H_o: m_1 = m_2$$

H1: Los mapas conceptuales mejoran el nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima.

$$H_i: m_1 < m_2$$

Tabla 17

Comparación del nivel inferencial de comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima

		Rangos				
		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Después- antes	Rangos negativos	1a	11,50	11,50	-4,264 ^b	,000
	Rangos positivos	21b	11,50	241,50		
	Empates	8c				
	Total	30				

A. Después < antes
B. Después > antes
C. Después = antes

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon
b. Se basa en rangos positivos.

De la tabla 17, se observa que existe predominio de rangos positivos. Ello indica que las puntuaciones del postest es superior a las puntuaciones del pretest. Asimismo, se tiene a 8 estudiantes que presentan puntuaciones iguales en el pre y postest en el nivel inferencial de la comprensión lectora.

Con respecto al contraste de la prueba de hipótesis, en los estadísticos de la tabla, se muestra que el $z_c < z_{(1-\alpha/2)}$ ($-,4,264^b < -1,96$). Además, el grado de significación estadística es $p < \alpha$ ($,000 < ,05$). Con ello, se rechaza la hipótesis nula. Por ello, hay evidencia suficiente para afirmar que los mapas conceptuales mejoran el nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje de una universidad privada de Lima.

Hipótesis específica 3

Ho: Los mapas conceptuales no mejoran el nivel criterial de la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima.

$$H_o: m_1 = m_2$$

H1: Los mapas conceptuales mejoran el nivel criterial de la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima.

$$H_i: m_1 < m_2$$

Tabla 18

Comparación del nivel criterial de comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima

		Rangos				
		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Después- antes	Rangos negativos	0a	,00	,00	-3,500 ^b	,000
	Rangos positivos	13b	7,00	91,00		
	Empates	17c				
	Total	30				
A. Después < antes						
B. Después > antes						
C. Después = antes						

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

De la tabla 18, se observa que existe predominio de rangos positivos. Ello indica que las puntuaciones del posttest es superior a las puntuaciones del pretest. Asimismo, se tiene a 17 estudiantes que presentan puntuaciones iguales en el pre y posttest en el nivel criterial de la comprensión lectora.

Con respecto al contraste de la prueba de hipótesis, en los estadísticos de la tabla, se muestra que el $z_c < z_{(1-\alpha/2)}$ ($-3,500^b < -1,96$). Además, el grado de significación estadística $p < \alpha$ ($,000 < ,05$). Con ello, se rechaza la hipótesis nula. En consecuencia, existe evidencia significativa para afirmar que los mapas conceptuales mejoran el nivel criterial de la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje de una universidad privada de Lima.

IV. DISCUSIÓN

En esta investigación, se planteó que los mapas conceptuales mejoran la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima. Por esa razón, se buscó información en libros y tesis sobre las variables en cuestión, y la manera como se podría proponer alternativas de mejora. Es así como, a través de una serie de sesiones con actividades de aplicación, se manipuló la variable independiente (mapa conceptual) con el grupo de estudiantes que constituía la muestra a fin de determinar en qué medida mejoraba la dependiente (comprensión lectora). Dado que este estudio es de diseño experimental y de tipo preexperimental, se consiguió la data con un pre y postest. Posteriormente, se comparó los resultados, y se procedió a analizarla e interpretarla con ayuda del programa estadístico SPSS 20.0.

De acuerdo con la prueba de hipótesis general, se puede afirmar que el uso de los mapas conceptuales mejora la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de un curso de Lenguaje de una universidad privada de Lima con un valor de $Z=-3,500^b$ y $p= .000 < .05$ del estadístico de Wilcoxon. Estos resultados coinciden con aquellos obtenidos en los estudios de los investigadores nacionales Quinto (2015), Cuéllar (2014), Farfán y Camarena (2013). En el primero, se había evidenciado que los alumnos de la Facultad de Odontología de la UNMSM se vieron favorecidos en la comprensión lectora por haber empleado el mapa conceptual, puesto que permite jerarquizar y sintetizar. En el segundo, se había concluido que el uso de este organizador gráfico elevó el rendimiento de los estudiantes de la Facultad de Medicina de la UNMSM por la representación visual de los contenidos. En el tercer caso, los estudiantes de la I.E. 1138 habían logrado mejorar su comprensión lectora, dado que el uso del mapa conceptual les había permitido relacionar conceptos que en los textos parecen estar sin conexión. Además, este estudio concuerda con los resultados obtenidos por los investigadores internacionales Martin (2012), Salas (2012), Duarte (2012), Soares (2012) y Briceño (2011). Todos ellos coinciden en señalar que no

solamente se presentan problemas de lectura en la etapa escolar, sino también en la universitaria, sobre todo en los primeros ciclos. Por consiguiente, la enseñanza de estrategias como el mapa conceptual en el aula es vital por parte de los docentes para superar estas complicaciones y no esperar que ellos aprendan solos sin orientaciones. Por otra parte, los alumnos la habían aprendido a usar, de tal manera que existió un aprendizaje de los contenidos, y los conceptos específicos habían sido organizados y jerarquizados, lo que garantizó un aprendizaje significativo. Cabe decir que en todos los resultados obtenidos en este estudio y en las investigaciones de los autores que lo habían antecedido se tuvieron como soporte a autores como Carlino (2005), quien señaló que la lectura es un proceso eminentemente activo y estratégico, y a Martín (2009) y Brihuega y otros (2014), quienes indicaron que es sustancial que, a fin de comprenderla mejor, los alumnos conozcan estrategias y que los docentes los puedan orientar en los tres momentos de la lectura. De allí, se desprende que autores como Novak (1998) y Ontoria (2004) hayan propuesto al mapa conceptual como una estrategia, método y recurso esquemático que permita el manejo adecuado de la información que se presenta en los textos.

Según la prueba de hipótesis específica 1, se puede afirmar que el uso de los mapas conceptuales mejora el nivel literal de la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de un curso de Lenguaje de una universidad privada de Lima con un valor de $Z=-3,513^b$ y $p= .000 < .05$ del estadístico de Wilcoxon. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en los estudios de Andagua y Ortiz (2014), realizado con alumnos de la I. E. Daniel Alcides Carrión, y los de Llanos (2013), aplicado en estudiantes de siete escuelas profesionales de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. En ambos casos, se determinó que los mapas conceptuales permitieron la mejora en las dimensiones de la lectura estudiadas. Sin embargo, es en la literal donde se consiguieron resultados más favorables, debido a que los estudiantes se sintieron más cómodos en la identificación de conceptos que estaban presentes en los textos. Como lo señalaba Menacho (2010), la

dimensión literal de la comprensión lectora es la más básica, porque se identifica información superficial, cualquiera sea el tema al que se refiera. No obstante, tal cual lo indicaron Neyra y Flores (2011) es importante para alcanzar el desarrollo de las otras dimensiones, por lo que, en consonancia con todos ellos, los alumnos no deben ser simples repetidores, sino capaces de recordar los conceptos a fin de emplearlos según un orden lógico. Por ello, siguiendo a González (2008), los mapas conceptuales pueden servir como mediador, porque los nuevos conceptos son asimilados en estructuras existentes en lugar de continuar aislados, memorizados e, incluso, olvidados.

De acuerdo con la prueba de hipótesis específica 2, se puede afirmar que el uso de los mapas conceptuales mejora el nivel inferencial de la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de un curso de Lenguaje de una universidad privada de Lima con un valor de $Z=-4,264^b$ y $p=.000 < .05$ del estadístico de Wilcoxon. Los resultados que se obtuvieron en esta investigación coinciden con los estudios de Andagua y Ortiz (2014), aplicado en alumnos de la I. E. Daniel Alcides Carrión, y los de Llanos (2013), realizado con estudiantes de siete escuelas profesionales de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. En ambos casos, se concluyó que los mapas conceptuales permitieron la mejora en las dimensiones de la lectura estudiadas. Sin embargo, en el inferencial, se tuvo que efectuar un mayor esfuerzo que en el literal de parte de ellos para conseguir resultados favorables, puesto que no están tan habituados a extraer información que no esté presente en los textos. Como lo señalaba Pinzás (2003), en la dimensión inferencial de la comprensión lectora, los estudiantes no se deben fiar solo de las ideas explícitas, sino que, a partir de estas, se debe conseguir la información implícita, es decir, la que se deduce o interpreta. Sin embargo, alcanzar el desarrollo de esta dimensión implica que, como lo indicaban Sánchez, García y Rosales (2010), haya una participación más activa de los alumnos y, tal como lo sugiere Sánchez (1997), el sujeto lector deba advertir que existe una jerarquización de ideas que el autor empleó en la elaboración de su texto. Por esa razón, en concordancia con estos autores, al ser una

dimensión más difícil de alcanzar, sobre todo para estudiantes inexpertos, es necesario el acompañamiento del docente y que él les pueda proveer herramientas útiles para inferir ideas. Ante ello, Ontoria (2004) precisó que los mapas conceptuales producen un aprendizaje significativo en tanto los nuevos conceptos se engloban bajo otros conceptos más amplios, así estos no sean explícitos.

Según la prueba de hipótesis específica 3, se puede afirmar que el uso de los mapas conceptuales mejora el nivel criterial de la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de un curso de Lenguaje de una universidad privada de Lima con un valor de $Z=-3,500^b$ y $p= .000 < .05$ del estadístico de Wilcoxon. Los resultados de esta investigación coinciden con los obtenidos en el estudio de Andagua y Ortiz (2014), aplicado en alumnos de la I. E. Daniel Alcides Carrión. En este caso, se determinó que los mapas conceptuales permitieron la mejora en las dimensiones de la lectura estudiadas. No obstante, en el criterial, se tuvo que realizar un mayor esfuerzo que en el literal y que en el inferencial de parte de ellos para conseguir resultados favorables, puesto que se requiere reflexión y evaluación, condiciones a las que no están habituados, puesto que se encuentran más acostumbrados a la lectura literal. Como lo indicaba Menacho (2010), el lector debe evaluar contenidos y emitir juicios a medida que lee, y como se señalaba en Aula Práctica (2000), al conocerse las dos dimensiones anteriores, ya no se trata de distinguir lo explícito y lo implícito, sino que se pretende, de acuerdo con la experiencia personal y el texto leído, asumir una posición acerca de las ideas vertidas en él. Por ello, los autores sugieren el acompañamiento del docente para que mediante la discusión que parta de actividades prácticas los estudiantes desarrollen esta dimensión. Por lo anterior, siguiendo a Maya y Díaz (2004), el uso de una estrategia como los mapas conceptuales podría servir como un facilitador de la evaluación de los aprendizajes en tanto se valoran los conocimientos y se atribuyen calificaciones, además de que se verifica el manejo de los conceptos y cómo estos fueron seleccionados, organizados y relacionados.

V. CONCLUSIONES

- Primera:** De acuerdo con el problema general, se ha determinado que los mapas conceptuales mejoran, en gran medida, la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima mediante el estadístico de Wilcoxon con el $z_c < z_{(1-\alpha/2)}$ ($-3,500^b < -1,96$) y con el grado de significación estadística $p < \alpha$ ($,000 < ,05$). En consecuencia, se ha probado la hipótesis general y se ha logrado el objetivo general.
- Segunda:** Según el problema específico 1, se ha determinado que los mapas conceptuales mejoran, en gran medida, el nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima a través del estadístico de Wilcoxon con el $z_c < z_{(1-\alpha/2)}$ ($-3,513^b < -1,96$) y con el grado de significación estadística $p < \alpha$ ($,000 < ,05$). Por lo tanto, se ha probado la hipótesis específica 1 y se ha logrado el objetivo específico 1.
- Tercera:** De acuerdo con el problema específico 2, se ha determinado que los mapas conceptuales mejoran, de manera significativa, el nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima mediante el estadístico de Wilcoxon con el $z_c < z_{(1-\alpha/2)}$ ($-4,264^b < -1,96$) y con el grado de significación estadística $p < \alpha$ ($,000 < ,05$). Por consiguiente, se ha probado la hipótesis específica 2 y se ha logrado el objetivo específico 2.
- Cuarta:** Según el problema específico 3, se ha determinado que los mapas conceptuales mejoran, de manera significativa, el nivel criterial de la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima mediante el estadístico de Wilcoxon con el $z_c < z_{(1-\alpha/2)}$ ($-3,500^b < -1,96$) y el grado de significación estadística $p < \alpha$ ($,000 < ,05$). Por lo tanto, se ha probado la hipótesis específica 3 y se ha logrado el objetivo específico 3.

VI. RECOMENDACIONES

Primera: Es recomendable que haya un acompañamiento de los docentes y que ellos orienten a los estudiantes en cómo emplear estrategias de lectura en cada una de sus etapas o momentos. Una de las que puede ser muy útil, según las condiciones de la clase, es el mapa conceptual. De ese modo, se podrían conseguir resultados favorables desde los primeros ciclos y los alumnos tendrían alternativas para el manejo adecuado de información en lo que resta de sus estudios y en su quehacer profesional.

Segunda: Se recomienda que haya un énfasis en la lectura y relectura, así como que, en el durante, los estudiantes dispongan de un lápiz, lapicero o resaltador que les permita marcar los conceptos o ideas más relevantes. De esa manera, ellos lograrán conseguir un hábito que les permita identificar, recordar y, posteriormente, emplear la información que leyeron.

Tercera: Es recomendable que se precise la diferencia que existe entre los niveles de lectura y que el que corresponde a las inferencias amerita un mayor esfuerzo de parte de ellos. Lo anterior implica que los docentes los acompañen en el proceso lector para ayudarlos a distinguir las ideas implícitas de las explícitas, es decir, a inferir, a deducir o a interpretar. De ese modo, se logrará que los alumnos, posteriormente, las sepan ubicar por sí mismos en cualquier contexto y emplear según sus necesidades, sea en un mapa conceptual o con otro recurso.

Cuarta: Se recomienda que se precise la diferencia que existe entre los niveles de lectura y que el que corresponde al crítico amerita un mayor esfuerzo que con el literal e inferencial, así como que estos son necesarios para desarrollarlo. Ello implica que los docentes los acompañen en el proceso lector para que fomenten la discusión sobre la base de las lecturas, así como la valoración de los contenidos y les permitan asumir una postura ante estos. De esa manera, se logrará que los estudiantes tengan un pensamiento crítico, lo cual es necesario en el ámbito universitario y profesional.

Quinta: Es recomendable que los docentes continúen realizando investigaciones sobre estrategias para mejorar la comprensión lectora en el ámbito universitario y las apliquen, así este no sea su campo de acción directa, dado que la lectura es esencial en todas las áreas para conseguir información, interpretarla y valorarla. Entonces, este trabajo puede ser útil como punto de partida o como una forma de contrastar mecanismos que permitan una mejora en la lectura. De ese modo, los estudiantes, los profesores y toda la comunidad se verán favorecidos con los logros obtenidos.

Sexta: Se recomienda que los docentes complementen esta investigación en la medida de lo posible, particularmente sobre cómo el mapa conceptual puede mejorar el nivel criterial de la comprensión lectora, puesto que este es el más difícil de lograr con esta estrategia. De esa manera, el organizador propuesto sería una alternativa más completa y eficaz para desarrollar los tres niveles de lectura.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andagua, T. y Ortiz, C. (2014). *Uso de CMAP Tools en la comprensión lectora de los estudiantes del cuarto años de secundaria de la institución educativa N° 20799 Daniel Alcides Carrión, Chancayllo-2013*. (Tesis de maestría, UCV, Perú).
- Arellano, J. y Santoyo, M. (2009). *Investigar con mapas conceptuales: procesos metodológicos*. España: Narcea.
- Aula Práctica (2000). *Actividades de lectura crítica para conseguir lectura eficaz*. Barcelona: Ceac.
- Bernal, César. (2010). *Metodología de la investigación: administración, humanidades y ciencias sociales*. (3ª. ed.). Colombia: Pearson.
- Briceño, L. (2011). *Influencia de los mapas conceptuales y los estilos de aprendizaje en la comprensión de la lectura*. Revista de Estilos de Aprendizaje, 4 (8), 3-22. Recuperado de <https://goo.gl/xfF0Ae>.
- Brihuega, A. y otros (2014). *Guía didáctica de lectura comprensiva*. España: Región de Murcia.
- Campos, A. (2011). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. (2ª. ed.). Colombia: Aula Abierta Magisterio.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización universitaria*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carrasco, S. (2008). *Metodología de la investigación*. (2ª. ed.). Lima: San Marcos.
- Claux, M. y La Rosa, M. (2004). *La comprensión de lectura en el aula: una experiencia significativa*. Lima: Centro para el Magisterio Universitario.
- Cuéllar, M. (2014). *Uso de mapas conceptuales como alternativa para elevar el rendimiento académico en la asignatura de Enfermería de la Salud del Adulto y Anciano, de los estudiantes del 4to año de Enfermería-Facultad de Medicina-UNMSM, 2011*. (Tesis de maestría, UNMSM, Perú).

- Duarte, R. (2012). *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector*. (Tesis de doctorado, Universidad de Alcalá, España). Recuperado de <https://goo.gl/m0KuIR>.
- Farfán, S. y Camarena, C. (2013). *Efecto del programa Mapas Conceptuales sobre la comprensión lectora en los estudiantes del 1º de secundaria de la I. E. 1138 del distrito de ATE-2012*. (Tesis de maestría, UCV, Perú).
- González, F. (2008). *El mapa conceptual y el diagrama UVE: recursos para la enseñanza superior en el siglo XXI*. (2ª. ed.). España: Narcea.
- Johnston, P. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª. ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hernández, V. (2007). *Mapas conceptuales: la gestión del conocimiento en la didáctica*. México: Alfaomega.
- Llanos, O. (2013). *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria*. (Tesis de maestría, Universidad de Piura, Perú). Recuperado de <https://goo.gl/fzUCS3>.
- Martín, R. (2009). *Manual de didáctica de la lengua española*. Barcelona: Síntesis.
- Martin, S. (2012). *Un estudio sobre la comprensión lectora en estudiantes del nivel superior de la Ciudad de Buenos Aires*. (Tesis de maestría, Universidad de San Andrés, Argentina). Recuperado de <https://goo.gl/tVZtcz>.
- Maya, A. y Díaz, N. (2004). *Mapas conceptuales: elaboración y aplicación*. (2ª. ed.). Bogotá: Actualización Pedagógica Magisterio.
- Menacho, J. (2010). *Metodología de aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación en la enseñanza de Semiología General e Interpretación de Exámenes Auxiliares*. (Tesis de maestría, UNMSM, Perú).
- Neyra, L. y Flores, J. (2011). *Comprensión y producción textual*. Lima: San Marcos.

- Novak, J. (1998). *Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza Editorial.
- OECD (2016). *Singapur encabeza la última encuesta PISA sobre educación que realiza la OECD a escala internacional*. PISA: Publicación OECD. Recuperado de <https://goo.gl/x73Yzu>.
- Ontoria, A. (2004). *Cómo ordenar el conocimiento usando mapas conceptuales*. México: Alfaomega.
- Pino, R. (2010). *Metodología de la investigación*. Lima: San Marcos.
- Pinzás, J. (2003). *Leer mejor para enseñar mejor*. Lima: Tarea.
- Quinto, Z. (2015). *Uso del mapa conceptual utilizando Cmap Tools en la comprensión lectora de estudiantes de Odontología según estilos de aprendizaje*. (Tesis de maestría, UNMSM, Perú).
- Rivas, F. (2014). *Diccionarios de investigación científica cualitativa y cuantitativa*. Perú: CONCYTEC.
- Rhó, E. (2008). *Lectura rápida y efectiva*. México: Alfaomega.
- RPP (2016). *RPP Noticias: Perú mejoró en la prueba PISA 2015 pero sigue en los últimos lugares*. Lima, Perú: Grupo RPP. Recuperado de <https://goo.gl/9t2MrC>.
- Ruffinelli, J. (1989). *Comprensión de la lectura*. (3ª. ed.). México: Trillas.
- Sánchez, E. (1997). *Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión*. Buenos Aires: Santillana.
- Sánchez, M., García, R. y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Salas, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de*

Nuevo León. (Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nueva León, México). Recuperado de <https://goo.gl/sCFavD>.

Soares, C. (2012). *El uso de mapas conceptuales progresivos como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la formación de profesores de Biología*. Revista Journal for Educators, Teachers and Trainers, 4 (8), 107-121. Recuperado de <https://goo.gl/1HgbPp>.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. (8ª. ed.). Barcelona: Graó.

Terrones, E. (1998). *Diccionario de investigación científica*. Lima: A.F.A Editores Importadores S.A.

APÉNDICE

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: Mapas conceptuales para mejorar la comprensión lectora

AUTOR: Br. Hipólito César Vilca Panti

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES E INDICADORES				
<p>Problema principal: ¿En qué medida los mapas conceptuales mejoran la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima-2016?</p> <p>Problemas secundarios:</p> <p>1. ¿En qué medida los mapas conceptuales mejoran el nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima-2016?</p> <p>2. ¿En qué medida los mapas conceptuales mejoran el nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima-2016?</p> <p>3. ¿En qué medida los mapas conceptuales mejoran el nivel criterial de la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima -2016?</p>	<p>Objetivo general: Determinar en qué medida los mapas conceptuales mejoran la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima, mediante actividades de aplicación, con la finalidad de proponer una estrategia que eleve la calidad educativa</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>1. Determinar en qué medida los mapas conceptuales mejoran el nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima, mediante actividades de aplicación, con la finalidad de proponer una estrategia que eleve la calidad educativa</p> <p>2. Determinar en qué medida los mapas conceptuales mejoran el nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima, mediante actividades de aplicación, con la finalidad de proponer una estrategia que eleve la calidad educativa</p> <p>3. Determinar en qué medida los mapas conceptuales mejoran el nivel criterial de la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima, mediante actividades de aplicación, con la finalidad de proponer una estrategia que eleve la calidad educativa</p>	<p>Hipótesis general: Los mapas conceptuales mejoran la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima-2016.</p> <p>Hipótesis específicas:</p> <p>1. Los mapas conceptuales mejoran el nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima-2016.</p> <p>2. Los mapas conceptuales mejoran el nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima-2016.</p> <p>3. Los mapas conceptuales mejoran el nivel criterial de la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima-2016.</p>	Variable dependiente: Comprensión lectora				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Niveles o rangos
			1. Literal	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de detalles: personajes, hechos, ámbitos o tiempos - Identificación del tema - Identificación de ideas explícitas en el texto 	<ul style="list-style-type: none"> - 10 y 17 - 1 y 9 - 5, 2 y 13 	<ul style="list-style-type: none"> - Correcto= 1 - Incorrecto= 0 	<ul style="list-style-type: none"> - Logrado (65-100%): 13 hasta 20 - En proceso (41-64%): 7 hasta 12, 75 - Básico (0-40%): 0 hasta 6, 75
2. Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretación de los hechos - Deducción de las ideas implícitas - Deducción de significados de palabras a partir del texto 	<ul style="list-style-type: none"> - 8 y 14 - 3, 11 y 19 - 6 y 18 	<ul style="list-style-type: none"> - Correcto= 1 - Incorrecto= 0 	<ul style="list-style-type: none"> - Logrado (65-100%): 13 hasta 20 - En proceso (41-64%): 7 hasta 12, 75 - Básico (0-40%): 0 hasta 6, 75 			
3. Criterial	<ul style="list-style-type: none"> - Opinión de los personajes - Valoración sobre los hechos - Juicio sobre el mensaje 	<ul style="list-style-type: none"> - 15 y 12 - 4 y 7 - 16 y 20 	<ul style="list-style-type: none"> - Correcto= 1 - Incorrecto= 0 	<ul style="list-style-type: none"> - Logrado (65-100%): 13 hasta 20 - En proceso (41-64%): 7 hasta 12, 75 - Básico (0-40%): 0 hasta 6, 75 			

TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	ESTADÍSTICO UTILIZADO
<p>Tipo: Es de tipo aplicada, lo que quiere decir en palabras de Carrasco (2008) que “se distingue por tener propósitos prácticos inmediatos bien definidos; es decir, se investiga para actuar, transformar, modificar o producir cambios en determinado sector de la realidad” (p. 43). Definitivamente, lo anterior sustenta los objetivos de este estudio, puesto que se pretende lograr una mejora.</p> <p>Método: El método es hipotético-deductivo. Según Terrones, quien cita a Bunge, este “(...) consiste en desarrollar una teoría empezando por formular sus puntos de partida o hipótesis básicas y deduciendo luego sus consecuencias con la ayuda de las subyacentes teorías formales (...)” (p.252). Sobre la base de teorías del mapa conceptual y de la comprensión lectora, se determinarán las consecuencias de una de las variables con respecto de la otra.</p> <p>Diseño: El diseño empleado es experimental. Sobre ello, Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalaron que este “se refiere a un estudio en el que se manipulan intencionalmente una o más variables independientes (supuestas causas-antecedentes) para analizar las consecuencias que la manipulación tiene sobre una o más variables dependientes (supuestos efectos-consecuentes), dentro de una situación de control para el investigador” (p. 129). Es de tipo preexperimental con pre y posprueba. De acuerdo con los autores anteriores, se llama así, “debido a que su grado de control es mínimo (...). A un grupo se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo” (p.141.).</p>	<p>Población: Para Carrasco (2008), la población es “el conjunto de todos los elementos (unidades de análisis) que pertenecen al ámbito espacial donde se desarrolla el trabajo de investigación” (p. 46). Entendido así, para este estudio, este es aquel que se encuentra matriculado en un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima según figura en la data de la página de Intranet. Está constituida por 2415 estudiantes distribuidos en 97 secciones, cuyas edades fluctúan entre 17 y 20 años aproximadamente. A pesar de que estudian diferentes carreras, cursan una misma asignatura por su naturaleza de ser general o de carácter básico en el área de Humanidades.</p> <p>Tipo de muestra: La muestra seleccionada es no probabilística intencionada, la cual de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) “(...) no es mecánico ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores (...) requiere no tanto una ‘representatividad’ de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de casos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema” (p. 176). Particularmente, se determinó esta muestra, porque el investigador tuvo acceso a ella para aplicar las sesiones de aprendizaje.</p> <p>Tamaño de muestra: Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), la muestra es “un subgrupo de la población de interés sobre la cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse o delimitarse con precisión; este deberá ser representativo (...)” (p. 173). Para este estudio, esta se encuentra constituida por 30 estudiantes de la sección AROA de un curso de Lenguaje de una universidad privada de Lima.</p>	<p>Variable dependiente: Comprensión lectora</p> <p>Técnicas: La encuesta</p> <p>Instrumentos: El cuestionario (Test de Comprensión Lectora)</p> <p>Autor: César Vilca</p> <p>Año: 2016</p> <p>Monitoreo: La prueba se aplicará en 30 a 40 minutos, que incluye, también, el periodo en que se darán las instrucciones.</p> <p>Ámbito de aplicación: La prueba mide la comprensión lectora de individuos entre 12 y 20 años que estudian Educación Secundaria y primeros ciclos de Educación Superior en función de los niveles literal, inferencial y criterial.</p> <p>Forma de administración: La prueba consta de 5 textos sobre diferentes temas. Esta tiene 20 reactivos que contienen cuatro alternativas, de las cuales una es la respuesta correcta. El evaluado responde en una hoja aparte, elaborada para la aplicación. La calificación consiste en colocar un punto a cada respuesta correcta bajo la consideración de que el puntaje máximo por alcanzar es de 20.</p>	<p>Descriptiva: En este caso, se elaboraron y se presentaron tablas de frecuencia absolutas y porcentajes.</p> <p>Inferencial: Para determinar la confiabilidad, se utilizó el estadístico de Kuder Richardson. Además, los datos que se obtuvieron con el instrumento se sometieron a prueba de normalidad. Para tal fin, se empleó la prueba de Shapiro-Wilk, cuya hipótesis nula considera que estos se distribuyan de manera normal, mientras que la hipótesis alterna estos se distribuyen de una forma no normal. Asimismo, para determinar las diferencias de las puntuaciones y comprobar la hipótesis de investigación, se empleó Wilcoxon en la estadística inferencial.</p> <p>Kuder Richardson: $r_{tt} = \frac{n}{n-1} * \frac{Vt - \sum pq}{Vt}$</p> <p>Shapiro-Wilk: $W = \frac{\left(\sum_{i=1}^n a_i x_{(i)}\right)^2}{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}$</p> <p>Wilcoxon: $W^+ = \sum_{z_i > 0} R_i,$</p>

NIVELACIÓN DE LENGUAJE

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA 2016-2

TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA

INSTRUCCIONES

Este cuadernillo contiene cinco textos seguidos de cuatro preguntas. Después de leer atentamente cada uno, identifique la respuesta correcta y márkela en la hoja de respuestas con un círculo. Si lo cree conveniente, puede subrayar o hacer anotaciones en el mismo.

Texto 1

Para poder mejorar la seguridad en Lima, se deben resolver ciertos problemas. En el caso de la PNP, es importante implementar dos mejoras. Como mencionan Costa y Romero, se debe crear una dirección territorial. Esta se encargaría de coordinar las operaciones de las comisarías de todos los distritos de Lima y estaría liderada por un capitán de la Policía que obtenga el respaldo del alcalde o alcaldesa de la capital. Asimismo, un aspecto imprescindible es la modernización de las comisarías en cuanto a tecnología e infraestructura. Por ejemplo, se debe mejorar el Sistema Central de Atención de Emergencias 105, el Sistema de Video Vigilancia y Conectividad, y el Sistema de Comunicación Radial TETRA, que tiene como finalidad optimizar las comunicaciones de las Unidades Policiales en Lima Metropolitana y Callao. Con relación al Serenazgo, es importante considerar dos reformas. Una de ellas es la creación de uno que sea interdistrital e interconectado. Es decir, en lugar de que cada distrito maneje su propio sistema de seguridad, debe ser una institución parecida a la PNP, que responda solo al alcalde o alcaldesa de Lima, y que dependa de ella. Otra solución es, como mencionan Costa y Romero, la creación de una Escuela Metropolitana de Serenos. En otras palabras, se necesita que haya una formación de alta calidad e igualitaria entre este tipo de profesionales. Se les debe orientar en la manera en cómo resolver y prevenir casos delictivos. Por tanto, esta escuela permitiría que se construya un perfil claro del sereno metropolitano, el cual sería capaz de resolver con eficacia cualquier caso de violencia.

1. ¿De qué trata el texto?

- a. La PNP y el Serenazgo de la ciudad de Lima
- b. Implementación de mejoras en Lima
- c. Medidas para mejorar la seguridad en Lima
- d. La seguridad que existe en Lima

2. ¿Qué propuesta se señala en el texto que debe ser aplicado en el Serenazgo para mejorar la seguridad ciudadana?

- a. Dirección territorial
- b. Coordinación de operaciones
- c. Modernización
- d. Interconexión

3. ¿Qué idea se puede deducir sobre los serenos?

- a. Son personas que tienen una adecuada preparación física y psicológica.
- b. Carecen de formación para resolver y prevenir casos delictivos.
- c. Coordinan operaciones con sus compañeros de otros distritos.
- d. Deben ser parte de una Escuela Metropolitana de efectivos.

4. ¿Considera que será viable el trabajo conjunto de la PNP y el Serenazgo?

- a. No, porque cada entidad cumple sus propias funciones
- b. Sí, porque habría un ahorro de dinero para la ciudad
- c. Sí, porque complementaría la labor que cada uno cumple
- d. No, porque la inseguridad continuaría en el mismo grado

Texto 2

Todos los colegios del país, según una disposición del Ministerio de Educación, deben reservar al menos dos vacantes por aula para estudiantes con discapacidades leves o moderadas. La norma también establece que, si en una escuela se matriculan más de diez alumnos con discapacidad, el plantel debe contratar a un profesor especializado para orientar a los estudiantes y a las familias. ¿Es posible que todas las escuelas atiendan esta medida? Según Eliana Yamashiro, presidenta de la Asociación de Colegios Particulares Amigos (Adecopa), falta que

el Gobierno especifique mejor cómo la escuela privada debe atender a los alumnos con discapacidad. “Consideramos que hay que tener más claridad en la definición, sobre qué tipos de necesidades son las que se pueden atender. El espectro, cuando se habla de personas con discapacidad, es grande”, explicó ella. Cifras del Ministerio de Educación de 2010 señalan que, en el Perú, había por lo menos 28 000 estudiantes con discapacidad atendidos en instituciones educativas inclusivas. “En las conferencias de Adecopa, hemos enfatizado que estamos de acuerdo con la inclusión educativa de las personas con discapacidad, pero este proceso debe efectuarse de una forma responsable. Hay que tomar en cuenta que los colegios deben adecuar su infraestructura a los maestros y su gestión. Eso no se hace de la noche a la mañana”, añadió Yamashiro.

5. ¿En qué caso se debe contratar a un profesor especializado para orientar a alumnos y padres según el texto?
 - a. Si se matriculan diez alumnos con discapacidad
 - b. Cuando por lo menos haya un alumno discapacitado
 - c. Si hay más de diez alumnos discapacitados matriculados
 - d. Cuando haya dos alumnos que separaron sus vacantes

6. ¿Qué significado se deduce de la palabra “espectro” emitida por Yamashiro?
 - a. Fantasma
 - b. Alma
 - c. Tamaño
 - d. Resultado

7. ¿Cree adecuado que las personas con discapacidad leve estudien en un colegio como se propone en el texto?
 - a. No, porque serían un retraso para sus compañeros y profesores
 - b. Sí, porque el Ministerio de Educación ya dispuso que ellas reciban una educación
 - c. No, porque las personas con discapacidad deben ser separados de los demás
 - d. Sí, porque tienen derecho a la educación y necesitan interrelacionarse con otros

8. ¿De qué otra manera se podría entender la siguiente expresión: “deben reservar al menos dos vacantes por aula para estudiantes con discapacidades leves o moderadas”?
 - a. Estas vacantes se encuentran disponibles para todos los discapacitados.
 - b. Una persona con síndrome de Down no podría acceder a estas vacantes.
 - c. No importa la edad de las personas con discapacidad para acceder a las vacantes.
 - d. Los sordomudos podrían acceder sin ningún impedimento a las vacantes propuestas.

Texto 3

Sergio: Los roles de hombres y mujeres han sido esencialmente los mismos a lo largo de la historia de la humanidad y esto se debe a que las funciones establecidas socialmente se definen a partir de la fisiología de hombres y mujeres. Esto parte del hecho de que ellas tienen un papel fundamental en la procreación, pues deben no solo parir a los vástagos, sino también ocuparse de su educación hasta bien entrada la adolescencia. El cuerpo y la fisiología femenina están preparados para cumplir esta importante función, la cual no puede ser desarrollada por el hombre. A partir de allí, tenemos que todas las sociedades han elaborado la misma identidad de género, pues los hombres y mujeres de todos los tiempos han tenido la misma biología siempre.

Norma: No estoy de acuerdo con esta visión. Cada cultura elabora simbólicamente sus propias identidades de género a partir del hecho biológico de las diferencias entre los sexos. Esto supone que la identidad de género se constituye a partir de un proceso donde cada individuo aprende lo que es ser hombre o mujer, o a asumir los roles y actitudes que le son propios y a interpretarse a sí mismos según dichos parámetros. Por ello, para hablar de femineidad o masculinidad es necesario referirnos al juego de discursos, proceso de socialización y representaciones que los

diferentes grupos se hacen de lo femenino y lo masculino. Son estos los que determinan la forma en que la identidad de género es adquirida por sus miembros.

9. ¿Cuál es el tema sobre el que discuten Sergio y Norma?

- a. La identidad de género entre hombres y mujeres
- b. La femineidad y la masculinidad en las culturas
- c. Los roles de hombres y mujeres en la historia
- d. El papel fundamental de hombres y mujeres

10. ¿Cuál es la postura de Norma de acuerdo con el texto?

- a. A lo largo de la historia, los hombres y las mujeres han sido esencialmente los mismos.
- b. Los roles de los hombres y las mujeres son distintos en la historia según cada cultura.
- c. Tanto los hombres como las mujeres tienen diferencias muy notorias en sus rasgos físicos.
- d. Todas las sociedades han elaborado la misma identidad de género para hombres y mujeres.

11. ¿Qué idea se desprende de la postura de Sergio?

- a. Opina que la sociedad elabora una identidad de género.
- b. Está de acuerdo con su amiga Norma en la socialización.
- c. No considera otros criterios para fundamentar su postura.
- d. No cree que Norma tenga la razón por ser una mujer.

12. ¿Cómo calificaría a Norma según sus ideas?

- a. Feminista
- b. Terca
- c. Romántica
- d. Cuestionadora

Texto 4

Se viene reconociendo que el éxito escolar es uno de los mejores preventivos de la delincuencia, ya que esta suele ir asociada a negativas experiencias escolares (fracaso escolar y abandono temprano de los estudios). Así, Maguin y Loeber manifiestan que “un pobre rendimiento académico se relaciona no solo con el comienzo de la delincuencia, sino también con la escalada en la frecuencia y en la gravedad de las ofensas”.

Gran parte de los jóvenes pandilleros no han terminado la educación secundaria o, en todo caso, han truncado sus estudios por “*problemas de mal comportamiento*” frente a sus profesores o problemas conductuales dentro del colegio. Algunos llegaron hasta el segundo o tercero de secundaria y fueron expulsados del colegio por los constantes enfrentamientos que los mismos tenían con sus profesores, o también por retiro “voluntario” ocasionado por la situación de conflictualidad que atravesaba el hogar o por la falta de medios económicos.

De este modo, la escuela se convierte en un espacio social donde la frustración gana terreno y desemboca en episodios de ruptura y violencia. Las normas y reglas de la autoridad escolar pierden todo sentido en el control de los jóvenes. Más bien, para los jóvenes pandilleros la escuela representa la gestación de una conducta que se rutiniza en el conflicto contra el orden y autoridad institucional. Los jóvenes pandilleros al comparar la escuela y la pandilla no dudan en escoger la vida pandillera. El siguiente relato lo expresa en todo su dramatismo:

“Con la pandilla es más bacán (que en el colegio), estar allí haciendo hora con la gente. Dejé el colegio por andar en la pandilla, mucho andaba en la pandilla y me iba a la calle y no iba al colegio... Yo me he preparado solo en la calle... en secundaria me escapaba a cada rato”. - Cachorro, Villa el Salvador.

13. ¿Qué idea resume el texto?

- a. Las normas de la autoridad escolar pierden todo sentido en el control de los jóvenes.
- b. Gran parte de los jóvenes pandilleros no han terminado la educación secundaria.

- c. La escuela es uno de los principales ámbitos donde podría comenzar la delincuencia.
- d. Algunos alumnos fueron expulsados del colegio por los constantes enfrentamientos.

14. ¿Cómo se interpretan las palabras de Cachorro: “*Mucho andaba en la pandilla y me iba a la calle y no iba al colegio... Yo me he preparado solo en la calle*”?

- a. No iba al colegio por estar con sus amigos.
- b. También, carecía del control de sus padres.
- c. Obtuvo aprendizajes de la misma calle.
- d. La escuela no le enseñó nada útil.

15. ¿Qué opina sobre Cachorro?

- a. Es un desadaptado más en la ciudad.
- b. No merece más oportunidades.
- c. Terminará delinquiendo como otros.
- d. Es una víctima de las circunstancias.

16. ¿Considera que es acertado decir que “el éxito escolar es uno de los mejores preventivos de la delincuencia”?

- a. Sí, porque la delincuencia surge a partir de los problemas en el hogar y en la escuela
- b. No, porque a árbol que nace torcido nada ni nadie lo podrá enderezar
- c. Sí, porque la escuela puede brindar espacios para crecer en distintos aspectos
- d. No, porque se ha demostrado que la escuela no es necesaria para lograr el éxito

Texto 5

En todo Estados Unidos, miles de niños han sido sentenciados como adultos y enviados a prisiones para mayores de edad. A nivel nacional, alrededor de 3000 menores han sido sentenciados a cadena perpetua sin posibilidad de solicitar libertad condicional. Así, menores desde los trece años han sido juzgados como adultos y sentenciados a morir en prisión, sin ninguna consideración por su edad o las circunstancias en las que su delito fue consumado.

Para la Corte Suprema de los Estados Unidos, la pena capital para menores es inconstitucional y, actualmente, esta ha suspendido la pena de muerte a menores sentenciados por crímenes no letales y prohibido la pena capital para menores acusados. Los juzgados deberán llevar a cabo nuevas audiencias en las que los jueces deberán tomar en consideración las personalidades individuales de los acusados, sus circunstancias vitales, así como las condiciones en las que sus crímenes fueron cometidos. La Corte Suprema escribió que, “debido a la culpabilidad disminuida de los menores y su fuerte capacidad para el cambio, se cree que las ocasiones extremas en las que estas penas radicales sean necesarias se volverán cada vez más raras”.

Muchos menores en EEUU son puestos en peligro por el abuso, la negligencia, la violencia doméstica y de su comunidad, y la pobreza. Sin la eficaz intervención y ayuda, estos menores sufren, luchan y sucumben a la desesperación y pierden la esperanza. Algunos púberes no pueden manejar los desafíos emocionales, sociales y psicológicos de la adolescencia, y, eventualmente, se involucran en actividades violentas y destructivas. Tristemente, muchos estados han ignorado la crisis y la disfuncionalidad que crea la delincuencia juvenil y, en su lugar, han sometido a esos chicos a una nueva victimización y abuso dentro del sistema criminal de justicia. De hecho, para aquellos jóvenes cuyas sentencias le permiten aspirar a la prisión condicional, pero que han estado encarcelados desde muy pequeños, en su momento, necesitarán re aprender habilidades básicas de convivencia social.

17. ¿Qué cantidad de menores han sido sentenciados a cadena perpetua en Estados Unidos?

- a. 2300
- b. 3000
- c. 3010
- d. 30000

18. ¿Qué significado se puede deducir del término “sucumben”?

- a. Mueren
- b. Ceden
- c. Agonizan
- d. Estimulan

19. ¿Qué idea es implícita según el texto?

- a. La pena capital para menores es un acto inconstitucional.
- b. Los jueces deberán tomar en consideración las personalidades individuales.
- c. Menores desde los trece años han sido sentenciados a morir en prisión.
- d. Condenar a los menores como si fuesen adultos fue un error gravísimo.

20. ¿Considera adecuado que los menores dejen de ser juzgados como adultos si cometen alguna falta grave como el asesinato?

- a. No, porque deben pagar por el daño que cometieron
- b. No, porque se evitará que sean mayores criminales
- c. Sí, porque la dureza de las penas no hace mejores hombres
- d. Sí, porque todos tienen derecho a las segundas oportunidades

TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA

(hoja de respuesta)

Apellidos y nombres: _____

Edad: _____ Fecha de nacimiento: ___/___/_____ Género: M / F

Facultad: _____ Carrera: _____

Tipo de colegio: privado () público () Año de egreso del colegio: _____

Código de alumno: _____ N° de vez en el curso: 1, 2 o 3

Puntaje: _____ Rango: _____

ENCIERRA CON UN CÍRCULO LAS RESPUESTAS.

Texto 1

1. a b c d

2. a b c d

3. a b c d

4. a b c d

Texto 2

5. a b c d

6. a b c d

7. a b c d

8. a b c d

Texto 3

9. a b c d

10. a b c d

11. a b c d

12. a b c d

Texto 4

13. a b c d

14. a b c d

15. a b c d

16. a b c d

Texto 5

17. a b c d

18. a b c d

19. a b c d

20. a b c d

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA COMPRENSIÓN LECTORA

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
DIMENSIÓN 1: Literal								
1	¿Cuál es la postura de Norma de acuerdo con el texto?	✓		✓		✓		
2	¿Qué cantidad de menores han sido sentenciados a cadena perpetua en Estados Unidos?	✓		✓		✓		
3	¿De qué trata el texto?	✓		✓		✓		
4	¿Cuál es el tema sobre el que discuten Sergio y Norma?	✓		✓		✓		
5	¿En qué caso se debe contratar a un profesor especializado para orientar a alumnos y padres según el texto?	✓		✓		✓		
6	¿Qué propuesta se señala en el texto que debe ser aplicado en el Serenazgo para mejorar la seguridad ciudadana?	✓		✓		✓		
7	¿Qué idea resume el texto?	✓		✓		✓		
DIMENSIÓN 2: Inferencial								
8	¿De qué otra manera se podría entender la siguiente expresión: “deben reservar al menos dos vacantes por aula para estudiantes con discapacidades leves o moderadas”?	✓		✓		✓		
9	¿Cómo se interpretan las palabras de Cachorro: “Mucho andaba en la pandilla y me iba a la calle y no iba al colegio... Yo me he preparado solo en la calle”?	✓		✓		✓		
10	¿Qué idea se puede deducir sobre los serenos?	✓		✓		✓		
11	¿Qué idea se desprende de la postura de Sergio?	✓		✓		✓		
12	¿Qué idea es implícita según el texto?	✓		✓		✓		
13	¿Qué significado se deduce de la palabra “espectro” emitida por Yamashiro?	✓		✓		✓		
14	¿Qué significado se puede deducir del término “sucumben”?	✓		✓		✓		
DIMENSIÓN 3: Criterial								
15	¿Qué opina sobre Cachorro?	✓		✓		✓		
16	¿Cómo calificaría a Norma según sus ideas?	✓		✓		✓		
17	¿Considera que será viable el trabajo conjunto de la PNP y el Serenazgo?	✓		✓		✓		
18	¿Cree adecuado que las personas con discapacidad leve estudien en un colegio como se propone en el texto?	✓		✓		✓		
19	¿Considera que es acertado decir que “el éxito escolar es uno de los mejores preventivos de la delincuencia”?	✓		✓		✓		
20	¿Considera adecuado que los menores dejen de ser juzgados como adultos si cometen alguna falta grave como el asesinato?	✓		✓		✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Menacho Vargas Tsaf DNI: 09968395

Especialidad del validador: Administración de la Educación

- ¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- ²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
- ³**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.

17 de 09 del 2016

[Firma manuscrita]

Firma del experto informante

09996395

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
DIMENSIÓN 1: Literal								
1	¿Cuál es la postura de Norma de acuerdo con el texto?	✓		✓		✓		
2	¿Qué cantidad de menores han sido sentenciados a cadena perpetua en Estados Unidos?	✓		✓		✓		
3	¿De qué trata el texto?	✓		✓		✓		
4	¿Cuál es el tema sobre el que discuten Sergio y Norma?	✓		✓		✓		
5	¿En qué caso se debe contratar a un profesor especializado para orientar a alumnos y padres según el texto?	✓		✓		✓		
6	¿Qué propuesta se señala en el texto que debe ser aplicado en el Serenazgo para mejorar la seguridad ciudadana?	✓		✓		✓		
7	¿Qué idea resume el texto?	✓		✓		✓		
DIMENSIÓN 2: Inferencial								
8	¿De qué otra manera se podría entender la siguiente expresión: “deben reservar al menos dos vacantes por aula para estudiantes con discapacidades leves o moderadas”?	✓		✓		✓		
9	¿Cómo se interpretan las palabras de Cachorro: “Mucho andaba en la pandilla y me iba a la calle y no iba al colegio... Yo me he preparado solo en la calle”?	✓		✓		✓		
10	¿Qué idea se puede deducir sobre los serenos?	✓		✓		✓		
11	¿Qué idea se desprende de la postura de Sergio?	✓		✓		✓		
12	¿Qué idea es implícita según el texto?	✓		✓		✓		
13	¿Qué significado se deduce de la palabra “espectro” emitida por Yamashiro?	✓		✓		✓		
14	¿Qué significado se puede deducir del término “sucumben”?	✓		✓		✓		
DIMENSIÓN 3: Criterial								
15	¿Qué opina sobre Cachorro?	✓		✓		✓		
16	¿Cómo calificaría a Norma según sus ideas?	✓		✓		✓		
17	¿Considera que será viable el trabajo conjunto de la PNP y el Serenazgo?	✓		✓		✓		
18	¿Cree adecuado que las personas con discapacidad leve estudien en un colegio como se propone en el texto?	✓		✓		✓		
19	¿Considera que es acertado decir que “el éxito escolar es uno de los mejores preventivos de la delincuencia”?	✓		✓		✓		
20	¿Considera adecuado que los menores dejen de ser juzgados como adultos si cometen alguna falta grave como el asesinato?	✓		✓		✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SÍ, HAY SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: M^g MARIA H. LANDEO SIERRA

DNI: 06254616

Especialidad del validador: MAESTRIA EN DOCENCIA Y GESTION EDUCATIVA

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³**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.

22 de 05 del 2016



Firma del experto informante

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
DIMENSIÓN 1: Literal								
1	¿Cuál es la postura de Norma de acuerdo con el texto?	✓		✓		✓		
2	¿Qué cantidad de menores han sido sentenciados a cadena perpetua en Estados Unidos?	✓		✓		✓		
3	¿De qué trata el texto?	✓		✓		✓		
4	¿Cuál es el tema sobre el que discuten Sergio y Norma?	✓		✓		✓		
5	¿En qué caso se debe contratar a un profesor especializado para orientar a alumnos y padres según el texto?	✓		✓		✓		
6	¿Qué propuesta se señala en el texto que debe ser aplicado en el Serenazgo para mejorar la seguridad ciudadana?	✓		✓		✓		
7	¿Qué idea resume el texto?	✓		✓		✓		
DIMENSIÓN 2: Inferencial								
8	¿De qué otra manera se podría entender la siguiente expresión: “deben reservar al menos dos vacantes por aula para estudiantes con discapacidades leves o moderadas”?	✓		✓		✓		
9	¿Cómo se interpretan las palabras de Cachorro: “Mucho andaba en la pandilla y me iba a la calle y no iba al colegio... Yo me he preparado solo en la calle”?	✓		✓		✓		
10	¿Qué idea se puede deducir sobre los serenos?	✓		✓		✓		
11	¿Qué idea se desprende de la postura de Sergio?	✓		✓		✓		
12	¿Qué idea es implícita según el texto?	✓		✓		✓		
13	¿Qué significado se deduce de la palabra “espectro” emitida por Yamashiro?	✓		✓		✓		
14	¿Qué significado se puede deducir del término “sucumben”?	✓		✓		✓		
DIMENSIÓN 3: Criterial								
15	¿Qué opina sobre Cachorro?	✓		✓		✓		
16	¿Cómo calificaría a Norma según sus ideas?	✓		✓		✓		
17	¿Considera que será viable el trabajo conjunto de la PNP y el Serenazgo?	✓		✓		✓		
18	¿Cree adecuado que las personas con discapacidad leve estudien en un colegio como se propone en el texto?	✓		✓		✓		
19	¿Considera que es acertado decir que “el éxito escolar es uno de los mejores preventivos de la delincuencia”?	✓		✓		✓		
20	¿Considera adecuado que los menores dejen de ser juzgados como adultos si cometen alguna falta grave como el asesinato?	✓		✓		✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [✓] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Carlos Milton Manrique Rabelo

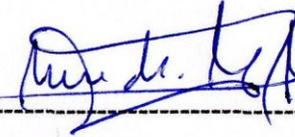
DNI: 41206777

Especialidad del validador: Escritura Creativa con mención en Narrativa

- ¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³**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.

29 de agosto del 2016



Firma del experto informante

SÍLABO

I. DATOS GENERALES

CURSO	:	Nivelación de Lenguaje
CÓDIGO	:	HU24
CICLO	:	201601
PROFESOR (ES)	:	Todos
CRÉDITOS	:	0
SEMANAS	:	15
HORAS SEMANALES	:	4 H (Práctica) semanal/ 2 H (Teoría) semanal
HORAS TOTALES	:	90 horas
ÁREA O CARRERA	:	Humanidades

II. MISIÓN Y VISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Misión: Formar líderes íntegros e innovadores con visión global para que transformen el Perú

Visión: Ser líder en la educación superior por su excelencia académica y su capacidad de innovación

III. INTRODUCCI ÓN

Nivelación de Lenguaje es un curso de formación general, de carácter práctico, dirigido a estudiantes de primeros ciclos. Esta asignatura busca la comunicación escrita. Para ello, el curso se orienta a afianzar las habilidades relacionadas con la organización del texto, así como los conocimientos básicos sobre la normativa de la lengua española. Lo aprendido en esta asignatura ofrecerá al estudiante las herramientas lingüísticas básicas idóneas para desarrollarse con suficiencia en el curso de Comprensión y Producción del Lenguaje 1.

El curso es relevante para la vida académica y profesional del estudiante, debido a que el desarrollo de la competencia de comunicación escrita le permite la generación y construcción de nuevas ideas. La actual sociedad de la información y el conocimiento, caracterizada por la disrupción, la innovación y la complejidad en las formas de comunicación mediadas por la tecnología, enfrenta al estudiante y al profesional a nuevos retos en las maneras de comunicar aquello que conoce y que construye. En este escenario, la competencia comunicativa escrita adquiere protagonismo como herramienta para transmitir el conocimiento creado. El curso se alinea con esta exigencia, pues contribuye a que el estudiante responda exitosamente a las demandas comunicativas del contexto académico, y a que el egresado pueda desenvolverse idóneamente en el campo profesional y laboral.

IV. LOGRO DEL CURSO

Al finalizar el curso, el estudiante produce textos explicativos con probidad académica respetando la normativa de la lengua española.

V. UNIDADES DE APRENDIZAJE

UNIDAD I - EL PÁRRAFO EXPLICATIVO
<p>LOGRO:</p> <p>Al final de la unidad, el estudiante produce párrafos explicativos que contengan oraciones lógicas y jerárquicamente relacionadas respetando la normativa de la lengua española.</p> <p>TEMARIO:</p> <p style="padding-left: 20px;">Etapas y estrategias de lectura</p> <p style="padding-left: 20px;">1. El subrayado</p> <p style="padding-left: 20px;">2. El mapa conceptual</p> <p style="padding-left: 20px;">Características formales del párrafo explicativo</p> <p style="padding-left: 40px;">1.1 Sintaxis formal: la oración como unidad de sentido del párrafo</p> <p style="padding-left: 60px;">1.1.1. Verbo y verboide</p> <p style="padding-left: 60px;">1.1.2. Verbo principal y verbo subordinado</p> <p style="padding-left: 40px;">1.2. Estructura del párrafo explicativo</p> <p style="padding-left: 60px;">1.2.1. El esquema de producción del párrafo explicativo</p> <p style="padding-left: 60px;">1.2.2. El empleo de elementos de cohesión intraparrafal</p> <p style="padding-left: 40px;">1.3. Normativa española: ortografía y puntuación</p> <p style="padding-left: 60px;">1.3.1. Reglas ortográficas rentables</p> <p style="padding-left: 60px;">1.3.2. Inventario cacográfico</p> <p style="padding-left: 60px;">1.3.3. Uso del punto seguido y de la coma enumerativa</p> <p>SEMANAS/SESIONES: Semanas 1-7/21 sesiones</p>
UNIDAD II - EL TEXTO EXPLICATIVO
<p>LOGRO:</p> <p>Al finalizar la unidad, el estudiante produce textos explicativos con probidad académica respetando la normativa de la lengua española.</p> <p>TEMARIO:</p> <p style="padding-left: 20px;">Características del texto explicativo</p> <p style="padding-left: 40px;">1.1. Estructura del texto explicativo: introducción, desarrollo y cierre</p> <p style="padding-left: 60px;">1.1.1. Esquema de producción del texto explicativo</p> <p style="padding-left: 60px;">1.1.2. Relaciones lógicas interparrafales</p> <p style="padding-left: 40px;">1.2. Desarrollo y contenido del texto: las estrategias de explicación</p> <p style="padding-left: 60px;">1.2.1. La aclaración</p> <p style="padding-left: 60px;">1.2.2. La ejemplificación</p> <p>SEMANAS/SESIONES: Semanas 9-15/21 sesiones</p>

VI. METODOLOGÍA

Se utilizará una metodología activa de enseñanza-aprendizaje que concibe la redacción como un proceso. Este incluye tres momentos: planificación, textualización y revisión. Cada una de estas etapas implicará el empleo de distintas estrategias y recursos didácticos. En primer lugar, **durante la planificación de su**

texto, el estudiante trabajará fuentes de información de distinta índole, a través de preguntas-guía, lluvia de ideas y debates. Asimismo, elaborará mapas conceptuales, lo cual le permitirá organizar la información y entenderla. En segundo lugar, durante la etapa de textualización, el estudiante, con la técnica del modelado y la asesoría del docente, redactará textos explicativos. Finalmente, durante la fase de revisión, el estudiante empleará, reflexivamente, distintos instrumentos, como fichas de revisión o rúbricas, con el fin de mejorar su producción escrita. **De modo transversal, la metodología se apoya en el trabajo en equipo o colaborativo, pues este facilita el diálogo y la generación de ideas para la construcción del conocimiento.**

La evaluación de los aprendizajes contempla este proceso (planificación, textualización, revisión) y el resultado (el texto en versión final) a partir de pruebas individuales y grupales. En la unidad 1, se enfocan en la redacción de dos párrafos de desarrollo, con énfasis en contenido, estructura y normativa; en la unidad 2, los estudiantes producirán un texto de cuatro párrafos que contempla introducción, desarrollo y cierre.

VII. EVALUACIÓN

FÓRMULA

$$10\% (PC1) + 20\% (EA1) + 15\% (DD1) + 15\% (PC2) + 15\% (TA1) + 25\% (EB1)$$

TIPO DE NOTA	PESO %
PC - PRÁCTICAS PC	10
EA - EVALUACIÓN PARCIAL	20
DD - EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO	15
PC - PRÁCTICAS PC	15
TA - TAREAS ACADÉMICAS	15
EB - EVALUACIÓN FINAL	25

VIII. BIBLIOGRAFÍA

BÁSICA

Aguirre, M. y otros (2010) *Redactar en la universidad: conceptos y técnicas fundamentales*. Lima: UPC, Fondo Editorial.

Real Academia Española (2014) *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Real Academia Española (2010) *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.

RECOMENDADA

Alcina, J. y Blecua, J. (1975) *Gramática española*. Barcelona: Ariel.

Campos, A. (2011). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. (2ª. ed.). Colombia: Aula Abierta Magisterio.

Carneiro, M. (2014) *Manual de redacción superior*. Lima: San Marcos.

Cassany, D. (1997) *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2011) *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Gatti murriel, C. y Wiese, J. (2009) *Técnicas de lectura y redacción: lenguaje científico y académico*. Lima: Universidad del Pacífico.

Hernández, V. (2007). *Mapas conceptuales: la gestión del conocimiento en la didáctica*. México: Alfaomega.

Miranda, L. (2003) *Manual de gramática castellana*. Lima: Universidad Ricardo Palma.

Serafini, M. y Rodríguez, F. (2007) *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.

PLAN DE TRABAJO SOBRE EL MAPA CONCEPTUAL Y LA COMPRENSIÓN LECTORA INCLUIDO EN LA SECUENCIA DIDÁCTICA DE UN CURSO DE LENGUAJE DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA (2016)

Logro del curso	Al finalizar el curso, el estudiante produce textos explicativos con probidad académica respetando la normativa de la lengua española.
------------------------	--

UNIDAD	SEMANA	PRIMERA SESIÓN	SEGUNDA SESIÓN	TERCERA SESIÓN (con asistente)
UNIDAD I Logro de la unidad: Al final de la unidad, el estudiante siguiendo las etapas del proceso de redacción, produce párrafos explicativos que contengan oraciones lógicas y jerárquicamente relacionadas.	Semana 1 (15/8 al 20/8)	Presentación del curso: - ¿Qué es el proceso de redacción? - ¿Cuáles son las características de un párrafo explicativo? - Importancia de la comprensión lectora y aplicación del pretest	Ejercicio de redacción 1 (presentación de la consigna y trabajo de comprensión lectora): técnicas básicas de pre y durante la lectura (subrayado)	Ejercicio de redacción 1 (trabajo de comprensión lectora) técnicas básicas de postlectura: el mapa conceptual (definición, elementos, usos y elaboración)
	Semana 2 (22/8 al 27/08)	Ejercicio de redacción 1 (planificación 1): - Revisión y retroalimentación de mapas conceptuales - El esquema de redacción numérico de un párrafo de desarrollo a partir de una consigna	Ejercicio de redacción 1 (planificación 2 y textualización 1): el párrafo de desarrollo	Ejercicio de redacción 1 (textualización 2 y revisión 1): la oración

UNIDAD	SEMANA	PRIMERA SESIÓN	SEGUNDA SESIÓN	TERCERA SESIÓN (con asistente)
	Semana 3 (29/8 al 3/9)	Ejercicio de redacción 1 (textualización 3 y revisión 2): estrategias de explicación (aclaración y ejemplificación)	Ejercicio de redacción 1 (revisión 3): revisión ortográfica	Revisión 4 y versión final: presentación de la versión final de la redacción
	Semana 4 (5/9 al 10/9)	Asesoría para PC1 (trabajo de comprensión lectora para el examen): técnicas básicas de pre, durante y poslectura: el mapa conceptual (elaboración, revisión y retroalimentación)	PC1 (110 minutos, 1 párrafo)	Clase comodín por el Día de la Universidad: repaso de estructura oracional y uso de punto seguido
	Semana 5 (12/9 al 17/9)	Ejercicio de redacción 2 (presentación de la consigna y trabajo de comprensión lectora): técnicas básicas de pre y durante la lectura (subrayado)	Ejercicio de redacción 2 (trabajo de comprensión lectora) técnicas básicas de postlectura: el mapa conceptual (elaboración, revisión y retroalimentación)	Ejercicio de redacción 2 y entrega de PC1 corregida (planificación y textualización del segundo párrafo de desarrollo): elaboración del esquema y del borrador
	Semana 6 (19/9 al 24/9)	Ejercicio de redacción 2 (planificación y textualización del segundo párrafo de desarrollo): redacción de la primera versión	Ejercicio de redacción 2 (revisión 1): organización y contenido de los párrafos	Ejercicio de redacción 2 (revisión 2 y versión final): presentación de la versión final de la redacción
	Semana 7 (26/9 al 1/10)	Trabajo de comprensión lectora para el examen parcial: técnicas básicas de pre y durante la lectura (subrayado)	Trabajo de comprensión lectora para el examen parcial: técnicas básicas de postlectura: el mapa conceptual (elaboración)	Asesoría para el examen parcial: revisión y retroalimentación de mapas conceptuales, y aplicación del posttest
	Semana 8 (3/10 al 8/10) Feriado 8 de octubre	Examen parcial (170 minutos, 2 párrafos)		

**PLANES DE CLASE DONDE SE TRATÓ EL MAPA CONCEPTUAL Y LA
COMPRENSIÓN LECTORA**

PLAN DE CLASE DE LA SEMANA 1

PRIMERA SESIÓN

Logro de la sesión: El estudiante identifica las etapas del proceso de redacción de un párrafo de desarrollo explicativo y reflexiona sobre la importancia de la lectura en la vida universitaria.

Momentos de clase	Actividades	Tiempo	Recursos
Motivación	- Los estudiantes escuchan la presentación del profesor y, a su vez, se presentan.	10 minutos	iPad
Adquisición	- Los alumnos leen un texto proyectado en el écran acerca de la función de la redacción en su desempeño académico y profesional. - Con ayuda del PPT de presentación, los estudiantes conocen los aspectos principales del curso: logro, sistema de evaluación, descripción muy breve de cada tipo de evaluación y rol de los profesores asistentes.	30 minutos	iPad
Transferencia	- Los estudiantes comentan sobre la pregunta ¿qué crees que necesitaría conocer un alumno para redactar sus textos universitarios y por qué es importante la lectura en su vida en la universidad?	20 minutos	iPad
Evaluación	- Los alumnos rinden el pretest que evalúa su comprensión lectora.	50 minutos	Test de comprensión lectora

PLAN DE CLASE DE LA SEMANA 1

SEGUNDA SESIÓN

Logro de la sesión: El estudiante aplica estrategias de pre y durante la lectura como etapa inicial del proceso de redacción (ER1).

Momentos de clase	Actividades	Tiempo	Recursos
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> - El docente presenta un video o un caso de violencia juvenil en una noticia de periódico para introducir el tema de la violencia juvenil. - Los alumnos enuncian sus ideas sobre el tema en función de algunas preguntas: ¿qué conoces del tema?, ¿cuál es la posición de cada uno al respecto?, ¿qué la origina?, ¿qué casos similares conoces? 	10 minutos	iPad
Adquisición	<ul style="list-style-type: none"> - El docente entrega el bloque de fuentes correspondiente. - Con la orientación del profesor, los estudiantes revisan los títulos y los subtítulos de las fuentes a fin de determinar de qué trata cada una. Incluso, todo ello se podría anotar en la pizarra para que se visualice mejor (prelectura). - El docente dirige la lectura de las fuentes sobre los factores personales y su influencia en la delincuencia juvenil. Con su ayuda, los estudiantes los identifican, y los encierran con su lapicero o las resaltan. Mientras leen, subrayan las ideas que pueden incluir en los conceptos encerrados, tales como definiciones, efectos, ejemplos, datos, etc. Asimismo, podrían realizar anotaciones en los márgenes según el diálogo originado en la clase y el profesor podría anotar los conceptos identificados como causas en la pizarra para precisarlos (lectura). 	70 minutos	iPad, fuentes impresas y plumones de pizarra
Transferencia	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos dialogan con el docente acerca de los conceptos encerrados e información subrayada. Así, los estudiantes continúan con el subrayado de otras ideas que consideren importantes. 	20 minutos	iPad y fuentes de lectura
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes y el docente dialogan sobre la importancia de haber revisado los títulos y subtítulos, previamente a la lectura, y lo útil que resulta encerrar conceptos y subrayar ideas. 	10 minutos	

PLAN DE CLASE DE LA SEMANA 1

TERCERA SESIÓN

Logro de la sesión: El estudiante elabora un mapa conceptual como estrategia de postlectura.

Momentos de clase	Actividades	Tiempo	Recursos
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> - En unas tarjetas de cartulina, el docente presenta unos conceptos sobre el tema tratado en la sesión anterior y pide a dos alumnos que los ordenen de manera lógica. - El docente pregunta si, a pesar del orden lógico en el que fueron ordenados los conceptos anteriores, hace falta alguna palabra que pueda incluirse entre ellas. 	10 minutos	Tarjetas de cartulina
Adquisición	<ul style="list-style-type: none"> - El docente señala que la actividad anterior sirvió para elaborar un organizador gráfico y les pregunta a los alumnos si saben cómo se llama, a lo que ellos responderán posiblemente que es un mapa conceptual. - Los alumnos enuncian sus ideas previas sobre el mapa conceptual, tales como qué es, cuáles son sus elementos, para qué podría ser útil en la lectura y cómo se elabora. - Con ayuda de unas diapositivas, el docente aclara las dudas sobre el mapa conceptual y refuerza las ideas sobre este organizador gráfico. 	20 minutos	iPad
Transferencia	<ul style="list-style-type: none"> - En grupos de tres o cuatro integrantes, los alumnos elaboran un mapa conceptual sobre los factores personales que originan la delincuencia juvenil, para lo cual se basarán en los conceptos que habían encerrado y las ideas que habían subrayado en la lectura anterior (postlectura). 	70 minutos	Hojas, papelógrafos, plumones y fuentes impresas
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - El docente toma fotografías con el iPad a algunos mapas elaborados por los alumnos en sus grupos y los proyecta en el ecran. En plenaria, les formula preguntas sobre su definición, elementos, utilidad y elaboración. 	10 minutos	iPad

PLAN DE CLASE DE LA SEMANA 2

PRIMERA SESIÓN

Logro de la sesión: El estudiante revisa y corrige un mapa conceptual, y lo emplea como base para elaborar un esquema numérico.

Momentos de clase	Actividades	Tiempo	Recursos
Motivación	- El docente proyecta un mapa conceptual con errores y pregunta a los estudiantes cuáles serían estos: falta de palabra enlace entre conceptos, concepto construido equivocadamente e información incompleta.	10 minutos	iPad
Adquisición	- Por grupos, el docente devuelve los mapas conceptuales que había recopilado en la sesión anterior. Les señala sus aciertos y desaciertos, y les pide que los corrijan. - Los alumnos terminan de corregir sus mapas conceptuales. - El docente proyecta y lee un párrafo de desarrollo, y pregunta a los alumnos qué consideran que fue necesario haber hecho previamente. De esa manera, ellos advertirán que, como la redacción es un proceso, se debió elaborar un esquema de redacción numérico. -El docente les proyecta unas diapositivas sobre el esquema de redacción numérico y dialoga con los estudiantes sobre ello, al mismo tiempo que procura responder inquietudes.	40 minutos	iPad
Transferencia	- El docente, conjuntamente con los alumnos en la pizarra o en el iPad, elaboran un esquema de redacción sobre la influencia de los factores personales para tener un buen rendimiento académico.	50 minutos	iPad y plumones de pizarra
Evaluación	- El docente formula preguntas a los estudiantes sobre el esquema de redacción y les pide que para la próxima clase lleven uno grupal sobre los factores personales que originan la delincuencia juvenil. Para ello, deben valerse del mapa conceptual que ya elaboraron y corrigieron.	10 minutos	

PLAN DE CLASE DE LA SEMANA 4

PRIMERA SESIÓN

Logro de la sesión: El estudiante aplica estrategias de pre, durante y postlectura como etapa inicial del proceso de redacción (PC1).

Momentos de clase	Actividades	Tiempo	Recursos
Motivación	- Como el alumno ya había leído previamente las fuentes, y había realizado el subrayado (pre y durante la lectura), el docente inicia la sesión formulando preguntas sobre los factores familiares que posibilitarían el surgimiento de la delincuencia juvenil.	10 minutos	iPad
Adquisición	- El docente anota, en la pizarra, ciertos conceptos de las fuentes que los estudiantes enunciaron sobre las preguntas de la motivación. Les sugiere que los pueden emplear para la elaboración de un mapa conceptual grupal y les pide que consideren otras indicaciones como el tipo de información que podría incluirse en cada factor familiar.	20 minutos	iPad y plumones de pizarra
Transferencia	- En grupo, los alumnos elaboran un mapa conceptual sobre los factores familiares que posibilitarían el surgimiento de la delincuencia juvenil (postlectura).	60 minutos	Hojas, papelógrafos, plumones y fuentes impresas
Evaluación	- El docente revisa y retroalimenta cada mapa conceptual grupal, y pide a los alumnos que, una vez que se realice la corrección, cada uno debe tener el suyo, dado que en la PC1 el trabajo será individual.	20 minutos	

PLAN DE CLASE DE LA SEMANA 5

PRIMERA SESIÓN

Logro de la sesión: El estudiante aplica estrategias de pre y durante la lectura como etapa inicial del proceso de redacción (ER2).

Momentos de clase	Actividades	Tiempo	Recursos
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> - El docente presenta un video sobre cómo se podría prevenir la delincuencia juvenil. - Los alumnos enuncian las medidas preventivas que identificaron del video y proponen otras que conocen. 	10 minutos	iPad
Adquisición	<ul style="list-style-type: none"> - El docente entrega el bloque de fuentes correspondiente. - Con la orientación del profesor, los estudiantes revisan los títulos y los subtítulos de las fuentes a fin de determinar de qué trata cada una. Incluso, todo ello se podría anotar en la pizarra para que se visualice mejor (prelectura). - El docente dirige la lectura de las fuentes que abordan las soluciones que podrían proponerse para prevenir la delincuencia juvenil. Con su ayuda, los estudiantes las identifican, y las encierran con su lapicero o las resaltan. Mientras leen, subrayan las ideas que pueden incluir en los conceptos encerrados, tales como definiciones, objetivos, formas de ejecución, beneficios, etc. Asimismo, podrían realizar anotaciones en los márgenes según el diálogo originado en la clase y el profesor podría anotar los conceptos identificados como soluciones en la pizarra para precisarlos (lectura). 	70 minutos	iPad, fuentes impresas y plumones de pizarra
Transferencia	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos dialogan con el docente acerca de los conceptos encerrados e información subrayada. Así, los estudiantes continúan con el subrayado de otras ideas que consideren importantes. 	20 minutos	iPad y fuentes de lectura
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes y el docente dialogan sobre la importancia de haber revisado los títulos y subtítulos, previamente a la lectura, y lo útil que resulta encerrar conceptos y subrayar ideas. 	10 minutos	

PLAN DE CLASE DE LA SEMANA 5

SEGUNDA SESIÓN

Logro de la sesión: El estudiante elabora un mapa conceptual como estrategia de postlectura.

Momentos de clase	Actividades	Tiempo	Recursos
Motivación	- El docente proyecta un mapa conceptual con errores y pregunta a los estudiantes cuáles serían estos: falta de palabra enlace entre conceptos, concepto construido equivocadamente e información incompleta, lo cual permitirá repasar los conocimientos sobre este organizador.	10 minutos	iPad
Adquisición	- El docente anota en la pizarra ciertos conceptos de las fuentes que los estudiantes habían encerrado sobre el tema. Les sugiere que los pueden emplear para la elaboración de un mapa conceptual grupal y les pide que consideren otras indicaciones como el tipo de información que podría incluirse en cada solución propuesta.	20 minutos	iPad y plumones de pizarra
Transferencia	- En grupos de tres o cuatro integrantes, los alumnos elaboran un mapa conceptual sobre las medidas que podrían prevenir la delincuencia juvenil, para lo cual se basarán en los conceptos que habían encerrado y las ideas que habían subrayado en la lectura anterior (postlectura).	60 minutos	Hojas, papelógrafos, plumones y fuentes impresas
Evaluación	- En grupos, los alumnos presentan sus mapas conceptuales y el docente los revisa para retroalimentar. Luego, los estudiantes realizan las correcciones pertinentes en sus casas.	20 minutos	iPad

PLAN DE CLASE DE LA SEMANA 7

PRIMERA SESIÓN

Logro de la sesión: El estudiante identifica información relevante y pertinente para rendir el examen parcial (EA).

Momentos de clase	Actividades	Tiempo	Recursos
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> - El docente presenta un video sobre el <i>bullying</i>. - Los alumnos enuncian sus ideas previas sobre el tema. 	10 minutos	iPad
Adquisición	<p>Con la orientación del profesor, los estudiantes revisan los títulos y los subtítulos de las fuentes a fin de determinar de qué trata cada una (prelectura). Incluso, todo ello se podría anotar en la pizarra para que se visualice mejor.</p> <p>Posteriormente, el docente dirige la lectura de las fuentes 1 y 2, las cuales contienen información general y abordan las causas del <i>bullying</i>, respectivamente. Con su ayuda, los estudiantes las identifican, y las encierran con sus lapiceros o las resaltan. Mientras leen, subrayan las ideas que pueden incluir en los conceptos encerrados, tales como definiciones, efectos, ejemplos, datos, etc. Asimismo, podrían realizar anotaciones en los márgenes según el diálogo originado en la clase y el profesor podría anotar los conceptos identificados como causas en la pizarra para precisarlos (lectura).</p>	40 minutos	iPad, fuentes impresas y plumones de pizarra
Transferencia	Los estudiantes elaboran un mapa conceptual de manera individual. Para ello, el docente les señala que se basen en los subrayados y anotaciones de las primeras fuentes y que, además, lean la 3, 4 y 5 para identificar otras causas y añadan más información (poslectura).	50 minutos	Hojas, papelógrafos, plumones y fuentes impresas
Evaluación	El docente pregunta a los estudiantes cuáles son las causas del <i>bullying</i> que identificaron y qué ideas consignaron en cada una. Además, les pide que terminen su mapa si no lo lograron para lo cual pueden añadir información de las fuentes denominadas complementarias.	10 minutos	

PLAN DE CLASE DE LA SEMANA 7

SEGUNDA SESIÓN

Logro de la sesión: El estudiante identifica información relevante y pertinente para rendir el examen parcial (EA).

Momentos de clase	Actividades	Tiempo	Recursos
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes observan un video sobre las soluciones que se podrían proponer para el <i>bullying</i>. - Los alumnos proponen alguna otra solución que no se haya visto en el video. 	10 minutos	iPad
Adquisición	- El docente dirige la lectura de la fuente 6, la cual aborda las soluciones que podrían proponerse sobre el <i>bullying</i> . Con su ayuda, los estudiantes las identifican, y las encierran con su lapicero o las resaltan. Mientras leen, subrayan las ideas que pueden incluir en los conceptos encerrados, tales como definiciones, objetivos, formas de ejecución, beneficios, etc. Asimismo, podrían realizar anotaciones en los márgenes según el diálogo originado en la clase y el profesor podría anotar los conceptos identificados como soluciones en la pizarra para precisarlos (lectura).	30 minutos	iPad, fuentes impresas y plumones de pizarra
Transferencia	- Los estudiantes elaboran un mapa conceptual de manera individual. Para ello, el docente les señala que se basen en los subrayados y anotaciones de la fuente 6 y que, además, lean la 7, 8 y 9 para identificar otras soluciones y añadan más información (poslectura).	60 minutos	Hojas, papelógrafos, plumones y fuentes impresas
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - El docente pregunta a los estudiantes cuáles son las soluciones que podrían proponerse sobre el <i>bullying</i> adolescente y qué ideas consignaron en cada una. Asimismo, les pide que terminen su mapa si no lo lograron para lo cual pueden añadir información de las fuentes denominadas complementarias. *El docente anuncia que, en la próxima sesión, los estudiantes deben llevar sus mapas conceptuales de las fuentes del EA. 	10 minutos	

PLAN DE CLASE DE LA SEMANA 7

TERCERA SESIÓN

Logro de la sesión: El estudiante identifica información relevante y pertinente para rendir el examen parcial (EA).

Momentos de clase	Actividades	Tiempo	Recursos
Motivación	- El docente presenta un mapa conceptual con errores de distinto tipo sobre un subtema trabajado en la PC1 con la finalidad de dialogar sobre ello (falta de palabra enlace entre conceptos, concepto construido equivocadamente e información incompleta.)	10 minutos	iPad
Adquisición y transferencia	- Los estudiantes presentan sus mapas conceptuales. El docente asesora a cada uno según sus necesidades.	50 minutos	
Evaluación	- Los alumnos rinden el postest que evalúa su comprensión lectora.	50 minutos	Test de comprensión lectora

Fuentes de lectura que se emplearon en las sesiones de clase

**Nivelación de Lenguaje
2016-2**

Fuentes sobre causas personales de la delincuencia juvenil

Fuente 1: Características psicológicas y del comportamiento que predicen la violencia y la delincuencia juvenil

De todos los problemas en los que se pueden ver envueltos los jóvenes, uno de los que suscita mayor preocupación y temor por parte de la opinión pública es la delincuencia y la violencia. Se han estudiado un sin número de variables de riesgo que anteceden al desarrollo del comportamiento delictivo, como factores sociales, familiares, las influencias de los iguales y ciertas características cognitivas. De hecho, durante esta etapa evolutiva, parece ser que los jóvenes exploran y experimentan diversos comportamientos de riesgo. Entre los más habituales, se podrían nombrar los relativos a pequeños hurtos o daños en mobiliario urbano, los de inicio al consumo de drogas (legales e ilegales), los de exploración psicosexual, o incluso, los comportamientos autolesivos. De ahí, que sea importante poder distinguir aquellas conductas de riesgo de carácter experimental, que se manifiestan como parte del desarrollo y que cesan con el tiempo, de aquellas que persisten y se pueden volver más crónicas. En los siguientes párrafos, se abordará uno de los factores predictivos de la violencia y delincuencia juvenil: el factor individual.

Entre los principales factores de la personalidad y del comportamiento que pueden predecir la violencia juvenil están la hiperactividad, la impulsividad, el control deficiente del comportamiento y los problemas de atención. No obstante, la nerviosidad y la ansiedad también están relacionadas negativamente con la violencia. En la ciudad de Dunedin, Nueva Zelanda, en un estudio de seguimiento de más de 1000 adolescentes varones se observó que aquellos que habían sido condenados por delitos violentos antes de los 18 años de edad habían presentado puntuaciones deficientes en el control del comportamiento (por ejemplo, impulsividad y falta de persistencia) entre los 3 y los 5 años, en comparación con los muchachos sin condenas o con sentencias por delitos no violentos. En el mismo estudio, los factores vinculados con la represión de la personalidad (como la cautela y evitar emociones estimulantes) y con la emotividad negativa (como la nerviosidad, la ansiedad y la alienación) a la edad de 18 años se correlacionaron significativamente en condenas por violencia.

Los estudios longitudinales realizados en Dinamarca, Suecia, Inglaterra y Estados Unidos también mostraron las conexiones entre esos rasgos de la personalidad y las condenas por violencia, incluida la admitida espontáneamente. La hiperactividad, los comportamientos que expresan grados altos de temeridad y el deseo de correr riesgos, la concentración deficiente y las dificultades de atención antes de la edad de 13 años fueron todas características que predijeron cabalmente la violencia en los adultos jóvenes. Asimismo, los grados altos de ansiedad y nerviosidad estuvieron negativamente relacionados con la violencia en los estudios realizados en Cambridge y en los Estados Unidos.

Asimismo, en un estudio realizado en Örebro, Suecia, dos tercios de una muestra de alrededor de 1000 hombres jóvenes que mostraban comportamientos violentos a la edad de 26 años ya habían exhibido una marcada agresividad a las edades de 10 y 13 años, en comparación con cerca de un tercio del total de los muchachos. De igual manera, en un estudio de seguimiento de casi 400 jóvenes efectuado en Jyväskylä, Finlandia, las apreciaciones de la agresividad por parte de los compañeros a las edades de 8 y 14 años predijeron significativamente la violencia hasta la edad de 20 años.

Adaptado de <https://goo.gl/XeuVLB> (Consulta: 07 de agosto de 2016)

Fuente 2: El cociente de inteligencia (CI) y las conductas violentas

Sistemáticamente, se ha encontrado que la escasa inteligencia y los niveles bajos de progreso en la escuela se asocian con violencia juvenil. En un proyecto realizado en Filadelfia, las puntuaciones bajas del cociente de inteligencia (CI) en las pruebas de CI verbales y de desempeño a las edades de 4 y 7 años, así como las puntuaciones bajas en las pruebas ordinarias de aprovechamiento escolar a los 13 y 14 años, se vincularon con una mayor probabilidad de ser detenidos por hechos de violencia antes de los 22 años de edad. En un estudio efectuado en Copenhague, Dinamarca, que incluyó a más de 12 000 niños nacidos en 1953, el CI bajo a los 12 años de edad predecía con bastante exactitud la violencia registrada por la policía entre los 15 y los 22 años de edad. La conexión entre el CI y la violencia fue más marcada entre los niños de los grupos socioeconómicos más bajos.

El bajo nivel educativo asociado a un CI también bajo puede estar vinculados con deficiencias en las funciones ejecutivas del cerebro, ubicadas en los lóbulos frontales. Estas funciones incluyen la atención y concentración sostenidas, el razonamiento abstracto y la formación de conceptos, la fijación de metas, la previsión y planificación, la percepción y vigilancia efectivas del propio comportamiento, y las inhibiciones con respecto a comportamientos inapropiados o impulsivos. Es interesante que, en otra investigación realizada en Montreal —que incluyó a más de 1 100 niños inicialmente estudiados a los 6 años de edad y seguidos a partir de la edad de 10 años—, las funciones ejecutivas a los 14 años, medidas por medio de pruebas cognoscitivas y neuropsicológicas, constituyeron un instrumento importante para diferenciar entre los niños violentos y los no violentos.

En síntesis, este problema puede influir en el adecuado desarrollo de la personalidad del individuo. Aunque estos son los factores predictores más influyentes en la aparición de comportamientos antisociales o delincuentes, su influencia no es uniforme. El riesgo variará en función del tipo de delincuencia que se intente predecir: delincuencia grave y crónica o leve y episódica; delincuencia de bandas juveniles. También dependerá de la edad y el sexo de los niños, ya que los factores de riesgo ejercen una mayor o menor influencia, dependiendo de la edad en la que aparecen.

Adaptado de <https://goo.gl/tOhwBB> (Consulta: 8 de agosto de 2016)

Fuente 3: ¿Qué es un factor de riesgo? El comportamiento y la personalidad del joven como predictores de la violencia y la delincuencia juvenil

En términos específicos, cuando se habla de factores de riesgo, se hace referencia a la presencia de situaciones contextuales o personales que, al estar presentes, incrementan la probabilidad de desarrollar problemas emocionales, conductuales o de salud. Estos problemas incrementan la probabilidad de aparición de desajustes que dificultarían el logro del desarrollo biopsicosocial para el niño o el joven.

Es muy importante ser precavido en la materia, ya que conocer los factores de riesgo a los que se ve expuesto un niño o joven, no produce certeza total de que se vaya a alterar su desarrollo, más bien ayuda a estimar la probabilidad de que esto ocurra. Considerar una probabilidad como una certeza, en materias de prevención social, es un grave error, ya que se sabe que un niño o joven puede coexistir con todos los factores de riesgo posibles y, sin embargo, no externalizar comportamientos de riesgo.

Perfil de riesgo en jóvenes y menores

Diversas doctrinas especializadas (educación social, trabajo social, pedagogía social, psicología, etc.) están haciendo hincapié, en los últimos años, en la importancia de subrayar los aspectos cognitivos interpersonales, en la descripción de la personalidad del menor o joven sometido a factores de riesgo. Todo ello, como una prometedora vía tanto para establecer eficaces programas de prevención, como para elaborar modelos educacionales que permitan una eficaz intervención psicosocial. De hecho, los expertos en el tema señalan tres posibles categorías tipológicas de menores y jóvenes delincuentes:

1.- Una primera categoría vendría definida por la existencia de trastornos psicopatológicos, fundamentalmente:

- Menores delincuentes por psicopatologías: existencia de incapacidad de quien la padece de sentir o manifestar empatía o alguna clase de calor humano hacia los demás, en virtud de la cual, la utiliza y manipula en beneficio del propio interés y con la habilidad para manifestarse con falsa sinceridad, en orden a hacer creer a sus víctimas que es inocente o que está profundamente arrepentido. Consecuencia de ello, es que el menor o joven es incapaz de adaptarse a su contexto, porque el trastorno que sufre le impide inhibirse, respecto de conductas o comportamientos contrarios a las normas. El menor o joven con psicopatología, tiende a perpetrar actos antisociales según la orientación nuclear de la propia psicopatía, siendo de destacar, en este sentido, los actos que expresan frialdad y crueldad por parte del sujeto.

- Menores delincuentes por ansiedad: La ansiedad patológica puede definirse como la respuesta no adaptativa del individuo frente a un estímulo estresante, por ejemplo, los fracasos, las frustraciones, el abandono o la pérdida de seres queridos. La respuesta no adaptativa frente a tales situaciones suele ser la agresividad desmedida, la inhibición conductual o la reacción de huida.

- Menores delincuentes por autorreferencias de la realidad: aquí se incluyen los menores o jóvenes que, por la confluencia de predisposiciones psicobiológicas, llegan a mezclar fantasía y juego de una forma tan intensa, que empiezan a vivir fuera de la realidad. Es precisamente ese estado anómalo el que puede conducirlos a cometer actos antisociales o delictivos.

2.- Una segunda categoría integrada por jóvenes con rasgos de anormalidad no patológica, en la que entrarían:

- Menores delincuentes con trastorno antisocial de la personalidad: se trata de menores cuyas características de personalidad principales son la hiperactividad, excitabilidad, ausencia de sentimiento de culpa, fracaso escolar y ser poco o nada comunicativos. En muchos casos, se trata de menores que viven en la calle, en situación de permanente abandono, lo que, a su edad, hace que acumulen graves frustraciones, rencores y cólera contra la sociedad y que tienen un mismo denominador común: el desamor, la falta de comprensión y de cariño, así como de atención y cuidado de sus padres. En definitiva, son jóvenes con una socialización primaria inadecuada, que acaba por abocarles a la delincuencia.

- Menores delincuentes con reacción de huida: En este caso, han sufrido maltrato o abuso sexual. Son menores que eligen la huida sin plazos y, casi siempre, sin rumbo. Ese alejamiento les hace propicios al reclutamiento por parte de los responsables de la delincuencia organizada, que les escogen para llevar a cabo actuaciones simples pero de gran riesgo.

3.- En una tercera categoría se incluye a aquellos menores o jóvenes delincuentes, que presentan rasgos de personalidad estadísticamente normales o próximos a la normalidad.

Son aquellos afectados por situaciones disfuncionales, que no perturban de manera especialmente anormal, ni la conciencia, ni la capacidad espontánea de decisión, ni la emotividad o afectividad. Esta sería la categoría que englobaría a la mayor parte de los menores o jóvenes delincuentes, entre los que se puede incluir los siguientes:

- Aquellos que llevan a cabo simples actos de vandalismo, ataques al mobiliario urbano, etc., como consecuencia de alteraciones evolutivas que producen la preadolescencia y la adolescencia por motivos de desarrollo y cambio.
- Los que cometen pequeños hurtos, robos o fraudes por motivos de autoafirmación personal frente a compañeros, creyendo suscitar en ellos admiración.
- Los que cometen delitos contra el patrimonio o la libertad sexual por puro placer.
- Los que delinquen para satisfacer meras apetencias consumistas. Todos estos actos llevan, naturalmente, a denunciar los errores en la educación como causa esencial de la delincuencia en este colectivo.

En general, entre adolescentes no podemos considerar la existencia de un solo tipo de delincuente, ya que se observan entre ellos diferentes modos de comportamiento y actos de distinta gravedad. En algunos jóvenes, la delincuencia es algo transitorio, utilizado para llamar la atención a falta de autodominio, mientras que para otros, se convierte en norma de vida. Cuanto más joven sea el delincuente, más probabilidades habrá de que reincida y los reincidentes, a su vez, son quienes tienen más probabilidades de convertirse en delincuentes adultos.

Adaptado de <https://goo.gl/7c3oy4> (Consulta: 8 de agosto de 2016)

Fuentes sobre otras causas de la delincuencia juvenil

Fuente 1: Factores familiares que influyen en la delincuencia juvenil

La importancia de la familia en cuanto al normal desarrollo de los niños y jóvenes está fuera de toda duda. Juega un papel relevante en el proceso de socialización, el cual es definitivo en la primera etapa de la juventud. Los factores que interrelacionan a la familia con comportamientos desviados, y que influyen significativamente en futuras conductas delincuenciales son los siguientes:

1. Falta de supervisión o control de los padres

Supervisar consiste en saber qué hace el menor dentro y fuera de casa. A medida que los niños van creciendo, es necesario que los padres ejerzan un cierto grado de control sobre sus actividades. Este debe ser modificado en relación con las experiencias, las capacidades y el grado de madurez de los mismos, de tal forma que aprendan a asumir responsabilidades, pero sin correr riesgos ni sufrir daños. De todas las variables examinadas, la escasa supervisión de los padres es la más fuertemente relacionada con la delincuencia.

2. Violencia de padres contra hijos

Los padres pueden mostrar unos sentimientos negativos, hostiles o crueles hacia el niño, que, en su forma más extrema, llevan al abuso psicológico a través del cual este es humillado, atormentado y denigrado sistemáticamente. Esto se puede manifestar a través de una tendencia irracional a culpabilizar automáticamente al niño de los problemas, dificultades o fracasos de la familia. También se observa cuando se atribuye al niño características negativas, se le denigra como persona, se le trata o castiga injusta y severamente. En aquellos casos en los que los padres tienen un comportamiento violento, mediante frecuentes y duros castigos físicos (sin motivo aparente o por verdaderas nimiedades), los niños aprenderán que la violencia representa una medida eficaz para resolver conflictos.

3. Conflictos familiares

La ruptura de la familia tradicional, sobre todo por el aumento de separaciones y divorcios que dejan, con frecuencia, a los hijos a cargo de uno de los padres —generalmente la madre—, que tiene que trabajar obligatoriamente para sacar adelante a sus hijos produce una desatención de los mismos. En muchos casos, ha sido esgrimido como una de las causas generadoras de la delincuencia juvenil. La criminología norteamericana suele asociar la quiebra de la emancipación juvenil (fracaso escolar, delincuencia juvenil) al síndrome del padre *ausente* y a la incidencia de la desorganización familiar. Será un factor añadido cuando se combine con una falta de supervisión o de control, falta de comunicación, de afecto, desatenciones, etc., o cuando se relacione con problemas económicos, ya que la pobreza es por lo menos tres veces mayor en las familias encabezadas por una madre que vive sola que en las familias tradicionales en las que viven ambos progenitores.

4. Malos ejemplos conductuales

Los padres son responsables de garantizar que sus hijos tengan unas experiencias de aprendizaje apropiadas y adecuadas. Está demostrado que los niños tienen una tendencia natural a imitar el comportamiento que observan en casa, como modelo a seguir, por lo que los hijos con padres o hermanos mayores delincuentes poseen una más alta posibilidad de llegar a delinquir.

5. **Falta de comunicación entre padres e hijos**

Este es uno de los problemas de la sociedad actual, sobre todo en las familias de clase media y alta. El exceso de trabajo, el ritmo de vida, el estrés y las relaciones sociales, por parte de los padres, y las actividades escolares y extraescolares (en exceso sobrecargadas, la mayoría de las veces) por parte de los hijos, unido al “culto a la televisión” en los hogares, llevan, a veces, a la total incomunicación entre padres e hijos. Esto implica la desatención de los padres para con sus hijos, lo que conlleva un desconocimiento de las actividades que realiza, los lugares que frecuenta, los amigos con los que sale, etc. Todo ello dará lugar a que sea imposible prever por parte de los padres, posibles conductas problemáticas o delincuenciales cometidas por los hijos.

6. **Carencias afectivas**

La ausencia de cariño se caracteriza por un fracaso a la hora de resaltar las cualidades o logros del niño positivamente o con orgullo (amor de padres), por una incapacidad de demostrar afecto, cariño y amor hacia sus propios hijos. Las carencias afectivas de carácter absoluto (indiferencia, frialdad, actitud egoísta o incapacidad de amar de los progenitores) conducen a un deterioro integral de la personalidad del niño; aquellos que crecen sin amor son dañados en parte de su vida y están siempre dispuestos a procurarse, por vías directas o indirectas, sucedáneos de este amor que se les ha sustraído.

7. **Falta de enseñanza de valores sociales**

En la actualidad, nuestra sociedad se caracteriza por una falta de valores humanos, éticos y religiosos, en los que prima el individualismo personal sobre la colectividad. Al menor, para un adecuado desarrollo de su personalidad, se le deben inculcar valores como la solidaridad, la generosidad, la humanidad, la tolerancia, la compasión, el sentido de autocritica, la empatía, etc. Muchos padres no se preocupan ya de enseñar a sus hijos reglas y principios sólidos.

8. **Marginación socioeconómica**

Unas condiciones de vida pobre hacen que la paternidad sea más difícil, la educación de los hijos más defectuosa y el control y supervisión de los mismos más deficientes, además de generar situaciones de estrés en los padres lo que puede, a su vez, influir en carencias afectivas y ausencia de muestras de cariño. Las situaciones de pobreza, marginalidad, hacinamiento (ausencia de espacio para dormir o para estudiar, no tener intimidad, etc.), falta de recursos y oportunidades, se consideran factores influyentes en el desarrollo de la violencia en la familia.

Adaptado de <https://goo.gl/3Rm6WO> (Consulta: 10 de febrero de 2016)

Fuente 2: Factores socioeducativos de la delincuencia juvenil. La escuela

La escuela es, junto a la familia, el otro gran agente de socialización de nuestra sociedad. En los centros educativos los niños y adolescentes aprenden a tener un comportamiento socialmente correcto acorde con las más elementales normas de una convivencia pacífica en sociedad. No se debe olvidar que la época escolar es un tramo en la vida de las personas por el que todos los niños deben de pasar y que incide profundamente en su desarrollo personal.

En la escuela, además de aprender una serie de materias que conformarán una base cultural, se enseña (o más correctamente se debería enseñar), sobre todo, a los niños cómo deben comportarse, cuál debe ser la relación con sus compañeros, con los profesores y con el resto de la comunidad. De esta forma, se realiza la socialización del individuo, con el objetivo de convertirlo en un “buen ciudadano”.

El fracaso escolar

Se viene reconociendo que el éxito escolar es uno de los mejores preventivos de la delincuencia, ya que esta suele ir asociada a negativas experiencias escolares (fracaso escolar y abandono temprano de los estudios). Así, Maguin y Loeber (1996) manifiestan que “un pobre rendimiento académico se relaciona no solo con el comienzo de la delincuencia, sino también con la escalada en la frecuencia y en la gravedad de las ofensas”.

Gran parte de los jóvenes pandilleros no han terminado la educación secundaria o, en todo caso, han truncado sus estudios por “*problemas de mal comportamiento*” frente a sus profesores o problemas conductuales dentro del colegio. Algunos llegaron hasta el segundo o tercero de secundaria y fueron expulsados del colegio por los constantes enfrentamientos que los mismos tenían con sus profesores, o también por retiro “voluntario” ocasionado por la situación de conflictualidad que atravesaba el hogar o por la falta de medios económicos.

De este modo, la escuela se convierte en un espacio social donde la frustración gana terreno y desemboca en episodios de ruptura y violencia. Las normas y reglas de la autoridad escolar pierden todo sentido en el control de los jóvenes. Más bien, para los jóvenes pandilleros la escuela representa la gestación de una conducta que se rutiniza en el conflicto contra el orden y autoridad institucional. Los jóvenes pandilleros al comparar la escuela y la pandilla no dudan en escoger la vida pandillera. Los siguientes relatos lo expresa en todo su dramatismo:

“Sí (me ha maltratado) el profesor de matemáticas, cuando me pinté la cola, me dijo por qué te has pintado, y yo le dije que me había pegado mi amigo, pero yo le tirado un combo, y de allí me dijo que por qué no te cortas el pelo, pero trajo tijeras, me cortó, me castigó, porque como era mi amigo me castigó una hora, en una silla sentado con las piernas abiertas encima de mis pies. Estaba cansado y me cortó el pelo; de allí ya no fui al colegio, me largué. Yo ya no quería estudiar, ya en quinto grado me había expulsado, pero ahora en el sexto ya no”. -Chechi, San Juan de Luringancho.

“Con la pandilla es más bacán (que en el colegio), estar allí haciendo hora con la gente. Dejé el colegio por andar en la pandilla, mucho andaba en la pandilla y me iba a la calle y no iba al colegio... Yo me he preparado sólo en la calle... en secundaria me escapaba a cada rato”. -Cachorro, Villa el salvador.

Individualismo y competitividad en la escuela

El problema reside en que la escuela, que, en principio, debía de ser junto a la familia uno de los principales apoyos en la educación y socialización de los niños y jóvenes, resulta que es también uno de los principales factores criminógenos de la delincuencia infantil y juvenil.

Uno de estos factores reside en que, en la escuela, con el fin de socializar al individuo, según los valores de la sociedad en la que se encuentra, se estimula un fuerte sentido de individualismo y competitividad. Además, las exigencias educativas son cada vez mayores. Este espíritu competitivo impregna la vida del niño y le condiciona en su comportamiento frente a la escuela y sus compañeros. En la mayoría de los casos, el niño procurará afrontar esa “competición”, para superarla con la ayuda de los maestros. Así, se superará a sí mismo y mejorará. Pero habrá casos, de estudiantes menos brillantes o dotados, en los que el niño se verá superado por ese espíritu competitivo y, entonces comenzará a mostrarse indiferente, abúlico, irrespetuoso y violento, empezará a faltar a la escuela y renunciará a lo que ella representa.

La escuela comenzará, entonces, a seleccionar un pequeño grupo de niños a los que considerará desadaptados, y creará, desde temprana edad, un etiquetamiento social, del que les será difícil salir. Esta inadaptación escolar no podrá ser superada en todos aquellos casos en los que la familia no se

encuentre capacitada para sostener adecuadamente al niño y para compensar eficazmente las carencias escolares del mismo.

Por ello, la escuela “refuerza la inadaptación” de los niños y adolescentes con *problemas sociofamiliares o procedentes de medios marginales*. En estos casos, los jóvenes procedentes de medios marginales encuentran extraños esas actitudes y conocimientos y se sienten incapaces de adaptarse. Esta incapacidad lleva a una actitud del inadaptado, como respuesta a la segregación escolar, que producirá la etiquetación por parte de los maestros y de los demás compañeros como “inepto”, “tonto”, etc., lo que reforzará su conducta inadaptada. Por último, la escuela, frecuentemente, se desentenderá de todos aquellos sujetos que no respondan al modelo de “niño normal”: niño que aprende, bien adaptado al medio escolar, obediente ante el profesor, etc.

Ahora bien, parece que la escuela únicamente fracasa con los adolescentes con problemas sociofamiliares o con aquellos procedentes de las clases bajas de la sociedad, lo que por una parte es cierto, pero no es la única explicación posible, ya que la escuela también fracasa con los adolescentes y jóvenes de clases medias.

Vandalismo escolar

Otro factor que está alcanzando un gran auge en nuestros días y que, por ello, preocupa en gran manera al conjunto de la sociedad (principalmente a padres y educadores), es el considerable aumento de la violencia en la escuela.

Esta violencia en la escuela, también denominada vandalismo escolar, se puede producir de varias maneras: puede consistir en agresiones físicas por parte de los alumnos contra profesores o contra sus compañeros. Es frecuente también la violencia contra objetos y elementos de la escuela. Dicha violencia se puede cometer dentro o fuera de ella, en los alrededores de la misma. Además, hay que mencionar otro tipo de agresión, más extendida y mucho más difícil de detectar, la que se manifiesta en amenazas, insultos, intimidación, aislamiento o acoso entre los propios escolares. Este es un fenómeno que en el mundo anglosajón se conoce como *Bullying* (el término inglés *bully* significa el abusivo, el matón).

El aumento de la violencia en la escuela es un fenómeno real y preocupante que hay que abordar con calma, ya que siempre ha habido “pandillas” y “pequeños matones” en algunos colegios y, desde luego, la inmensa mayoría de los alumnos se comporta con la normalidad y corrección propia de su edad.

Adaptado de <https://goo.gl/3Rm6WO> (Consulta: 10 de febrero de 2016) y de <https://goo.gl/WqIOef> (Consulta: 25 de febrero de 2016)

Fuente 3: Violencia en los medios de comunicación

Respecto a la violencia en la televisión, está presente prácticamente en todos los programas, desde los infantiles ya sean películas, series, concursos o dibujos animados, hasta los programas de adultos en informativos, documentales, películas, etc. Esto provoca que la violencia se convierta en algo habitual desde la infancia con los perjuicios que ello conlleva, ya que no debemos olvidar que en nuestra sociedad, el ver la televisión se ha convertido en la afición favorita de los niños.

Schneider hace mención a varios estudios empíricos que han llegado a la conclusión de que “la permanente contemplación de la violencia en la televisión por niños tiene un efecto muy negativo, ya que puede provocar comportamientos violentos y delictivos cuando son jóvenes y adultos”. La repetición permanente de violencia en la televisión (y en el cine) tiene también como consecuencia que “la capacidad emocional de reaccionar a la violencia disminuye y que se aceptan más y más actitudes y valores agresivos, lo que favorece el desarrollo de un ambiente violento en la sociedad”.

Esta habituación de los niños a la violencia conlleva a que, cuando se vean envueltos en diversas situaciones que hayan visto en el cine o en la televisión, hagan uso de ella, ya que para ellos será un comportamiento normal. Esta situación se debe a que los niños no tienen la capacidad de raciocinio de los adultos y no identifican claramente la diferencia entre la realidad y la ficción.

Recientemente, la organización Amnistía Internacional ha publicado un informe alertando sobre el contenido de algunos videojuegos porque, a su juicio, muchos promueven la tortura, la violencia, la xenofobia y los malos tratos. A modo de ejemplo, citaremos *Grand Theft Auto V* (GTA), en el que el jugador puede ganar puntos a medida que va atropellando o asesinando a la gente; y *Call of duty*, que es un videojuego de combate en el que el jugador realiza disparos en primera persona, y se pueden ver amputaciones e incineraciones de manera cruda y realista. En el informe, se denuncia que los niños pueden acceder libremente a este tipo de videojuegos sin que haya restricciones por edad y sin que se advierta en el envase acerca de la violencia que desarrollan.

Adaptado de <https://goo.gl/3Rm6WO> (Consulta: 10 de febrero de 2016)

Fuente 4: Medios de comunicación y violencia

El divorcio entre el joven y la sociedad induce a conductas de rechazo a las instituciones sociales. Además, el sufrimiento familiar y rechazo social se puede transformar en agresión y conducta delictiva contra la misma sociedad por la enorme influencia de los medios de comunicación de masas, radio, video, historietas, periódicos, revistas, cine, especialmente de la televisión, por el consumismo desenfadado que provoca y por el contenido violentista del discurso.

En realidad, los medios de comunicación ejercen un poder mayor en la formación de los jóvenes por la debilidad de las estructuras familiares, ocupacionales y educativas del joven pandillero. En estas condiciones, es fácil que el niño muestre un entendimiento muy pobre de los contenidos y una gran confusión de la fantasía y la realidad, que tiene su génesis en la infancia y que se manifiesta en la adolescencia a partir de formas violentas. La televisión se apropia del poco tiempo del que disponen los niños para dedicarse a las actividades lúdicas y recreativas. En ese sentido, en una investigación realizada en Lima, se encontró que uno de los principales pasatiempos de los jóvenes era conversar con sus amigos (40 %), ver televisión (25 %), seguido de escuchar la radio (11 %) y practicar deporte, con solo 6 % (Vega-Centeno, 1994). Los medios de comunicación se han transformado en el centro fundamental de socialización para la juventud.

Uno de los aspectos más importantes de la influencia de los medios de comunicación es que cada vez más moldean las expectativas de los jóvenes, señalan un paraíso de mercancías y muestran que todas y cada una de las personas pueden acceder al consumo: estimulan al máximo los apetitos consumistas. Robert Merton anotaba que nuestras aspiraciones son inducidas por las condiciones socioculturales.

Sin embargo, la influencia de los medios lleva a una contradicción: a los jóvenes se les muestra que se puede alcanzar el bienestar y la abundancia, al mismo tiempo, [pero] las oportunidades para lograr y realizar las expectativas y aspiraciones en nuestra sociedad son limitadas y excluyentes. El resultado en el joven pandillero es la frustración, resignación, rechazo, además que acentúa la conciencia de ser un grupo social marginado, que no tiene los medios disponibles por la sociedad para acceder o realizar sus expectativas. Los medios de comunicación potencian el sentimiento de privación que viene experimentando el joven pandillero, al comparar sus carencias y necesidades con la situación de abundancia de recursos que muestra la sociedad. En un contexto de pobreza y exclusión, los medios de comunicación crean las condiciones para que

los jóvenes reaccionen con furia cuando se ofrece un mundo extremadamente desigual, al que no pueden acceder las mayorías y solo está vetado para otros sectores minoritarios.

Por otra parte, el contenido violentista que transmiten los medios de comunicación influye cada vez más en la conducta de los jóvenes pandilleros. Los jóvenes están expuestos a la violencia no solo en los programas sobre crímenes, sino cada vez en los programas de caricaturas y noticias. En los últimos años, los estudios encuentran que hay una relación entre el contenido de violencia de los medios de comunicación, en particular de la televisión, y las formas de conducta conflictivas y agresivas de los jóvenes (Wartella, 1998). La consecuencia es que los medios desensibilizan emocionalmente a los jóvenes pandilleros frente a la violencia de la sociedad y frente a las víctimas que sufren los actos agresivos y pueden conducir a tomar actitudes duras de violencia contra los otros.

Así, se desarrolla una subcultura basada en pautas, valores proviolentistas y actividades ilegales. El joven comienza a adquirir actitudes que justifican la violencia, el grupo desarrolla oportunidades ilegítimas que permiten violar las leyes y normas de conducta para alcanzar las necesidades y expectativas de los jóvenes pandilleros. Estos hacen violencia contra todo lo que signifique orden y autoridad, y no se trata solo del enfrentamiento con los grupos rivales, sino se extiende hacia la policía, los vecinos y los transeúntes. Peter lo explica de la siguiente forma:

“A nosotros nos conocen como ‘Los Chicago Chico’ o ‘Los de Oasis de la Segunda’, pero más nos conocen como Oasis. Se creó hace cuatro años, hemos quemado la camioneta de la policía, hemos quemado ‘jatos’ de unos patas que le tenemos bronca, de la pandilla ‘La Primera’ de los cubanos de abajo. Allí todos son negros”. -Peter, Villa El Salvador.

A los jóvenes estos modelos de violencia les proporcionan un modelo de vida en su relación con la sociedad, basada en la transgresión y violación de la norma y leyes vigentes. En esa misma dirección, la investigación a escala mundial de Unesco sobre la violencia de los medios y los niños confirma los mismos resultados, impulsa un modelo y postulado de éxito basado en la agresión y el conflicto de los adolescentes en situaciones problemáticas (Grobel, 1998). Todo apunta a señalar que los mensajes violentistas de los medios de comunicación, que son interiorizados por los jóvenes pandilleros, tienden a legitimar el conflicto y la agresión. El testimonio siguiente lo muestra de la siguiente forma:

“A mí me gusta ver películas de acción, de acción porque es bacán, es alucinante, porque las balas corren, ¡locazo! Me vacila Bruce Lee, porque era flaquito y peleaba bastante, era bien ágil. Hasta que yo aprendí karate, también para ser ágil. Yo lo miraba que era flaquito y demostraba fuerza... Uno ve acá sí y uno quiere igualarse, uno mira así, y hasta la gente de mi barrio dice, alucina, como nosotros tengamos esas armas y nos vamos arriba... Para matar a esos huevones, a los ‘malaguas’, sí”. Cachorro, Villa María del Triunfo.

La televisión crea una mitología de guerra, de lo espectacular, de superhéroes. La vida es violenta y de esta forma se recrea el ideal masculino, la identificación de los jóvenes con las imágenes culturales disponibles, especialmente, la dureza, la fuerza física o el personaje que “todo lo puede”. Con todo esto, se incentiva la emoción por prácticas sociales arriesgadas y fuertes, eligiendo héroes como modelos de masculinidad. También se refuerza el machismo de las relaciones de parentesco con la violencia de las relaciones sociales. No se trata solamente del personaje que utiliza la “fuerza agresiva”, sino se presentan ciertos elementos relacionados con este: el arma, la vestimenta, el lenguaje.

En conclusión, el modo de acceder a las expectativas sociales, acrecentado por el poder de la televisión, en forma legítima es escaso o nulo por la precariedad de la sociedad; al mismo tiempo, los mismos medios de comunicación inducen un modelo violentista del logro y realización social de las demandas generadas. La posible reacción de los jóvenes pandilleros frente a las expectativas culturales consumistas es la utilización de medios ilegales y desaprobados culturalmente por el resto de la sociedad hegemónica.

Adaptado de <https://goo.gl/mX0cMo> (Consulta: 25/02/2016)

Fuentes sobre soluciones para la delincuencia juvenil

Fuente 1: Soluciones preventivas desde la escuela y la familia

Una de las razones que puede fomentar la indisciplina es el propio desconocimiento de que están realizando un acto prohibido. Interpretan el acto como una trasgresión propia de su edad, que forma parte de su diversión cotidiana. Para evitar que incurran en estos delitos, primero hay que informarles y formarles sobre las conductas prohibidas por la Ley. En caso de que el adolescente haya cometido un acto delictivo ocasional, el trabajo debe encaminarse a que no se repita en el futuro: la colaboración de los centros educativos y de los padres es esencial.

Rol de los centros educativos

Las tareas socioeducativas o las amonestaciones pueden dar resultados. Por ejemplo, en los casos de indisciplina grave pero no delictiva (peleas, burlas, daños materiales en el centro escolar, etc.), debería procurarse un acercamiento del agresor al daño realizado con mediadores neutrales e intentar un acuerdo voluntario de reparación o disculpa.

En cuanto a la docencia, los sistemas educativos deberían tener como prioridad la formación de ciudadanos libres, responsables y cultos. Por tanto, deberían transmitirse los valores fundamentales y el respeto a los derechos y libertades fundamentales. Sería adecuado que los docentes inspiraran confianza a los menores de forma que cuando precisen información, un consejo o ayuda, se apoyen en esta figura para afrontar un problema. Lógicamente, estas funciones no serán posibles si el docente, a su vez, no recibe la ayuda y colaboración directa de los padres.

Rol de la familia

El papel de control paterno no solo supone la información. Hay que hacer una exhaustiva tarea de control y supervisión, respetando en la medida de lo posible su libertad personal. Debería establecerse un contacto directo con los docentes y establecer una estrategia común y hacer un seguimiento de los comportamientos violentos, si los hubiera. Una buena medida es canalizar las conductas agresivas de un menor hacia algo positivo, como pudiera ser el deporte u otras actividades. No hay que olvidar que los hábitos de vida han cambiado y también la actitud de los padres ante los hijos. Los niños pasan, cada vez más tiempo, solos y ajustados al ritmo que marcan los adultos. A veces, solo se sientan delante de la televisión. Algunos padres no ejercen su labor: se ha dejado de inculcar valores y no hay criterios educativos. Intentan compensar la falta de tiempo y dedicación a los hijos tratándolos con cierta permisividad. En efecto, es necesario que los padres democratizen su relación con los hijos, pero hay que combinar las actitudes protectoras con cierta autoridad para sensibilizar a los menores sobre las normas que, en definitiva, rigen la sociedad.

El modelo de familia también ha cambiado: cada vez se tienen menos hijos (y se les procuran todos los caprichos) o muchas familias son monoparentales. En aquellas donde se ha vivido una separación y se han vuelto a recomponer, se acaban cediendo y consintiendo en muchas situaciones para evitar conflictos.

Adaptado de <https://goo.gl/KhWMSW> (Consulta: 24/02/2016)

Fuente 2: Programas de prevención del delito juvenil desde la familia

Podemos mencionar algunos programas de prevención de la delincuencia, y también otros, que sin ser este su objetivo principal intenta prevenir o fomentar determinados comportamientos considerados como factores de riesgo de comportamientos delincuenciales. De esta manera, se intenta prevenir trastornos de comportamiento o comportamientos antisociales en la infancia, prevenir déficits cognitivos, una inadecuada educación paterna o prevenir el consumo de drogas. Veamos, brevemente, estos últimos, para centrarnos, a continuación, en los programas de prevención dirigidos directamente a la delincuencia juvenil.

Dos son, principalmente, los tipos de programas propuestos para prevenir comportamientos problemáticos durante la infancia, considerados como precursores de conductas delictivas. El primer tipo se dirige

expresamente a los niños, mientras que el segundo va dirigido a mejorar conductas y actitudes de los padres. Un tercer tipo, quizás el más efectivo, se dirige a ambos (padres e hijos) en conjunto.

La familia es la principal responsable de inculcar valores morales y normas de comportamiento social a los niños. Cuando la familia no acepta o declina su responsabilidad, los niños tendrán un mayor riesgo de desarrollar comportamientos antisociales. Estos programas se proponen cambiar aquellos déficits familiares que mayor influencia desarrollan en comportamientos antisociales y delictivos.

Existen muchos y diferentes tipos de programas de entrenamiento familiar, dirigidos a diferentes tipos de familias y a diferentes problemas familiares (familias adoptivas, biológicas, uniparentales, de inmigrantes, con miembros envueltos en actividades criminales, etc.). Los más efectivos en la prevención de la delincuencia, consumo de drogas y fracaso escolar son aquellos programas complejos y multicomprendivos que intervienen tempranamente en los comportamientos problemáticos de los jóvenes, aunque los resultados difieren según el tipo de programa de intervención familiar utilizado.

Tres tipos de programas aparecen como los más efectivos en reducir los factores de riesgo de la delincuencia: a) el entrenamiento del comportamiento de los padres, b) las intervenciones de terapia familiar, c) programas centrados en la familia.

1. El **entrenamiento del comportamiento de los padres** (*Behavioral Parent Training*) pretende que los padres aprendan a utilizar técnicas efectivas de disciplina y que ignoren comportamientos egoístas, testarudos o chantajistas de los niños.

2. Las **intervenciones de terapia familiar** (*Family Therapy Interventions*) se utilizan preferentemente con familias en las que preadolescentes y adolescentes manifiestan, a menudo, comportamientos problemáticos. Es un modelo de tratamiento familiar diseñado para comprometer y motivar a estos jóvenes y a sus familias a que cambien su comunicación, relación y resuelvan sus problemas.

3. **Programas centrados en la familia** (*Family Focused Programs*) son intervenciones comprensivas, que se dirigen a la familia en conjunto (padres e hijos), que se han demostrado más efectivas que aquellas dirigidas sólo a los padres o a los hijos. Un ejemplo de este tipo de programa es el *The Strengthening Families Program* (SFP). Diseñado inicialmente como un programa dirigido a reducir los factores de riesgo de consumo de alcohol y drogas por los niños, ha sido extensivo también para la prevención de la delincuencia. La intervención combina tres componentes (entrenamiento de padres, entrenamiento de los niños y entrenamiento familiar). El programa se desarrolla en 14 sesiones de dos horas de duración en semanas consecutivas. Tiene dos versiones: SFP para niños de la escuela elemental (6-12 años) y sus familias, y SFP para padres y niños de 10 a 14 años (una adaptación del programa original, para reducir el consumo de drogas y otros comportamientos problemáticos de adolescentes). Cada versión incluye entrenamiento independiente para niños y padres y, conjunto, para toda la familia.

Adaptado de <https://goo.gl/nCA5Ey> (Consulta: 24/02/2016)

Fuente 3: Programa de prevención desde la escuela

El más grande estudio global conducido en el campo de la violencia infantil fue encargado por el Secretario General de las Naciones Unidas al académico brasileiro Paulo Sergio Pinheiro. Tras describir distintos tipos de victimización y sus variantes regionales, el reporte publicado en el año 2006 termina con cuatro recomendaciones específicas para la prevención de la violencia en el ámbito escolar:

4. Alienten a las escuelas a emplear códigos de conducta antiviolencia y antidiscriminación.
5. Asegúrense de que directores y maestros empleen estrategias de enseñanza libres de violencia, miedo, amenazas, humillaciones y fuerza física.
6. Eviten y reduzcan la violencia mediante programas integrales que logren mejorar el clima escolar.
7. Asegúrense de que los planes de estudio y las prácticas de enseñanza cumplan plenamente con las disposiciones y los principios de la Convención de los Derechos del Niño.

Dentro de los programas llevados a cabo con el fin de prevenir la violencia en adolescentes y jóvenes en el Perú, destaca el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021, que agrupa al conjunto de políticas educativas

que generen una cultura de paz. El PEN busca convertir a las instituciones educativas en espacios acogedores y organizados que propicien no solo la cohesión entre sus escolares, sino también una grata y productiva convivencia con los demás integrantes de la comunidad educativa. Esto supone promover una escuela con una sana:

Convivencia: que nos enseñe a reconocernos únicos, pero en igualdad de derechos. Es decir, necesitamos que las escuelas fomenten una cultura democrática.

Deliberación: donde se nos estimule a pensar críticamente y se pueda dialogar contraponiendo puntos de vista, diferenciando opiniones de hechos y rigiéndonos por la fuerza de los argumentos en vez del argumento de la fuerza. Es decir, necesitamos que las escuelas fomenten el debate.

Participación: que considere a la escuela como espacios públicos pero nuestros y, por lo tanto, que busquen el bien común a través de un liderazgo justo, democrático y cooperativo. Es decir, necesitamos que las escuelas fomenten el sentimiento de comunidad.

Adaptado de <https://goo.gl/FmvK47> (Consulta: 22/02/2016)

Fuente 4: Los medios de comunicación alternativos

Comunicación alternativa

La comunicación alternativa es la utilización de herramientas básicas para fortalecer la circulación de información en un grupo determinado, mejorando o superando los efectos que producen los medios de información masivos. Esto quiere decir que la comunicación alternativa no solo se ocupa de los problemas internos de un grupo, sino que puede trabajar cualquier información de actualidad desde la perspectiva que interesa a los miembros de la comunidad que participan en ella. Puede usarse para ampliar información que no es lo suficientemente desarrollada en los medios masivos, o para propiciar debates y discusiones en la comunidad que permitan a todos comprender mejor lo que suceda en ella misma, en el país o en el mundo.

También puede usarse como herramienta educativa y de capacitación, y para divulgar información diaria que no tiene cabida en otros medios de comunicación y que sin embargo es útil para toda la comunidad. Sirve para la prevención y la generación de campañas de prevención, sensibilización y acción frente a problemas particulares. Genera cohesión y mayores lazos de unión entre una comunidad al permitir a sus miembros compartir los mismos niveles y calidad de información, haciéndola más democrática. La comunicación alternativa surge, entonces, como iniciativa entre los miembros de la comunidad para su propio beneficio pues son de fácil acceso y participación para todos. La colectividad participa en su construcción y mantenimiento y se ve reflejada en ellos. Por eso, se dice que, cuando los medios son utilizados de la manera adecuada, con buenos criterios de información y teniendo en cuenta siempre a toda la comunidad, la comunicación alternativa puede ser, incluso, mucho más efectiva que la de los medios de información masivos.

La comunicación alternativa genera cohesión y mayores lazos de unión entre una comunidad al permitir a sus miembros compartir los mismos niveles y calidad de información, haciéndola más democrática. Dichos medios, como promotores de la convivencia ciudadana, están enfocados a conseguir cambios de actitud en los ciudadanos, partiendo de que la comunicación es un acto humano, y de que su sentido verdadero es generar entendimiento. El acelerado desarrollo tecnológico ha convertido a los medios en creadores de referentes culturales, comportamientos y modos de ser y hacer que luego las audiencias reproducen en sus espacios cotidianos. Así como a los medios de comunicación social se les ha atribuido responsabilidad en los comportamientos agresivos de las personas, ese mismo poder de influencia, y su gran capacidad de penetración, deben ser aprovechados para favorecer y generar un ambiente de entendimiento y convivencia entre los habitantes.

De esta manera, los medios de comunicación alternativos son posibilidades que están al alcance de toda organización o comunidad que quiera fortalecer la comunicación entre sus miembros. Se les llama "alternativos" porque son alternativas frente a los medios de información masivos como la radio, la televisión y la prensa, que a veces no están a nuestro alcance por los requerimientos técnicos y económicos que representan. La creación de medios alternativos es útil no sólo para mejorar la circulación de información,

sino que fomenta la participación y la unión entre los miembros de una comunidad u organización, ya que ésta puede apropiarse y acceder con mayor facilidad de ellos y utilizarlos como canales de expresión de sus sentires y necesidades.

También, existen otras alternativas que permiten fortalecer la comunicación y son las que podemos utilizar para difundir mensajes a las personas a la vez que propiciamos un encuentro entre ellas. Estas pueden ser las obras de teatro, la proyección de películas, la realización de festivales de poesía, de baile o de canto y otras expresiones socioculturales propias de cada comunidad. En todos ellos podemos compartir información que sea de interés común a la vez que propiciamos la interlocución y la convivencia en el encuentro físico de todos.

Adaptado de <https://goo.gl/nkjfe8> (Consulta: 25/02/2016)

Nivelación de Lenguaje
2016-2

Fuentes sobre causas del *bullying*

Fuente 1

Definición de *bullying*

El término inglés *bullying* proviene del vocablo holandés “boel” y significa acoso. Fue empleado por primera vez, en el sentido de abuso escolar, por el sociólogo noruego Olweus en los años 70, quien desarrolló con sus investigaciones un programa de antiacoso escolar aplicado a las escuelas de Noruega. En principio, este vocablo no era tan común, pero, en la actualidad, podemos decir que se ha convertido en un término generalizado, ya que el problema del acoso escolar ha adquirido mayor dimensión.

En sí, el *bullying* se define como un tipo de maltrato sistemático desarrollado en el ámbito educativo. Este maltrato entre alumnos puede ser a nivel psicológico, físico, verbal, etc., de forma continuada, durante un tiempo considerable y, llevado a cabo por una o varias personas contra otra más débil. Se afirma que es una forma de violencia extrema, donde el agresor daña a la víctima con el apoyo de otros compañeros o con la complicidad de estos mismos.

El alumno o la alumna que ejerce el *bullying* someten a la víctima mediante insultos, burlas y vejaciones, y lo hace con la finalidad de sentirse superior, llamar la atención de sus compañeros, o conseguir afán de protagonismo. Por su parte, la persona que es víctima de estas agresiones se siente no solo completamente indefensa, sino causante o, incluso, culpable de la situación, lo que dificulta aún más que el alumno haga público el acoso que sufre. De esta manera, en la mayoría de casos, predomina el silencio ante el abuso.

Adaptado de <https://goo.gl/uUcmWV> (Consulta: 18 de setiembre de 2016)

Fuente 2: Causas del *bullying*

Las causas de este fenómeno son múltiples y complejas. Existen, en nuestra sociedad, ciertos factores de riesgo, como la exclusión social o la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación. Sin embargo, los más usuales se relacionan con el entorno familiar o el escolar.

La familia

A través de la familia, se adquieren los primeros modelos de comportamiento, pues tiene una gran influencia en el resto de relaciones que se establecen con el entorno. Cuando los niños están expuestos a la violencia familiar, pueden aprender a ver el mundo como si solo existieran dos roles: el del agresor y el del agredido. Por ello, pueden percibir esa práctica como la única alternativa de expresión o canalización de sus emociones y de la resolución de problemas. De esta manera, una situación de maltrato del niño por parte de los padres contribuye a deteriorar la interacción familiar y de su comportamiento en otros entornos. Como consecuencia de lo anterior, se disminuye la posibilidad de establecer relaciones positivas, lo que puede extenderse a las diversas relaciones que los miembros de la familia mantienen.

Entorno escolar

Muchas veces, escuchamos a los escolares quejarse con frases como "el profesor me tiene cólera" y tendemos a pensar que es una excusa para justificar una mala nota o una reprimenda. Sin embargo, conviene prestar atención, porque estas protestas pueden tener múltiples causas: insatisfacción con la asignatura, con la personalidad del profesor o con el sistema educativo. No obstante, también, pueden ser una señal de una necesidad de mayor comprensión por parte de profesores y padres.

Varios estudios muestran que, a menudo, los profesores se crean expectativas, positivas o negativas, respecto de sus alumnos e interactúan frecuentemente con los del primer grupo. Estas distinciones generan una división arbitraria. Por un lado, se evidencia un grupo pequeño de estudiantes "brillantes" que intervienen casi siempre, por lo que suelen recibir muchos elogios. Por otro lado, se encuentra un conjunto de escolares más "lentos" que no participan casi nunca y que, por ello, son discriminados.

Blanca García Olmos, presidenta nacional de la Asociación de Profesores de Secundaria (APS), reconoce que es inevitable que se establezcan mejores relaciones con unos alumnos que con otros, ya que, al fin y al cabo, los profesores son personas y pueden sentir más afinidad hacia ciertos estudiantes. No obstante, se debe considerar que esto puede ser peligroso, pues una mala relación entre docente y discente puede ser causa de ansiedad, y depresión en los chicos y chicas, así como de un descenso de su rendimiento escolar.

Adaptado de <https://goo.gl/Pbkb1> (Consulta: 16 de setiembre de 2016)

Fuente 3: Factores que intervienen en el *bullying*

Existen una serie de factores que, sin ser causa directa del acoso escolar, intervienen favoreciendo o dificultando la aparición de nuevos casos. En las siguientes secciones, hemos intentado abarcar los más importantes dividiéndolos en los siguientes tres apartados:

1. **Factores de riesgo para el *bullying*:** según expertos en el tema del *bullying*, los siguientes factores de riesgo posibilitan la aparición de conductas violentas en el centro escolar:
 - a. **Ausencia de límites en la conducta social:** si el niño o adolescente no es instruido en el hogar y en la escuela para seguir normas claras de respeto y convivencia con los demás, no aprenderá los límites que rigen la conducta social, por lo que no percibirá que los demás tienen derechos que no deben sobrepasar.
 - b. **Integración en bandas (pandillas):** existen bandas de adolescentes que hacen uso de conductas violentas de forma habitual. Esa forma violenta de comportarse con los demás puede ser incluso una señal de identidad del grupo y una exigencia para los nuevos integrantes.
 - c. **Justificación de la violencia:** si el adolescente vive en una sociedad o grupo social (ámbito escolar o familiar, por ejemplo) que contempla la violencia como una manera lícita de resolver los conflictos, aprenderá esas respuestas por imitación.
 - d. **Violencia sexista:** si el centro educativo o el ámbito social en el que se mueve el adolescente permite o anima a la violencia sexista, el alumno aprenderá estas conductas y las imitará en su entorno escolar. Es importante detectar estas actitudes y corregirlas, ya que los estudios señalan que un adolescente que cometa *bullying* de tipo sexista tendrá

muchas posibilidades de agredir a su pareja, física o psicológicamente, al llegar a su vida adulta.

- e. **Profesorado sin autoridad:** los profesores necesitan recuperar su reconocimiento social y autoridad para poder hacer frente a las situaciones de acoso escolar. Además, deben recibir formación específica para solucionar estos casos y estar apoyados por medidas legales contra los acosadores.
- f. **Normas poco claras en los centros escolares:** desde la dirección del centro escolar, se debe dejar claro que se apoyará a las víctimas y se castigará a los acosadores. Para ello, pueden incluirse programas de formación en las aulas para desarrollar la empatía y las normas de convivencia y programas de evaluación e inspección.

2. Factores organizacionales del acoso escolar: nos referimos con factores organizacionales a las características del centro escolar (estructura, metas, cultura, clima, etc.) que pueden favorecer la aparición de casos de *bullying*, o, por el contrario, prevenirlos e intervenir de forma precoz. El acoso escolar tiene lugar dentro de una institución educativa. De cómo reaccione esta frente a los casos de *bullying*, dependerá la secuenciación de estos y la aparición de otros nuevos. Los factores de la organización que intervienen en el acoso escolar son los siguientes:

- a. **Estructura:** nos referimos con estructura a la normativa del centro y los comportamientos aceptados por este. Dichas normas de comportamiento deben ser explícitas y ser comunicadas a todos los integrantes del centro, tanto profesorado como alumnado.
- b. **Participantes:** son todos los miembros de la comunidad educativa (dirección, profesorado, alumnos, consejo escolar, asociaciones de padres). El establecimiento de una buena comunicación entre todos los participantes servirá para prevenir y atajar los casos de *bullying*.
- c. **Metas:** son los objetivos educativos, que no deben centrarse exclusivamente en la adquisición de unos contenidos formativos, sino que deben incluir el aprendizaje de los valores de convivencia, como el respeto, la tolerancia, la importancia del grupo.
- d. **Contexto:** se refiere al propio centro y al barrio en el que se encuentre. Un centro demasiado grande, con aulas saturadas, profesorado poco formado o con demasiada carga de trabajo y en un barrio marginal o conflictivo es un escenario idóneo para los casos de *bullying*.
- e. **Cultura organizacional:** son los valores e ideas del centro educativo, que configuran su percepción, interpretación y respuestas al entorno. Por ejemplo, un centro educativo que no dé una respuesta rápida y firme a los casos de *bullying* estará demostrando que existe una distorsión en la manera en la que percibe la violencia y en su concepto de la justicia y la responsabilidad hacia los alumnos.
- f. **Clima organizacional:** un centro educativo con un buen clima organizacional favorecerá las relaciones de respeto, la seguridad psicológica, el apoyo a las víctimas y la sanción a los acosadores. Además, fomentará la creación de canales de comunicación para que las víctimas y testigos se sientan escuchados, lo que permitirá la prevención e intervención temprana en casos de *bullying*.

Fuente 4: Algunas causas del *bullying*

El *bullying* o acoso escolar es un fenómeno que no obedece a una sola causa. Muchas veces, intentamos simplificar el problema diciendo que la culpa es de la familia, que no ha sabido educar a su hijo de una manera adecuada, o de la televisión, por mostrar demasiadas imágenes violentas. Sin embargo, los siguientes artículos tienen como objetivo demostrar la complejidad de este fenómeno, que, en la gran mayoría de ocasiones, no se debe a un único factor, sino a la conjunción de muchos.

El entorno escolar como causa del *bullying*

Podríamos pensar que la escuela es simplemente el lugar en el que se encuentran los agresores y las víctimas del *bullying* sin atribuirle ninguna responsabilidad en cuanto al surgimiento de estas conductas. Sin embargo, muchos estudios señalan que algunas escuelas pueden favorecer, sin proponérselo, a que estas conductas aparezcan. Los factores escolares que favorecen que el acoso aparezca son los siguientes:

Tamaño de la escuela: cuanto más grande es el colegio, más aumentan las probabilidades de aparición del acoso escolar. En una escuela muy grande, la vigilancia y control de los alumnos puede ser deficiente, lo que favorece la aparición de la violencia.

Aulas masificadas: si los alumnos están hacinados, se producen roces entre ellos. Además, el profesor puede estar demasiado saturado para proporcionar la vigilancia y el apoyo necesario a sus alumnos.

Nuevos modelos educativos: en la educación actual, se da poca importancia a la enseñanza y práctica de los valores éticos. La educación que se imparte actualmente se basa en la enseñanza de una serie de contenidos teóricos y se deja de lado la enseñanza de valores morales, reglas de convivencia o límites.

Carencia de normas de convivencia: en todo centro escolar, deben existir unas normas de comportamiento claras, transparentes y explícitas. No basta con pensar que los alumnos sabrán lo que está bien y lo que está mal. Hay que hacérselo saber, por escrito si es necesario, y estar seguros de que todos los alumnos lo han comprendido. La falta de posicionamiento del acoso escolar como una práctica negativa en una escuela puede ser interpretada por algunos alumnos como permisividad.

Profesores autoritarios: los profesores con un estilo autoritario suelen generar alumnos sumisos en apariencia, pero rebeldes y agresivos en el fondo. Esta rebeldía oculta puede manifestarse como violencia contra sus compañeros.

Falta de formación del profesorado: muchos profesores admiten que no cuentan con las capacidades suficientes para enfrentarse al problema del *bullying*. Otros, simplemente, refieren estar muy ocupados o desmotivados como para preocuparse por ello. Se necesitan programas de formación para sensibilizar al profesorado sobre la importancia de este problema y para que desarrollen estrategias que les permitan afrontar los problemas de comportamiento y disciplina en el aula.

Poca claridad en los mensajes en el aula: no sirve de nada que un profesor hable a sus alumnos de compañerismo y colaboración, y, luego, les encargue actividades altamente competitivas. Tampoco resulta útil que hable en contra del maltrato y, al mismo tiempo, permita situaciones violentas y agresiones entre los alumnos. Los mensajes al alumnado deben ser claros y estar en consonancia con la conducta del profesor.

Tendencia a minimizar la importancia del *bullying*: en muchas escuelas, se minimiza el problema, aduciendo que son “cosas de chicos” o que este tipo de comportamientos “han sucedido siempre y curten el carácter”. Esta actitud, que deja sin castigo a los agresores, es interpretada por estos como permisividad y apoyo, por lo que la violencia se perpetúa. Además, las víctimas se sienten indefensas y piensan que ni la dirección ni el profesorado les ayudará, por lo cual no denuncian las agresiones.

Adaptado de <https://goo.gl/KDuhsP> (Consulta: 16 de setiembre de 2016)

Fuentes sobre soluciones para el *bullying*

Fuente 1: Estrategias para detener el *bullying*

En toda intervención, resulta indispensable que la comunidad escolar en su conjunto reconozca la existencia y gravedad de la problemática del *bullying*. Además, antes de iniciar cualquier tipo de acción, la comunidad educativa debe definir objetivos claros y precisos que orienten el trabajo a corto, mediano y largo plazo. Algunos de estos objetivos pueden formularse de la siguiente manera:

- Reducir la presencia de intimidación al interior de la escuela
- Prevenir la emergencia de nuevas acciones intimidatorias
- Promover un clima de convivencia armonioso al interior de la escuela
- Proveer a cada estudiante un espacio que sea físico y emocionalmente seguro

Es importante que en el proceso de intervención participen tanto estudiantes como padres, docentes, administrativos y personal de los establecimientos educacionales. Se sugiere informar y capacitar a los distintos actores implicados en la tarea educativa, entregando indicaciones precisas, señalando lo que se debe hacer para prevenir la intimidación y cómo se debe responder ante la presencia de esta problemática. De igual forma, se considera conveniente observar e intervenir en los recreos. Para ello, es importante entrenar a profesores y directivos en el reconocimiento y detección de acciones intimidatorias para que así puedan actuar de manera efectiva durante el recreo u otras situaciones.

A continuación, se describirán dos estrategias cuya finalidad es detener la intimidación cuando se sospecha o se detecta un caso: el método “compartiendo el problema” y el método “sin buscar culpables”. Ambas estrategias han sido aplicadas en establecimientos educacionales situados en distintas partes del mundo, presentando resultados bastante satisfactorios (Smith y Sharp, 1994; Young, 1998).

- **Estrategia “Compartiendo el Problema”**

Para aplicar el método, se debe identificar o sospechar la presencia de intimidación. Posteriormente, se necesita acumular información sobre las personas involucradas, incluyendo la o las personas que están siendo intimidadas por un estudiante o un grupo y los testigos que directa e indirectamente participan de este hecho. La información acerca de lo que ocurre y lo que siente la víctima se obtiene preferentemente a través de observaciones y reportes, sin conversar directamente con el afectado. Esto es para evitar que la víctima sea tratada de “acuseté”.

Este método se compone de dos importantes fases:

Fase 1: Conversaciones individuales con los presuntos intimidadores

Se identifica a los estudiantes que han participado directa e indirectamente en acciones de intimidación. Se entrevista a cada uno por separado, comenzando por el líder del grupo. Durante la conversación, es importante no realizar acusaciones. El entrevistador comienza compartiendo su preocupación por la persona que está siendo intimidada. Después, se invita a que el estudiante cuente lo que sabe acerca de los hechos y consulte sobre qué puede hacer para solucionar dicho problema. Por lo general, los estudiantes sugieren distintas soluciones, no obstante, si no aparecen, el entrevistador puede sugerir algunas ideas para que los intimidadores las pongan en práctica. Al finalizar la reunión, se acuerda un nuevo encuentro para evaluar los cambios y logros.

Fase 2: Conversación con la víctima

Entrevista con la víctima: se conversa a solas con el estudiante afectado después que todos los sospechosos han sido entrevistados. En este diálogo, es importante que escuche atentamente el punto de vista del intimidado sin contradecirlo. La conversación puede desarrollarse de diferentes maneras, dependiendo de la actitud de la víctima: más bien defensiva o provocadora. Durante esta conversación, el entrevistador le cuenta que ha conversado con cada uno de los sospechosos y que todos han decidido cooperar. Finalmente, acuerda un nuevo encuentro para evaluar las modificaciones de la situación.

- **Estrategia “Sin buscar culpables”**

Al igual que el método anterior, esta estrategia se orienta a solucionar el problema sin castigar al victimario. La idea es no culpabilizar por sus actos al intimidador. Esto se realiza con el fin de que no se sienta amenazado y pueda ser considerado en la búsqueda de soluciones.

Los autores de este método plantean siete pasos a seguir:

1. *Entrevista con la víctima*: si un profesor detecta un caso de intimidación, debe concertar una conversación con la víctima. En esta entrevista, se conversa sobre los sentimientos y emociones respecto a esta situación. Se le puede invitar a escribir o a dibujar sus emociones. No es necesario ahondar en los detalles de los incidentes, pero sí se debe mencionar a las personas que están involucradas.
2. *Reunión con las personas involucradas*: el profesor acuerda una reunión con todas las personas involucradas. Se incluye a los testigos que estuvieron implicados y que no necesariamente iniciaron la intimidación. Además, pueden incluirse a otros compañeros de curso. Un grupo de seis u ocho estudiantes resulta un número adecuado.
3. *Explicación del problema*: se reúne a todo el grupo, sin la persona afectada. El profesor explica cómo se siente la víctima y promueve una discusión grupal que intente buscar respuestas acerca de por qué se siente de esa manera. No se permiten argumentos centrados en la culpa.
4. *Compartiendo responsabilidades*: al no buscar culpables, el profesor promueve la reflexión y la toma de conciencia respecto de la responsabilidad individual y grupal frente al hecho.
5. *Proposición de ideas*: se invita a que cada miembro del grupo sugiera una idea para ayudar a la víctima a sentirse mejor.
6. *Asignación de responsabilidad*: el profesor termina la reunión dejando al grupo la responsabilidad de solucionar el problema. Se planifica otra reunión para visualizar los cambios.
7. *Reunión siguiente*: aproximadamente una semana después, el profesor conversa con cada estudiante, incluida la víctima, para evaluar los progresos. Esto permite al profesor monitorear las conductas de intimidación y mantener a los estudiantes involucrados en un proceso de autorregulación.

Adaptado de <https://goo.gl/gJBxVn> (Consulta: 18 de setiembre de 2016)

Fuente 2: Métodos y estrategias para atender el *bullying* entre estudiantes

Las estrategias para combatir este problema, además de convocar a diferentes actores (estudiantes, profesores, padres y directivos de los establecimientos educacionales), se realizan a nivel del establecimiento escolar, de la sala de clases, y, en casos específicos, de intimidados o intimidadores. Todo indica que las estrategias más eficaces son las que pueden entenderse como integrales, es decir, aquellas que incorporan a toda la comunidad escolar y operan en los distintos niveles.

Para poder desarrollar adecuadamente estas estrategias, es importante que estudiantes, padres, profesores y directivos de los establecimientos educacionales tomen conciencia de que el *bullying* existe, que es un problema grave, que no necesariamente hay que buscar culpables, que se debe reconocer que intimidados e intimidadores requieren atención, y que es necesario tomar la decisión de enfrentar el problema. Además, todos los involucrados deben saber que el *bullying* ocurre preferentemente cuando los profesores, padres y adultos no están presentes: en el recreo, en el cambio de hora, a la salida del colegio, en los camarines, en los baños, en los chats o blogs.

El rol del docente en prevenir y atender el *bullying* en la sala de clases

1. Favorecer la creación de un clima escolar favorable y respetuoso al interior del salón de clases

Un clima de aula adecuado debe satisfacer las necesidades humanas básicas: fisiológicas, de seguridad, de aceptación y compañerismo. Asimismo, un buen clima de aula apunta a cubrir las exigencias de logro y reconocimiento, e incentiva el deseo de maximizar el propio potencial de los estudiantes.

Cabe resaltar que la actitud del docente, así como su modo de ser y actuar en la sala de clases es uno de los factores importantes en la creación de una convivencia escolar armoniosa y respetuosa. En efecto, constituye una condicionante gravitante para prevenir el *bullying*. Por el contrario, la presencia de un profesor autoritario puede constituirse en un modelo para el estudiante, el que reproduce su acción intimidando a sus pares (Rigby, 1996). Un docente extremadamente normativo o que tiene dificultades para mantener el orden en la sala genera desagrado en los estudiantes, lo que induce a conductas agresivas que favorecen el *bullying*. De igual forma, los docentes pueden, deliberada o inconscientemente, inducir al *bullying* cuando manifiestan una actitud negativa hacia un estudiante, lo que se transforma en una excusa para que sus pares lo maltraten (Olweus, 1999). Lo mismo ocurre con el uso del sarcasmo y formas sutiles de ridiculización que puede utilizar un profesor (Rigby, 1996).

- **Acciones que se sugieren para mejorar el clima escolar**

- a. Una **jornada de debate** en la sala de clases sobre el *bullying*
- b. **Construir un código de conducta** a nivel de la sala de clases que contemple la no tolerancia frente a acciones de intimidación estableciendo normas claras contra las agresiones, la intimidación y el matonaje.
- c. **Establecer un compromiso colectivo** y mostrar que la intimidación es un problema cuya solución es tarea de todos y todas. El trabajo cooperativo respecto a prevenir y atender el *bullying* permite una mayor integración entre los estudiantes y facilita la confianza posibilitando un clima favorable en el aula.
- d. **Un círculo de amigos** (círculos de apoyo) tiene como finalidad construir relaciones interpersonales en torno de un estudiante que se haya identificado como 'vulnerable', bien porque presente problemas emocionales, académicos, comportamentales o porque se lo considere una víctima de intimidación. El propósito de esta estrategia es mejorar el nivel de aceptación e

inclusión de un determinado estudiante, ayudarlo a establecer amistades tanto dentro como fuera del círculo, además de promover en los estudiantes la toma de conciencia respecto de los sentimientos y comportamientos tanto propios como ajenos.

e. **Juego de roles.** Se puede utilizar el teatro para que los estudiantes conozcan lo que es la intimidación y puedan explorar los sentimientos y emociones asociados a las acciones de este tipo, desde el lado de la víctima, del intimidador y de los testigos. La idea es que se representen las distintas perspectivas: el lugar de la víctima, del intimidador y de los testigos.

f. **A través de la expresión artística,** el docente invita a los estudiantes a expresar lo que piensan y sienten sobre la intimidación a través de pinturas, collages, fotografías, poemas, música, cuentos, etc. Esta vía de expresión, además de incrementar la creatividad, desarrolla la autopercepción valórica, es decir, la escala de valores que la persona posee.

2. Desarrollar en los estudiantes competencias y aprendizajes sociales que se vinculen con valores de convivencia escolar armoniosa y de responsabilidad consigo mismos y con los otros

Es aconsejable que los docentes se aboquen a desarrollar en los estudiantes, desde edades tempranas, una serie de competencias sociales y ciudadanas que les permitan establecer interacciones grupales sanas y responsables que los dispongan a prevenir el *bullying* en la escuela y al interior de las salas de clases. Las competencias que se vinculan con comportamientos capaces de prevenir y atender el *bullying* son, a nuestro parecer, las que siguen a continuación:

a. **Competencias referidas a la construcción de sentido y proyectos de vida personales y colectivos:** estamos convencidos de que, en la medida que los estudiantes aprenden a darle sentido a su existencia, elaborando proyectos de vida personales y colectivos, que respondan a sus intereses cambiantes según sus diferentes edades de desarrollo, estarán más capacitados para enfrentar situaciones violentas y agresivas como el *bullying*.

b. **Competencias relacionadas con la autorregulación social y emocional:** la autorregulación social y el autocontrol emocional influyen en aspectos como la empatía, el control de impulsos, la resolución de problemas, el control de la ira, el reconocimiento de similitudes y de diferencias entre las personas, los procesos de comunicación y relaciones interpersonales, los pensamientos funcionales/disfuncionales o procesos de confrontación de situaciones estresantes, todos los cuales se relacionan estrechamente con el fenómeno de *bullying*.

c. **Competencias vinculadas con el respeto, la aceptación y la promoción de la diversidad social y cultural:** es de suponer con mucha convicción que existe una relación estrecha entre el *bullying* y la intolerancia, la discriminación, y la incapacidad de reconocer la diversidad social y cultural. Por consiguiente, se hace necesario que el docente se dedique con mucha insistencia y perseverancia a desarrollar, entre los estudiantes, la tolerancia, la no discriminación, la solidaridad, la responsabilidad, la acogida y reconocimiento del otro como un legítimo otro, el reforzamiento de la identidad propia en el reconocimiento y el respeto de otras identidades, la igualdad de todos los seres humanos, el respeto a la multiplicidad de manifestaciones religiosas y espirituales, de orientaciones sexuales, de género, de capacidades, etc.

Adaptado de <https://goo.gl/PcPYIV> (Consulta: 17 de setiembre de 2016)

Fuente 3: Recomendaciones para la prevención del *bullying*

El más grande estudio global conducido en el campo de la violencia infantil fue encargado por el Secretario General de las Naciones Unidas al académico brasileño Paulo Sergio Pinheiro. Tras describir distintos tipos de victimización y sus variantes regionales, el reporte publicado en el año 2006 termina con dos recomendaciones específicas para la prevención de la violencia escolar:

1. Desarrollar habilidades socio-emocionales y sana convivencia escolar

Tanto dentro como fuera de la escuela, una persona con un adecuado manejo de habilidades socioemocionales internaliza las normas, se preocupa genuinamente por los demás, toma decisiones sensatas y asume responsablemente las consecuencias de sus actos. La siguiente tabla explica cómo las habilidades socio-emocionales contribuyen a mejorar la convivencia escolar.

2. Disciplinar a los estudiantes sin violencia

“¿Cómo los disciplino sin golpearlos?”. Aunque son varios los docentes que se hacen esta pregunta, no muchos saben cómo responderla. A continuación, encontrará tres alternativas:

(a) ¿Qué es la disciplina restaurativa?

Este enfoque se inspira en los principios de la justicia restaurativa, que es una nueva manera de considerar a la justicia penal. El enfoque restaurativo aplicado a la disciplina escolar tiene por premisa que las relaciones humanas están en constante construcción y, por lo tanto, requieren de dos componentes: control y apoyo. El primero implica poner límites definidos y establecer principios claros de convivencia. El segundo implica el acompañamiento activo y el auténtico interés por el bienestar del otro.

Las siguientes son las tres medidas correctivas de la disciplina restaurativa. Se asume que el desarrollo de las tres medidas (todas) tiene por fin no solo asumir la responsabilidad del hecho, sino también reparar el daño y las relaciones humanas:

- **Restitución:** Ej. Si un estudiante le robó un celular a una profesora, debe reponerlo.
- **Servicio a la comunidad:** Ej. Además de reponer el celular, dicho estudiante realiza alguna acción en beneficio de la comunidad, como ayudar a arreglar el salón.
- **La reparación a la víctima o a la población afectada:** Ej. Si un grupo de estudiantes golpeó a otro estudiante, no solo podría cubrir los costos de su atención médica, sino también llevarle las notas de las clases que perdió. Debería, además, prometerle al resto de la clase que eso no volverá a suceder.

(b) ¿Qué es la disciplina participativa?

Este enfoque propone no solo que los adultos, sino también los niños, diseñen los mecanismos de disciplina. De esa manera, las normas se convierten en un medio para mejorar el bienestar de todos y todas. De este modo, su incumplimiento pasa de ser una desobediencia a una falta de lealtad a sí mismo y al grupo.

(c) ¿Qué es la disciplina positiva?

La principal diferencia entre el castigo y la consecuencia lógica que propone la disciplina positiva radica en que el castigo se centra en el problema y la consecuencia lógica en la solución. Es muy

diferente decir que a quien se porte mal se le mandará tarea extra para casa, que decir que quien no acabe el trabajo en clase tendrá que terminarlo en casa. El resultado viene a ser el mismo, pero el mensaje es bastante diferente: el castigo es una subjetiva exhibición de poder, mientras que la consecuencia lógica es una consecuencia objetiva a un evento concreto.

La disciplina positiva promueve el respeto mutuo sobre la base de tres principios básicos:

- **Relación:** Ej. Si un niño mancha el escritorio, debe pedírsele que lo limpie en vez de que limpie las lunas.
- **Respeto:** la idea es corregir al niño, pero sin humillarlo (Ej. Jamás decirle “Qué torpe eres”, “Qué cochino eres”).
- **Razonable:** que el acto disciplinario sea proporcional a la falta.

Adaptado de <https://goo.gl/ub6GP0> (Consulta: 17 de setiembre de 2016)

Fuente 10: Programa de intervención ante casos de *bullying*

Este programa se basa en el respeto a la toma de decisiones del menor sobre la resolución de su propio problema, con la única salvedad de que no se van a tolerar más agresiones sobre él. Todas las acciones a diseñar han de cumplir ese objetivo: cortar de raíz las agresiones.

En el ámbito de clase, es el tutor la persona más apta para intervenir de manera adecuada dentro del contexto escolar. Además, debemos hacer que el alumnado posea un papel más activo y que carezca de miedos al denunciar los acosos, para ello podemos instalar en el aula un “*buzón de denuncias*” con el que posean total confianza de poder comunicarse con nosotros sin miedo a que se deleve la problemática sin antes solucionarla. Cuando el tutor reciba una denuncia en dicho buzón o de manera verbal, deberá llevar a cabo las primeras actuaciones que se centran en la protección del niño-víctima, en cortar las manifestaciones violentas y en buscar la colaboración y el compromiso de la dirección escolar.

Dentro de la intervención escolar, el trabajo en el aula debe incluir el trabajo con los niños protagonistas y con el grupo-clase. Para cada uno de estos grupos existen diferentes formas de actuación:

- a. **Con el niño-víctima:** las actuaciones están centradas en tres ejes básicos:
 - Medidas de protección: deben ser pactadas con el menor y no es aconsejable que duren más de tres meses
 - Medidas de aceptación: debemos ayudar al menor a aceptar su situación, evitando la negación y la huida, trabajar para que el niño-víctima supere la auto-inculpación, todo ello a través de charlas tutoriales.
 - Medidas de reconocimiento: se basa en la aplicación de actuaciones que aumentan la autoestima del niño- víctima, pues hay que fomentar la valoración de su imagen pública dándoles algún papel protagonista en la vida del aula.
- b. **Con el grupo de acosadores:** las actuaciones se regirán por cuatro principios:
 - Control: Transmitir el mensaje claro de que no se va a permitir más violencia y explicitar las medidas correctoras si ello continúa.

-Responsabilidad: debemos potenciar la responsabilidad de las propias actuaciones que van desde pedir perdón al niño-víctima hasta acciones concretas de compensación. Estas actuaciones han de ser supervisadas por un adulto y valoradas por el niño-víctima.

-Disgregación: hay que romper la unidad del grupo y ello se puede conseguir a través de la inclusión de sus miembros en otros grupos.

c. **Con el grupo clase:** los miembros de este grupo han sido testigos de situaciones violentas y pueden poseer mucho miedo a ser tratados igual, al mismo tiempo que sienten mucha culpa, mayor en la medida que más edad tiene el grupo-clase, por no saber defender a la víctima. Por ello, debemos basar nuestra actuación en principios como los siguientes:

-Reacción: se potenciará la recuperación de la capacidad de reaccionar frente al grupo acosador a través de la denuncia pública en las tutorías privadas o anónimas.

-Convivencia: se fomentará de manera especial los valores de la convivencia. Será útil la elaboración de trabajos sobre ética, violencia, coraje y espíritu crítico y las posteriores exposiciones en clase.

-Solidaridad: se debe favorecer actuaciones que ayuden a la inclusión del niño-víctima en la dinámica de la clase. Un aumento de tareas de responsabilidad dentro del aula o que reciba protección amistosa del líder positivo de la clase.

Adaptado de <https://goo.gl/F2bc6A> (Consulta: 17 de setiembre de 2016)

Prueba de confiabilidad con Kuder Richardson en Excel

ESTUDIANTE	ÍTEM 1	ÍTEM 2	ÍTEM 3	ÍTEM 4	ÍTEM 5	ÍTEM 6	ÍTEM 7	ÍTEM 8	ÍTEM 9	ÍTEM 10	ÍTEM 11	ÍTEM 12	ÍTEM 13	ÍTEM 14	ÍTEM 15	ÍTEM 16	ÍTEM 17	ÍTEM 18	ÍTEM 19	ÍTEM 20		
1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	15	
2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	14	
3	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	12	
4	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	12	
5	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	14	
6	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	8	
7	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	13	
8	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	7	
9	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	5	
10	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	9	
TOTAL	9	9	4	8	6	4	7	4	4	8	3	8	4	3	3	7	3	7	3	5	VARIANZA	11.6556
P	0.9	0.9	0.4	0.8	0.6	0.4	0.7	0.4	0.4	0.8	0.3	0.8	0.4	0.3	0.3	0.7	0.3	0.7	0.3	0.5		
Q	0.1	0.1	0.6	0.2	0.4	0.6	0.3	0.6	0.6	0.2	0.7	0.2	0.6	0.7	0.7	0.3	0.7	0.3	0.7	0.5		
PQ	0.09	0.09	0.24	0.16	0.24	0.24	0.21	0.24	0.24	0.16	0.21	0.16	0.24	0.21	0.21	0.21	0.21	0.21	0.21	0.25	4.03	

$$r_{tt} = \frac{n}{n-1} * \frac{Vt - \sum pq}{Vt}$$

r= 0.72694

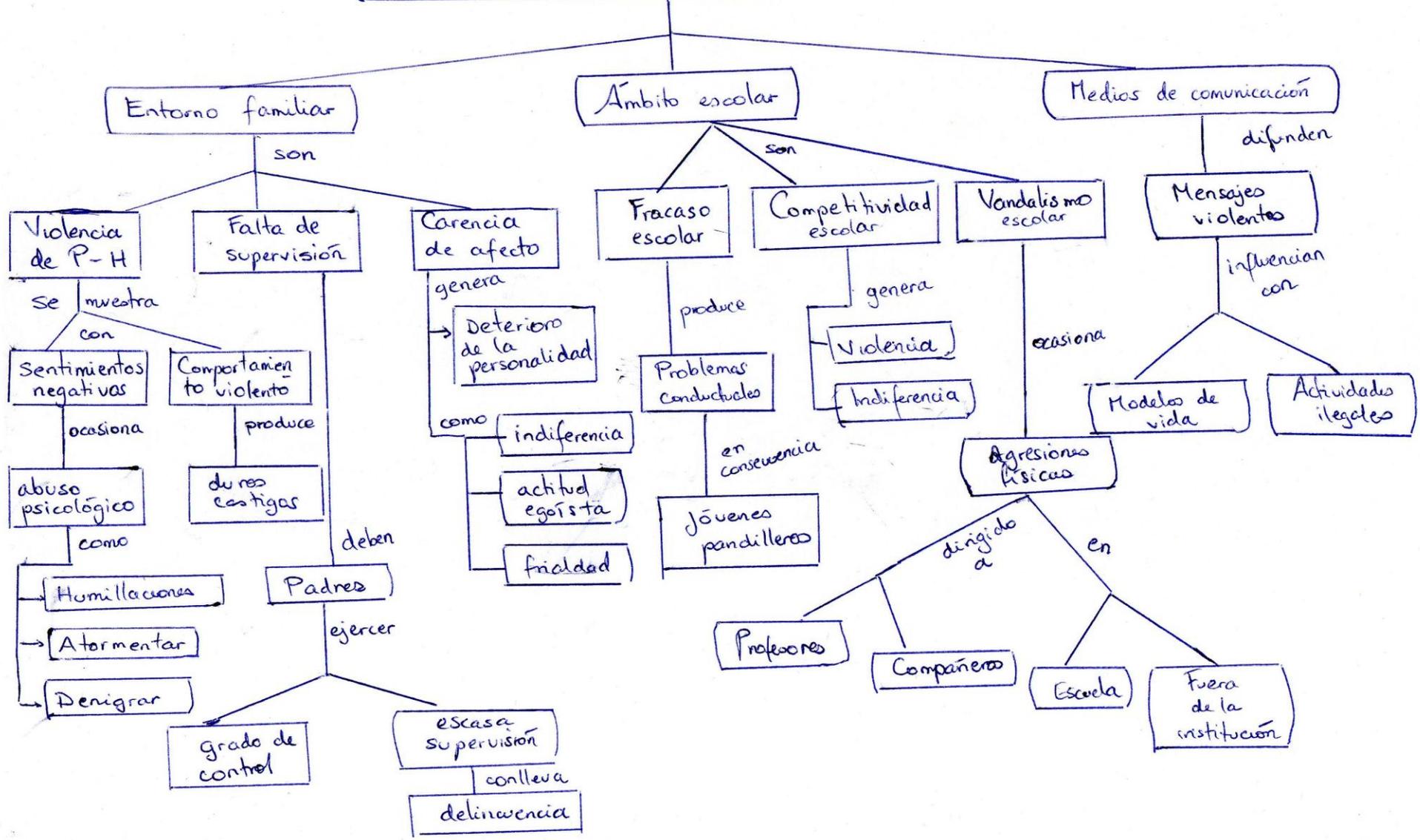
Resultados generales del pretest

ESTUDIANTE	ÍTEM 1	ÍTEM 2	ÍTEM 5	ÍTEM 9	ÍTEM 10	ÍTEM 13	ÍTEM 17	ÍTEM 3	ÍTEM 6	ÍTEM 8	ÍTEM 11	ÍTEM 14	ÍTEM 18	ÍTEM 19	ÍTEM 4	ÍTEM 7	ÍTEM 12	ÍTEM 15	ÍTEM 16	ÍTEM 20	v1	d1	d2	d3
1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	8	3	1	4
2	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	9	3	3	3
3	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	9	2	3	4
4	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	7	2	3	2
5	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	12	6	1	5
6	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	11	5	3	3
7	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	8	2	2	4
8	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	8	2	1	5
9	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	11	4	4	3
10	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	12	5	3	4
11	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	13	6	3	4
12	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	8	1	3	4
13	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	11	3	3	5
14	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	7	3	1	3
15	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	10	2	3	5
16	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	12	5	3	4
17	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	11	4	3	4
18	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	11	5	3	3
19	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	8	2	2	4
20	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	5	2	0	3
21	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	10	4	3	3
22	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	4	2	0	2
23	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	14	4	6	4
24	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	8	2	3	3
25	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	14	5	4	5
26	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	12	5	4	3
27	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	9	3	3	3
28	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	9	2	2	5
29	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	8	3	2	3
30	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	10	3	3	4

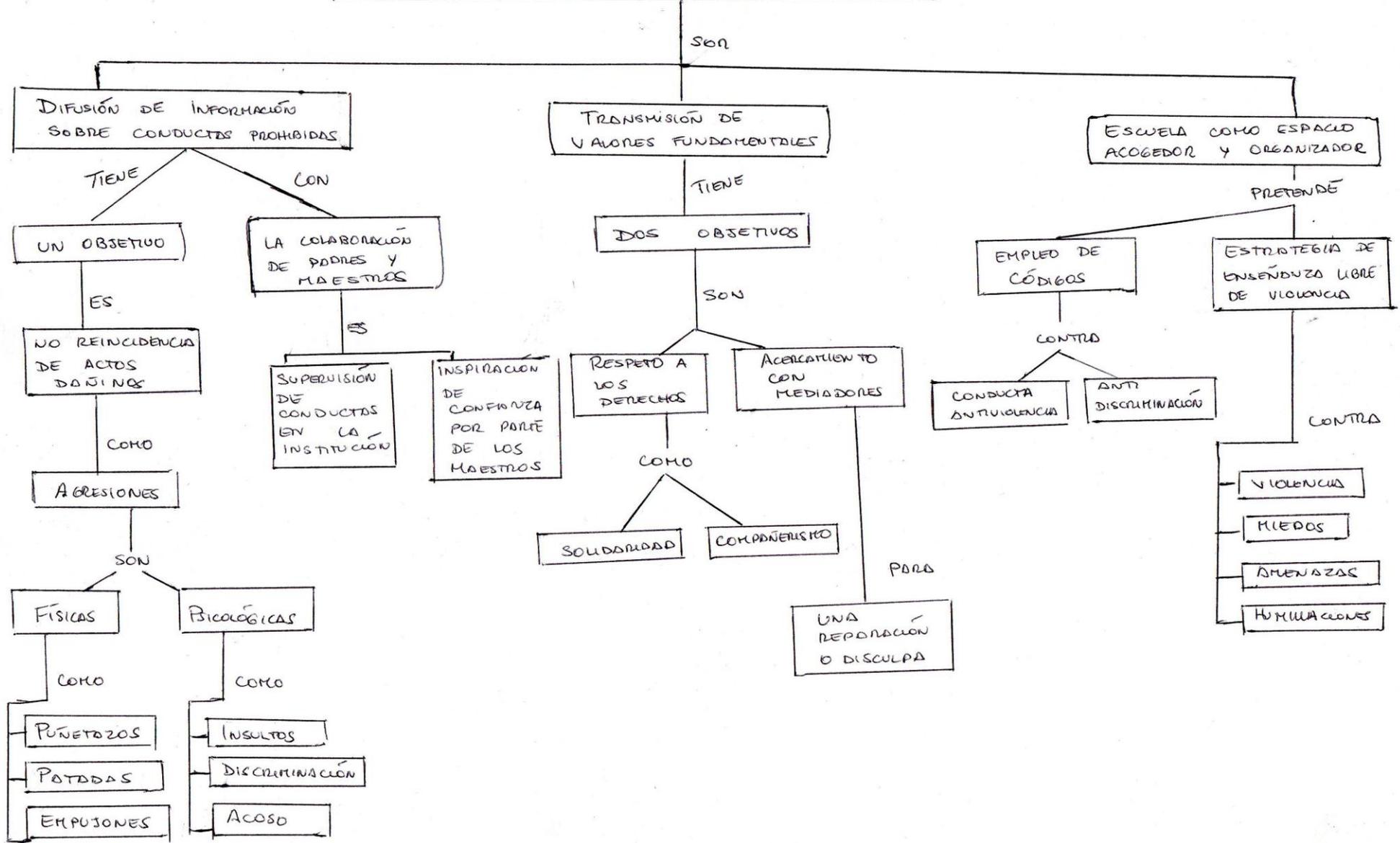
Resultados generales del postest

ESTUDIANTE	ÍTEM 1	ÍTEM 2	ÍTEM 5	ÍTEM 9	ÍTEM 10	ÍTEM 13	ÍTEM 17	ÍTEM 3	ÍTEM 6	ÍTEM 8	ÍTEM 11	ÍTEM 14	ÍTEM 18	ÍTEM 19	ÍTEM 4	ÍTEM 7	ÍTEM 12	ÍTEM 15	ÍTEM 16	ÍTEM 20	v1	d1	d2	d3
1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	15	6	4	5
2	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	9	3	2	4
3	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	13	3	5	5
4	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	13	5	3	5
5	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	14	5	4	5
6	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	13	5	5	3
7	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	13	5	4	4
8	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	13	5	3	5
9	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	14	6	4	4
10	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	13	4	5	4
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	7	6	6
12	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	12	4	2	6
13	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	13	4	3	6
14	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	9	2	2	5
15	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	11	4	2	5
16	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	16	6	6	4
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	17	6	6	5
18	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	14	5	5	4
19	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	14	5	4	5
20	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	11	3	4	4
21	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	14	4	5	5
22	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	13	5	4	4
23	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	13	5	4	4
24	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	13	5	4	4
25	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	15	6	4	5
26	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	15	6	5	4
27	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	9	3	2	4
28	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	13	4	4	5
29	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	13	5	3	5
30	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	16	6	5	5

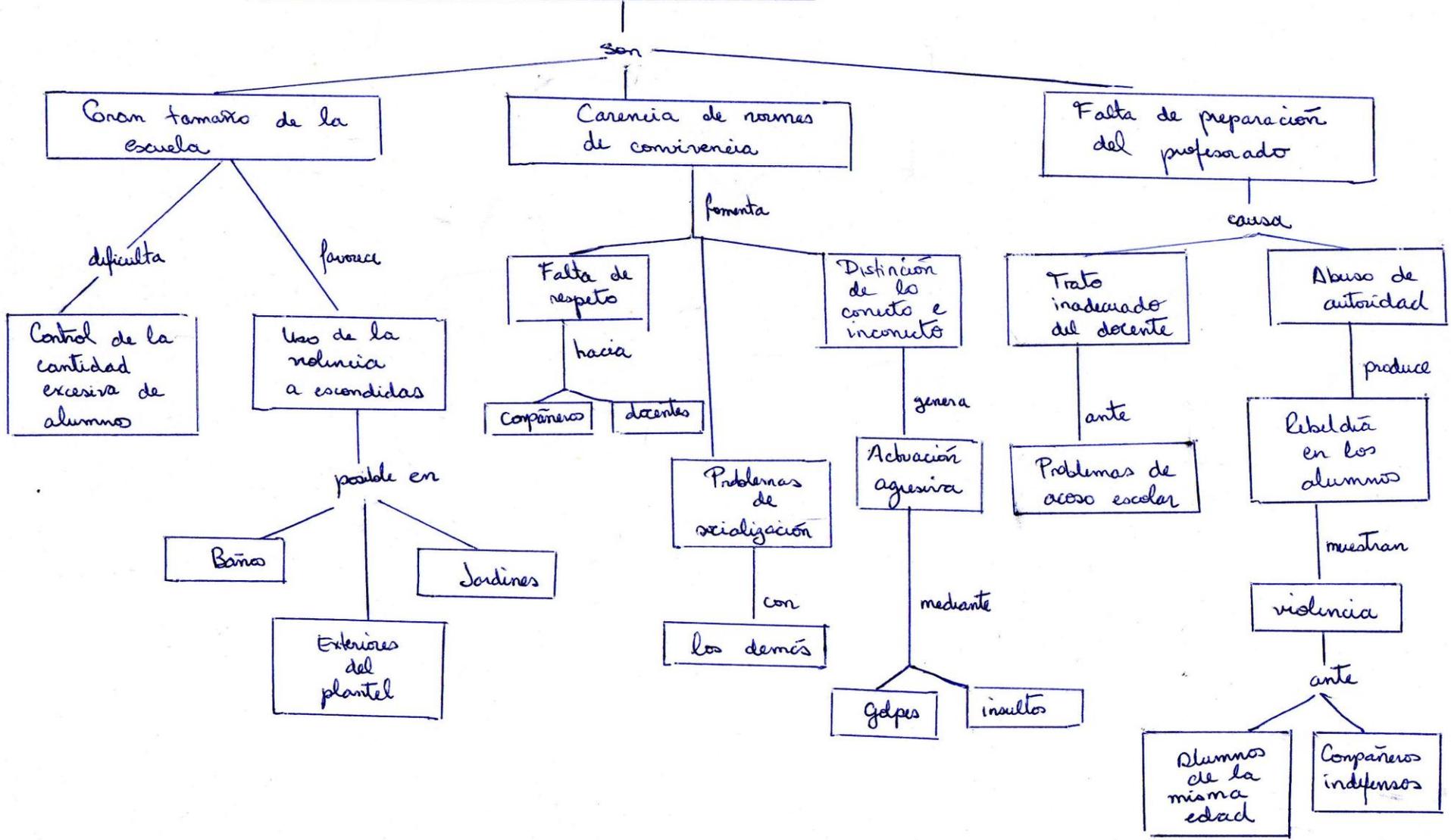
Factores de la delincuencia

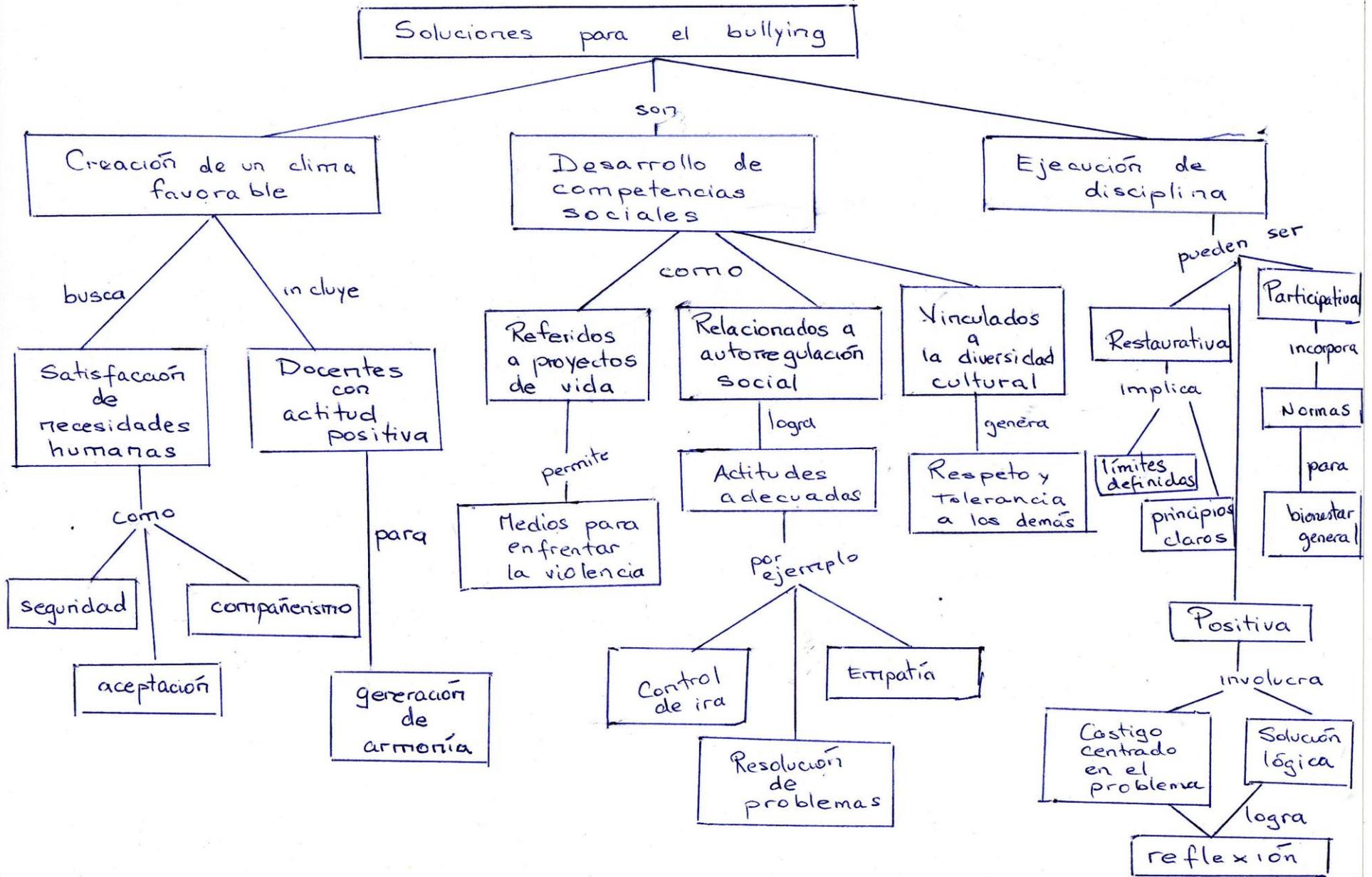


SOLUCIONES DEL ENTORNO ESCOLAR PARA CONTRARRESTAR LA DELINCUENCIA JUVENIL



Factores escolares del bullying





ARTÍCULO CIENTÍFICO

MAPAS CONCEPTUALES PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA

Autor

Hipólito César Vilca Panti

vilcamauta@hotmail.com

Escuela de Postgrado

Universidad César Vallejo-Filial Lima

Resumen

El título de esta investigación es Mapas conceptuales para mejorar la comprensión lectora. Surgió del problema manifestado en los estudiantes que inician sus estudios en la universidad al abordar fuentes de lectura de distinto tipo. Por lo tanto, se planteó como objetivo mejorar su comprensión lectora a través del empleo del mapa conceptual. Este trabajo tiene un enfoque cuantitativo, corresponde al nivel explicativo y es de tipo aplicado. Además, el método empleado es hipotético-deductivo y su diseño es experimental, de tipo preexperimental. Por lo anterior, se trabajó con una muestra constituida por 30 estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima. A ellos se les tomó un pretest para comprobar su comprensión lectora. Luego, a través de una serie de sesiones de aplicación, se les enseñó a emplear el mapa conceptual. Tras ello, se procedió a tomarles un postest para determinar si hubo un resultado positivo. De esa manera, se obtuvo como resultado que, efectivamente, el uso de este organizador gráfico mejora la comprensión lectora de los estudiantes en las dimensiones literal, inferencial y criterial.

Palabras clave: *mapa conceptual, comprensión lectora, literal, inferencial y criterial*

Abstract

The title of this research is Mapas conceptuales para mejorar la comprensión lectora. It arose from the problem manifested in the students who begin their studies in the university when approaching sources of reading of different type. Therefore, the goal was to improve their reading comprehension using the concept map. This research has a quantitative

approach, corresponds to the explanatory level and is applied type. In addition, the method used is hypothetical-deductive and its design is experimental, pre-experimental. Therefore, we worked with a sample of 30 students from a first cycle Language course at a private university in Lima. They were given a pretest to check their reading comprehension. Then, through a series of application sessions, they were taught to use the concept map. After that, they proceeded to take a posttest to determine if there was a positive result. In this way, it was obtained as a result that, effectively, the use of this graphic organizer improves reading comprehension of the students in the literal, inferential and criterial dimensions.

Key words: conceptual map, reading comprehension, literal, inferential and criterial

Introducción

Según la prueba Pisa (2015), la comprensión lectora no ha sido lograda de manera eficiente por un buen número de estudiantes que están en las aulas escolares y, posteriormente, pasan a las universitarias, donde hay mayor exigencia. Ante esta dificultad, es importante que ellos aprendan a emplear estrategias lectoras con la orientación de sus profesores. De las alternativas posibles, definitivamente, el uso de mapas conceptuales resulta esencial para conseguir una mejora de esta capacidad. Así, de acuerdo con lo anterior, se planteó el siguiente problema: ¿en qué medida los mapas conceptuales mejoran la comprensión lectora de los estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima-2016? Por consiguiente, se pretendió determinar en qué medida la primera variable mejora la segunda de manera general y según sus dimensiones literal, inferencial y crítica.

En el aspecto teórico, este estudio es importante por la información actualizada que brindará, particularmente en el ámbito universitario. En el metodológico, propone una estrategia que pueda implementarse en las aulas para que los estudiantes consigan relacionar conceptos y establecer un vínculo entre ellos de una manera jerárquica. En lo social, permitirá el desarrollo del pensamiento crítico a través del análisis, la reflexión y la opinión.

Antecedentes del problema

Quinto (2015) estudió el mapa conceptual con el empleo de Cmap Tools con el objetivo de determinar en qué medida mejora la comprensión lectora en estudiantes del curso de

Estomatología Integrada de la Facultad de Odontología (UNMSM) en función de sus estilos de aprendizaje. Luego de realizar la comparativa del mismo grupo con el pretest y el postest de lectura, llegó a concluir que, sea cual fuese el estilo, sobre todo el reflexivo y el teórico, ellos se ven favorecidos en la comprensión lectora si emplean el organizador gráfico propuesto, debido a su jerarquización, forma de sintetizar y ordenamiento visual. Cuéllar (2014) realizó un estudio para determinar el rendimiento académico en un curso denominado Enfermería de la Salud del Adulto y Anciano de alumnos del 4to. año de la Escuela Académico Profesional de Enfermería (UNMSM) después de que ellos emplearan los mapas conceptuales como estrategia. Concluyó que, cuando los estudiantes los emplearon, tenían notas promedio mayores que al usar otro recurso como el de las fichas de resumen.

Salas (2012) estudió la comprensión lectora para determinar el nivel de desarrollo en los estudiantes del nivel medio superior en la Universidad Autónoma de Nuevo León (México). Los docentes intentaron emplear estrategias que solucionen el problema, pero eran insuficientes para promover la comprensión lectora, ya que la mayoría solo reforzaba estrategias posinstruccionales cuando solicitaban escritos en los que el estudiante expresara su opinión particular o mapas conceptuales a fin de evaluar la comprensión de lectura de los alumnos, por lo que concluyó que debía reforzarse el trabajo antes, durante y después de la lectura. Soares (2012) realizó una investigación sobre el empleo de los mapas conceptuales como una estrategia de enseñanza y aprendizaje en la formación de futuros profesores de Biología (Brasil). En ella, evidenció que hay diversas posibilidades para que exista aprendizaje de los contenidos, y que los conceptos específicos de la materia de enseñanza sean organizados y jerarquizados para una comprensión adecuada, lo que favorece el aprendizaje significativo. Briceño (2011) estudió el efecto que tenía el empleo de los mapas conceptuales en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje de la Universidad Simón Bolívar (Venezuela). Concluyó que mejora los niveles de comprensión de textos al margen de la orientación del mapa y favorece más a algunos estudiantes según sus estilos.

Revisión de la literatura

Según Ontoria (2004), el mapa conceptual es un gráfico constituido por conceptos que se relacionan de manera jerárquica mediante palabras-enlace para formar proposiciones como una estrategia. Para elaborarlo, Novak (1998) sugiere que se debe formular una pregunta

referida al tema o al campo del conocimiento que se pretende representar. Se debe identificar de 10 a 20 conceptos pertinentes para responder tal pregunta y elaborar una lista con ellos. Luego, se tienen que ordenarlos desde el más amplio e inclusivo al comienzo de la lista. Posteriormente, se confecciona el mapa en sí en ese orden. Por último, se deben unir los conceptos mediante líneas y palabras que definan la relación entre ambos conceptos.

Sobre la lectura, Carlino (2005) expresó que es un proceso estratégico en el cual el lector tiene que cooperar con el texto que lee para reconstruir un significado coherente con este. Claux y La Rosa (2004) añadieron que aprender a leer demanda poner en juego un conjunto de habilidades que se irán perfeccionando a partir de la experiencia. Por ello, su aprendizaje abarca toda la vida de la persona. Pinzás (2003) indicó que la lectura comprende niveles: el literal, que consiste en identificar hechos, sucesos, datos tal como aparecen en el texto; el inferencial, que se relaciona con las ideas que se desprenden de lo escrito; y el crítico o criterial, que se refiere a la reflexión o la evaluación del texto.

Metodología

Siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2014), el diseño empleado es experimental, de tipo preexperimental con pre y posprueba. La población estuvo constituida por 2415 estudiantes de un curso de Lenguaje del primer ciclo de una universidad privada de Lima. La muestra estuvo compuesta por 30 alumnos de la sección AROA, la cual fue de tipo no probabilística intencional. Por otro lado, la técnica que se empleó fue la encuesta y el instrumento, el cuestionario. Asimismo, en esta investigación, se recurrió a la prueba de confiabilidad y a la validación de tres expertos, quienes concluyeron que el instrumento tenía suficiencia y era aplicable. Posteriormente a la recolección de datos, se procedió con el análisis estadístico mediante el software SPSS 20.0. Se trabajó con Shapiro-Willk, por la cantidad de sujetos, además del estadístico de Wilcoxon.

Resultados

Cuando los estudiantes rindieron el pretest, la mayoría se ubicaba en el nivel en proceso de las calificaciones con un 83,3 %, es decir, 25 estudiantes obtuvieron entre 7 y 12,5. Luego de la aplicación de las sesiones sobre el uso de mapas conceptuales, la mayoría de ellos, en la prueba de postest, cambió al nivel logrado con 83,3 %. En otras palabras, 25 estudiantes obtuvieron calificaciones superiores a 13. Ello significa que hubo una mejora.

Sobre la dimensión literal de la comprensión lectora, se observó que, cuando los estudiantes rindieron el pretest, la mayoría se ubicaba entre los rangos básico y en proceso de las calificaciones con un 36,7 %, en cada caso. Luego de la aplicación de las sesiones sobre el uso de mapas conceptuales, la mayoría de ellos, en la prueba de posttest, cambió a solo logrado con un 66,7 %. En la inferencial, inicialmente, la mayoría se ubicaba en el rango en proceso de las calificaciones con un 63,3 %. Luego, la mayoría, se situaba en proceso y logrado con un 56,7 % y un 40 %, respectivamente. En la criterial, en el pretest, la mayoría se ubicaba en el rango en proceso de las calificaciones con un 73,3 %. Después, la mayoría de ellos, se situaba en logrado con un 60 % y ninguno de ellos en básico.

Discusión

De acuerdo con la prueba de hipótesis, se puede afirmar que el uso de los mapas conceptuales mejora la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de un curso de Lenguaje de una universidad privada de Lima con un valor de $Z=-3,500^b$ y $p=.000 < .05$ del estadístico de Wilcoxon. Estos resultados coinciden con los obtenidos por los investigadores nacionales Quinto (2015), quien había evidenciado que los alumnos de Odontología (UNMSM) se vieron favorecidos en la comprensión lectora por haber empleado el mapa conceptual, puesto que permite jerarquizar y sintetizar, y por Cuéllar (2014), quien había concluido que el uso de este organizador gráfico elevó el rendimiento de los estudiantes de Medicina (UNMSM) por la representación visual de los contenidos. Además, este estudio concuerda con los resultados obtenidos por los investigadores internacionales Salas (2012), Soares (2012) y Briceño (2011), quienes coinciden en señalar que no solamente se presentan problemas de lectura en la etapa escolar, sino también en la universitaria, sobre todo en los primeros ciclos. Por ello, la enseñanza de estrategias como el mapa conceptual en el aula es vital por parte de los docentes. Cabe decir que, además, se tuvieron como soporte a autores como Carlino (2005), quien señaló que la lectura es un proceso eminentemente activo y estratégico, y Novak (1998) y Ontoria (2004), quienes propusieron el mapa conceptual como una estrategia que permite el manejo adecuado de la información.

Conclusiones

De acuerdo con el problema general, se determinó que los mapas conceptuales mejoran, en gran medida, la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de un curso de

Lenguaje de una universidad privada de Lima mediante el estadístico de Wilcoxon con el $z_c < z_{(1-\alpha/2)}$ ($-3,500^b < -1,96$) y con el grado de significación estadística $p < \alpha$ ($,000 < ,05$). Asimismo, se concluyó que los mapas conceptuales mejoran, en gran medida, los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora con el $z_c < z_{(1-\alpha/2)}$ ($-3,513^b < -1,96$) y con el grado de significación estadística $p < \alpha$ ($,000 < ,05$); con el $z_c < z_{(1-\alpha/2)}$ ($-4,264^b < -1,96$) y con el grado de significación estadística $p < \alpha$ ($,000 < ,05$); con el $z_c < z_{(1-\alpha/2)}$ ($-3,500^b < -1,96$) y el grado de significación estadística $p < \alpha$ ($,000 < ,05$), respectivamente.

Referencias bibliográficas

Briceño, L. (2011). *Influencia de los mapas conceptuales y los estilos de aprendizaje en la comprensión de la lectura*. Revista de Estilos de Aprendizaje, 4 (8), 3-22. Recuperado de <https://goo.gl/xfF0Ae>.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización universitaria*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Claux, M. y La Rosa, M. (2004). *La comprensión de lectura en el aula: una experiencia significativa*. Lima: Centro para el Magisterio Universitario.

Cuéllar, M. (2014). *Uso de mapas conceptuales como alternativa para elevar el rendimiento académico en la asignatura de Enfermería de la Salud del Adulto y Anciano, de los estudiantes del 4to año de Enfermería-Facultad de Medicina-UNMSM, 2011*. (Tesis de maestría, UNMSM, Perú).

Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). México: Mc Graw Hill.

Novak, J. (1998). *Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza Editorial.

OECD (2016). *Singapur encabeza la última encuesta PISA sobre educación que realiza la OECD a escala internacional*. PISA: Publicación OECD. Recuperado de <https://goo.gl/x73Yzu>.

Ontoria, A. (2004). *Cómo ordenar el conocimiento usando mapas conceptuales*. México: Alfaomega.

Pinzás, J. (2003). *Leer mejor para enseñar mejor*. Lima: Tarea.

Quinto, Z. (2015). *Uso del mapa conceptual utilizando Cmap Tools en la comprensión lectora de estudiantes de odontología según estilos de aprendizaje*. (Tesis de maestría, UNMSM, Perú).

Salas, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. (Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nueva León, México). Recuperado de <https://goo.gl/sCFavD>.

Soares, C. (2012). *El uso de mapas conceptuales progresivos como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la formación de profesores de Biología*. Revista Journal for Educators, Teachers and Trainers, 4 (8), 107-121. Recuperado de <https://goo.gl/1HgbPp>.