



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Los mapas conceptuales en la comprensión de textos de los
estudiantes de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestro en Educación con Mención en Docencia y Gestión Educativa

AUTOR:

Br. Juan José Arias Peña

ASESOR:

Dra. Paula Viviana Liza Dubois

SECCIÓN:

Educación e idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Innovaciones pedagógicas

LIMA – PERÚ

2019

Dedicatoria

A Dios y mi hija.

Agradecimiento

A Dios por darme la vida, salud y a la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, por la oportunidad de superarnos.

DICTAMEN DE LA SUSTENTACIÓN DE TESIS

 EL / LA BACHILLER (ES): **JUAN JOSÉ ARIAS PEÑA**

 Para obtener el Grado Académico de *Maestro en Educación con Mención en Docencia y Gestión Educativa*, ha sustentado la tesis titulada:

LOS MAPAS CONCEPTUALES EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS DE LOS ESTUDIANTES DE LA I.E. N°5187, PUENTE PIEDRA, 2018

Fecha: 14 de marzo de 2019

Hora: 5:00 p.m.

JURADOS:
PRESIDENTE: Dr. Arturo Eduardo Melgar Begazo

 Firma: 
SECRETARIO: Dr. Felipe Guizado Oscoco

 Firma: 
VOCAL: Dra. Paula Viviana Liza Dubois

 Firma: 

El Jurado evaluador emitió el dictamen de:

 *Aprobado por unanimidad*

Habiendo encontrado las siguientes observaciones en la defensa de la tesis:

Recomendaciones sobre el documento de la tesis:

Reparar la redacción según normas APA

Nota: El tesista tiene un plazo máximo de seis meses, contabilizados desde el día siguiente a la sustentación, para presentar la tesis habiendo incorporado las recomendaciones formuladas por el jurado evaluador.

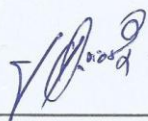
Declaratoria de autenticidad

Yo, Juan José Arias Peña estudiante del Programa de Docencia y Gestión Educativa de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, identificado con DNI N° 09477798, respectivamente, con la tesis titulada: Los mapas conceptuales en la comprensión de textos de los estudiantes de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018, declaro bajo juramento que:

- 1) La tesis es de autoría propia.
- 2) Se ha respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
- 3) La tesis no ha sido autoplagiada; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
- 4) Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse la presencia de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumimos las consecuencias y sanciones que de nuestras acciones se deriven, sometiéndonos a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.

Los Olivos, febrero del 2019



Juan José Arias Peña

DNI N°09477798

Presentación

Señores miembros del jurado:

En cumplimiento del Reglamento de grados y Títulos de la Universidad César Vallejo, para obtener el Grado Académico de Maestro, presento a ustedes mi tesis titulada: “Los mapas conceptuales en la comprensión de textos de los estudiantes de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018”, cuyo objetivo fue determinar el efecto del uso de los mapas conceptuales en la comprensión de textos en los estudiantes del Tercero de Secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018.

La presente investigación está dividida en siete capítulos, los cuales presentan:

El capítulo I: es la introducción, en la cual se consigna la realidad problemática, los antecedentes, las teorías, la formulación del problema, la justificación, la enunciación de las conjeturas y los objetivos. El Capítulo II: comprende el método, conformado por el diseño de la investigación, las variables, población, técnicas e instrumentos, el método de procesamiento de datos y los aspectos éticos. El capítulo III: describe los resultados obtenidos. El Capítulo IV: abarca la discusión de los resultados. En el Capítulo V: está dedicado a las conclusiones. Y en el Capítulo VI: se encuentran las recomendaciones. Por último, el Capítulo VII: hace referencia a las fuentes bibliográficas, en las cuales se especifican las fuentes de consulta utilizadas en este estudio.

Los resultados de la investigación son de mucha trascendencia debido a que describen las características y el efecto de los mapas conceptuales en la comprensión de textos. Por ello, espero cumpla con los requerimientos y se logre su aprobación.

El autor

Índice

	Pág.
Dedicatoria	i
Agradecimiento	ii
Página del jurado	iii
Declaratoria de autenticidad	iv
Presentación	v
Índice	vii
Índice de tablas	ix
Índice de figuras	x
Resumen	xi
Abstract	xii
I. Introducción	
1.1 Realidad problemática	14
1.2 Trabajos previos	16
1.2.1 Internacionales	16
1.2.2 Nacionales	18
1.3 Teorías relacionadas al tema	19
1.3.1 Definiciones sobre los mapas conceptuales	19
1.3.2 Dimensiones de los mapas conceptuales	21
1.3.3 Definiciones sobre comprensión de textos	24
1.3.4 Dimensiones de la comprensión de textos	26
1.3.5 Modelos teóricos de la comprensión lectora	27
1.4 Formulación de problemas	28
1.4.1 Problema general	28
1.4.2 Problemas específicos	28
1.5 Justificación del estudio	29
1.5.1 Justificación teórica	29
1.5.2 Justificación práctica	29
1.5.3 Justificación metodológica	30
1.6 Hipótesis	30
1.6.1 Hipótesis general	30

1.6.2 Hipótesis específicas	30
1.7 Objetivos	31
1.7.1 Objetivo general	31
1.7.2 Objetivos específicos	31
II. Método	
2.1 Diseño	
2.2 Variables y Operacionalización	35
2.2.1 Operacionalización	36
2.3 Población, muestra y muestreo	36
2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	38
2.5 Aspectos éticos	43
III. Resultados	
3.1 Análisis descriptivo	
3.1.1 Comprensión de textos	45
3.1 Análisis inferencial	49
3.2 Prueba de Hipótesis	49
3.2.1 Hipótesis general	49
3.2.2 Hipótesis específica	51
IV. Discusión	56
V. Conclusiones	60
VI. Recomendaciones	63
VII. Referencias	66
Anexos	69
Anexo 1. Matriz de consistencia	70
Anexo 2. instrumento de recojo de datos para comprensión de textos	74
Anexo 3. Certificado de validez	87
Anexo 4. Base de datos	91
Anexo 5. Constancia de autorización	100
Anexo 6. Programa de aprendizaje	101
Anexo 7. Artículo científico	167

Índice de tablas

	pág.
Tabla 1. Operacionalización de la variable comprensión de textos	36
Tabla 2. Distribución muestra de las unidades de análisis tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra – Lima, 2018	37
Tabla 3. Ficha técnica: instrumento para comprensión de textos	39
Tabla 4. Validez de contenido por juicio de expertos del instrumento sobre comprensión de textos	40
Tabla 5. Niveles de confiabilidad del instrumento	41
Tabla 6. Comprensión de textos de los estudiantes de tercero de secundaria I.E. 5187	45
Tabla 7. Comprensión de textos en el nivel literal de los alumnos de la I.E.5187	46
Tabla 8. Comprensión de textos en el nivel inferencial de los alumnos de la I.E. 5187	47
Tabla 9. Comprensión de textos en el nivel crítico de los alumnos de la I.E. 5187	48
Tabla 10. Prueba de normalidad de datos	49
Tabla 11. Prueba U de Mann-Whitney de la hipótesis general	50
Tabla 12. Prueba U de Mann-Whitney de la hipótesis general	50
Tabla 13. Prueba U de Mann-Whitney de la hipótesis específica 1	51
Tabla 14. Prueba U de Mann-Whitney de la hipótesis específica 1	52
Tabla 15. Prueba U de Mann-Whitney de la hipótesis específica 2	53
Tabla 16. Prueba U de Mann-Whitney de la hipótesis específica 2	53
Tabla 17. Prueba U de Mann-Whitney de la hipótesis específica 3	54
Tabla 18. Prueba U de Mann-Whitney de la hipótesis específica 3	55

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1. Comprensión de textos de los estudiantes de tercero de la I.E. 5187.	45
Figura 2. Comprensión de textos en el nivel literal de los estudiantes de la I.E. 5187.	46
Figura 3. Comprensión de textos, nivel inferencial de los estudiantes de la I.E. 5187.	47
Figura 4. Comprensión de textos, nivel inferencial de los estudiantes de la I.E. 5187	48

Resumen

Esta investigación tuvo objetivo general determinar el efecto del uso de los mapas conceptuales en la comprensión de textos en los estudiantes del tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018.

El método utilizado fue el hipotético – deductivo. El tipo de estudio fue aplicado, de enfoque cuantitativo y diseño experimental, en su variante cuasi experimental con pre y pos test, dos grupos, uno de control y el otro experimental. La muestra quedó conformada por 50 estudiantes del tercero de secundaria de la I.E. N° 5187 de Puente Piedra, en dos grupos intactos de estudiantes de dos aulas de clase. La recolección de datos se hizo a partir de la aplicación de pre test y post test sobre comprensión de textos y que se suministró a ambos grupos con un total de 20 ítems. El instrumento utilizado fue una prueba escrita, aplicado a través de la técnica de la observación. El instrumento fue validado y sometido a la prueba de confiabilidad de KR-20.

Los resultados mostraron que en el pre test los dos grupos eran casi similares; sin embargo, en el post test el grupo experimental mejoró significativamente. El 8.0% está en el nivel de inicio, el 48.0% en proceso y un 44% en logro mientras que en el de control, el 32.0% está en el nivel de inicio, el 68.0% en proceso y un 0 % en logro. Se aplicó la prueba estadística Shapiro – Wilk y determinó que los datos obtenidos no provienen de muestras de distribuciones normales, motivo por el cual se analizó con la prueba no paramétrica U de Mann Whitney para determinar la significancia del programa entre los grupos de estudio resultando como nivel de significancia $Sig. = 0,000$ es menor que $\alpha = 0,005$, ello evidenció que el efecto positivo se debió a la aplicación de los mapas conceptuales a través de un programa.

Palabras clave: Efecto mapas conceptuales, comprensión de textos, nivel literal, nivel inferencial, nivel crítico.

Abstract

This research had a general objective to determine the effect of the use of conceptual maps in the comprehension of texts in the students of the Third Secondary School of the I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018.

The hypothetical - deductive method was used. The type of study was applied, quantitative approach and experimental design, in its quasi experimental variant with pre and post test, two groups, one control and the other experimental. The sample was made up of 50 students from the Third Secondary School of the I.E. N° 5187 of Puente Piedra, in two intact groups of students from two classrooms. The data collection was made from the application of pre-test and post-test on comprehension of texts and that was supplied to both groups with a total of 20 items. The instrument used was a checklist, applied through the technique of observation. The instrument was validated and subjected to the reliability test of KR-20.

The results showed that in the pretest the two groups were almost similar; however in the post test the experimental group improved significantly. 8.0% is at the beginning level, 48.0% is in process and 44% in achievement while in the control group, 32.0% is at the beginning level, 68.0% in process and 0% in achievement. The Shapiro - Wilk statistical test was applied and determined that the data obtained did not come from samples of normal distributions, which is why it was analyzed with the non parametric Mann Whitney U test to determine the significance of the program among the study groups resulting in level of significance Sig = 0.000 is less than $\alpha = 0.005$, this evidenced that the positive effect was due to the application of concept maps through a program .

Palabras clave: Efecto mapas conceptuales, comprensión de textos, nivel literal, nivel inferencial, nivel crítico.

I. Introducción

1.1 Realidad problemática

A nivel internacional, cuando nos referimos a la comprensión de textos, es probablemente uno de los principales inconvenientes educativos con que se ha podido tener interés por diversos expertos y Estados, debido a que actualmente se conoce que la estructuración de los aprendizajes tiene su origen en la competencia comprensión de textos del estudiante. De otro lado, es de conocimiento general que la mente humana está estructurada por niveles y facilita el dominio de ciertas técnicas, al ser humano esta característica única de poder estructurar una secuencia de lenguaje a través de palabras escritas o habladas forman parte de las habilidades desarrolladas por el ser humano.

A simple vista, tanto la comprensión de textos, como el rendimiento académico parecen ir de la mano en su desarrollo, y por ello, se podría decir que los individuos que optan por tener una superioridad del grado de desarrollo de la inteligencia lingüística se ubican también en un alto nivel de comprensión de textos, sin embargo, no siempre sucede de este modo, así lo demuestra un estudio realizado por Jiménez (2015) en donde se logró determinar que “el 5% de los estudiantes de primaria de las escuelas de México, con alto nivel de capacidad oratoria, también tiene la capacidad de redacción y comprensión de textos. El 56% de ellos difícilmente comprende lo que lee”. (p. 16)

Estos datos demuestran que el crecimiento del conocimiento gramático, no es una condicionante para que el estudiante o el ser humano en general desarrollen un alto grado de entender los párrafos. Los mapas conceptuales dotan de una serie de características al ser humano dentro de las cuales se encuentra la facilidad en el uso de las palabras, el desarrollo de la sintaxis, fluidez al expresar sus ideas y la facilidad para poder comunicarse con sus semejantes. En tanto, la comprensión de textos lo convierte en un ser capaz de identificar ideas, analizar textos y emitir sus opiniones valorativas sobre los mismos. De ahí que se tiene estudiantes con dominio de la expresión oral, pero con problemas de comprensión de textos.

A nivel nacional, el Perú desde el año 2015 se encuentra ubicado en los desenlaces de la evaluación de PISA sobre comprensión de textos, en el puesto 69 del ranking mundial, logrando escalar en el año 2016 hasta el puesto 61” (OCDE, 2016, p. 3). Estos resultados dan luces de un avance significativo en cuanto a comprensión de textos, pero resulta insuficiente si lo que se busca es que nuestros estudiantes desarrollen esta capacidad y al mismo tiempo la asocien al desarrollo de su inteligencia lingüística. Con este propósito el Estado peruano por medio del Ministerio de Educación, ha diseñado desde la época de los 90, una serie de acciones y hechos buscando que favorezcan en los alumnos el crecimiento para entender los párrafos, e incluso creo un programa de emergencia que se implantó en cada una de las instituciones educativas, sobre todo de aquellas que eran de origen público.

En cuanto a las características de los estudiantes de Educación Básica Regular, sobre comprensión de textos, si bien existen mejoras, aún seguimos siendo uno de los países con menor desarrollo en comprensión de textos, y nos ubicamos a lado de Bolivia que ocupa los últimos lugares. Esto hace común la presencia de estudiantes que demuestran apatía a la lectura, que no han desarrollado un hábito lector y que en las aulas se sienten obligados a leer, y en el mayor de los casos encuentran en internet la mejor herramienta para poder copiar la información y cumplir de este modo con las actividades y tareas escolares.

A nivel local, en la institución educativa N° 5187, del distrito de Puente Piedra, se ha identificado estudiantes de educación secundaria, particularmente los de tercero que presentan inconvenientes en comprensión de textos, y que, al ser sometidos a las evaluaciones programadas por el Ministerio de Educación, los resultados los sitúan mayormente en el nivel de inicio y proceso. Además, según el informe de gestión anual 2017, existió una gran magnitud de alumnos que requerían participar en el proceso de recuperación, lo que a su vez pone en evidencia las falencias que aquejan a estos estudiantes y que requieren de una urgente atención a fin de poner fin a este problema.

No obstante, este tema es de fundamental importancia ya que antes mencionado, el Perú está en uno de los rangos más bajos de Educación Básica Regular y esto podría seguir aumentando sino se encuentra una solución a la

problemática de la situación, es por ello que nos adentramos en esta investigación, para que pueda revelarse su gravedad y así poder investigar más a fondo sobre el tema y poder llevar a cabo las medidas pertinentes para salir adelante en dichos términos.

En cuanto al desarrollo de los mapas conceptuales, se pudo identificar estudiantes con problemas para redactar u otros presentan problemas en el uso de las reglas y normas lingüísticas e incluso en la fluidez con que sustentan sus productos académicos y la capacidad de poder comunicarse.

Toda esta problemática ha puesto en descubierto la penuria en ejecutar el estudio con la finalidad de poder demostrar el efecto de utilizar como herramienta elemental los mapas conceptualizar en la comprensión de textos.

1.2 Trabajos previos

1.2.1 Internacionales

Gusqui y Tixi (2016) llevaron a ejecución la investigación, denominado *Estrategias metodológicas de comprensión lectora para el desarrollo de la inteligencia lingüística de los estudiantes de cuarto año de educación general básica, de la escuela "Boyacá" Parroquia San Gerardo, Cantón Guano, año 2013-2014*. Presentado en la Universidad nacional de Chimborazo, Ecuador. Para obtener el grado de maestro, cuyo objetivo general fue ver cómo influían las habilidades metodológicas en la comprensión de textos en el crecimiento de los conocimientos lingüísticos de los escolares objetos de estudio, contando con una muestra de 20 alumnos, con un diseño, experimental y tipo de investigación, explicativa. Se empleó una ficha de observación con 10 preguntas para la técnica de recolección de datos, el instrumento tuvo validación en una junta de un juicio de maestros y la prueba de determinación corresponde a alfa de Cronbach. La conclusión fue: (a) Efectivamente, que si en la comprensión de textos aplican estrategias metodológicas, estas influyen en el desarrollo de la inteligencia lingüística de los estudiantes objetos de estudio. (b) Definitivamente, el nivel de comprensión lectora e inteligencia lingüística de los estudiantes objetos de estudio, es baja. (c) Del total de los alumnos objetos de estudio, un 75% (15 alumnos) no comprenden lo que

leen, en tanto un 15% (3 alumnos) solo a veces comprende lo que lee y un 10% (2 alumnos) siempre comprende lo que lee.

Espín (2013) en su trabajo de investigación denominada *Las estrategias metodológicas y su incidencia en la comprensión lectora de los estudiantes de octavo año*, presentada en la Universidad Tecnológica Luis A. Martínez. Ambato, Ecuador, para obtener el grado de maestría, observó que en este centro de estudio hay un alto porcentaje de estudiantes que sale desaprobado en los exámenes debido a una inadecuada comprensión de textos. El objetivo de este trabajo fue analizar en los estudiantes de esta institución que cursan el octavo año, la influencia que se logra en la comprensión lectora con la aplicación de óptimas estrategias metodológicas. Este trabajo de nivel exploratorio – descriptivo, de tipo básica, empleó la encuesta por instrumento, tuvo un enfoque cuantitativo, además contó con una población de 154 alumnos distribuidos en cuatro aulas del mismo grado. De la investigación se evidenció que el nivel de comprensión de texto es bajo en los educandos, además el 74% de ellos considera que los docentes no cuentan con una metodología idónea, sumado a ello tenemos que el 81% del educando no cultiva el hábito de leer en sus espacios libres, un 66% lo hace solo por cumplir con las tareas designadas, y un 61% tiene dificultad para comprender los textos. A partir del análisis se evidenció las causas y consecuencias del problema, y sirvió para que los docentes den tratamiento al problema determinando que es posible la solución y factible facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje en los alumnos aplicando un manual con métodos estratégicos en la comprensión de textos.

Ramos (2013) en su investigación de tipo aplicada, explicativa, que presentó en Colombia, a la Universidad Nacional de Medellín, con el trabajo *La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales*, con el fin de obtener el grado de maestría. Empleó una investigación de nivel descriptivo, explicativo, con el objetivo de que los alumnos del octavo grado de la I.E. Débora Arango Pérez, a través del planteamiento de preguntas como método estratégico en mejora de la comprensión de textos de ciencia, en particular en el Área de ciencias naturales. Empleó un test aplicado de enfoque experimental. Aplicó la técnica del cuestionario para recopilar los datos, contando con 97 alumnos

como población y 32 como muestra, cuyas edades fluctuaban entre 12 y 15 años. Los resultados reflejaron que en el pre test, el 46% respondieron correctamente las preguntas de nivel literal, el 35.8% las de nivel inferencial y el 36.4% las de nivel crítico, en tanto en el post test las respuestas correctas fueron del 67,7% en el nivel literal, 57,9% nivel inferencial y 55,3 % en el nivel crítico. Del estudio se estableció que la aplicación de estrategias didácticas por medio de preguntas aportó al desarrollo de la comprensión de lectura en todos sus niveles en el Área de ciencias naturales.

1.2.2 Nacionales

Rubio (2017) realizó una investigación para optar grado de magister en Educación denominada *Mapas conceptuales y la comprensión lectora en estudiantes del 6º de educación primaria de la I.E. 2085, Comas*. En dicho estudio tuvo como objetivo establecer la relación entre los mapas conceptuales y la comprensión lectora, para tal fin, aplicó un estudio de enfoque cuantitativo, de alcance correlacional con diseño no experimental de corte transversal, ya que no aplico ningún tratamiento, utilizando como instrumento la lista de cotejo de tipo dicotómica con 20 items para los mapas conceptuales y un examen escrito para controlar los niveles de la comprensión. Como población fueron seis aulas equivalentes a 180 estudiantes y una muestra aleatoria de 122 participantes, obteniendo de este estudio como resultado que se da una relación altamente relevante, significativa entre los mapas conceptuales y la comprensión de textos entre los alumnos de esta casa de estudios.

Velásquez (2017) efectuó un trabajo de investigación para lograr obtener el grado de Maestro en Educación, en la U.C.V., denominado *Los mapas conceptuales como estrategia didáctica en la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria*, para ello utilizó el método hipotético deductivo con un tipo de estudio aplicado, cuantitativo, sub diseño, cuasi experimental, contando con una población de 175 estudiantes distribuidas en cinco salones, todos del primer grado de secundaria de la I.E. Tupac Amaru de V. M. T., teniendo como fin precisar de qué modo influye el empleo del programa en la comprensión de textos de los estudiantes objeto de estudio, para tal efecto trabajó con 35 estudiantes del primero "A" como grupo de experimento y 35 del primero "B" como grupo de control, usando

un test de comprensión de lectura como instrumento de recolección de datos y validando su confiabilidad con el KR21. Como método de análisis en estadística inferencial empleó y contrastó con la U de Mann Whitney. Como reflejan los resultados, en el pre test el 57% del grupo de tratamiento alcanzó un nivel muy superior, y el 11% un nivel superior, en tanto en el post test el 100% del grupo llegó al nivel muy superior, confirmándose la hipótesis alterna que la aplicación del programa influyó significativamente en los alumnos del primero "A".

Minchán (2015) presentó en la Universidad de Cajamarca para obtener el grado de maestra en ciencias, la investigación *Uso de los mapas conceptuales y su influencia en la comprensión de textos narrativos de los estudiantes de tercer grado de educación primaria de la I.E. Nuestra Señora de Guadalupe - Cajamarca*, planteó como objetivo demostrar la influencia de los mapas conceptuales en la comprensión de textos para que los docentes lo usen y no den clases solo expositivas siendo los alumnos meros copiadores, por el contrario, fomenten en los estudiantes, la creatividad, el análisis, y generen su propio aprendizaje armando sus propios esquemas. Contó con una población de 87 estudiantes, una muestra no probabilística y 17 unidades de análisis del tercer grado de primaria, con un diseño preexperimental de pre y pos test solo con un grupo, el experimental, de enfoque cuantitativo, método deductivo y nivel explicativo. Aplicó un texto con 30 preguntas antes y después del programa, utilizando para la confiabilidad del instrumento el alfa de Cronbach y la prueba "t" de Student en la verificación de la hipótesis. En el tratamiento trabajo 12 sesiones de aprendizaje logrando los siguientes resultados: antes del tratamiento el 76, 47% estaban en el nivel de proceso, el 14,65% en inicio y solo un 8, 88% ubicados en el nivel de logrado; después del programa se revertieron las cosas. El 58,82% están ubicados en el nivel de logrado, un 41, 18% en el nivel de proceso y 0, 0 % en inicio, por lo que se evidencia la influencia significativa planteada en el objetivo.

1.3 Teorías relacionadas al tema

1.3.1 Definiciones sobre los mapas conceptuales

Es el medio que emplean los profesores en todos los niveles de la práctica educativa con la finalidad de organizar y relacionar la información más importante

que obtengan de los temas o teorías que deseen analizar, esta herramienta permite a los estudiantes ir construyendo, elaborando, representando y fijando el conocimiento. Como resumen o esquema visual de contenidos ayuda sustancialmente a la comprensión, razón por la cual se programa con frecuencia en los contenidos curriculares (Novak, 2001).

Los mapas conceptuales son las representaciones de un conjunto de significados y conceptos incluidos, al estructurar un conjunto básico de proposiciones, en las que se tiene en cuenta un amplio número de ideas que deben ser ordenadas según su importancia, es decir, deben ser jerarquizadas. Son organizadores gráficos con representación visual que busca sintetizar al máximo la información básica en busca de un aprendizaje significativo, para tal fin busca la forma más simple de hacerlo, usando elementos como líneas, proposiciones, palabras de enlace, elipsis y flechas para relacionar las conexiones cruzadas, además emplea colores para hacerlo más vistoso. Conjunto de procedimientos que lo hacen didáctico (campos, 2005).

Es un formato espacial que busca que direccionar nuestro razonamiento para encontrar la relación entre los hechos concretos y las ideas abstractas, empleando para ello ilustraciones con espacios en blanco enlazadas con líneas, flechas, recuadros, y círculos, elipses, una serie de elementos que facilitan y orientan nuestra actividad mental (Gonzales, 2009).

La función más importante es que recupere la información más significativa del concepto o área que se estudie, señalándolos con etiquetas o leyendas dentro de un esquema que facilite su comprensión, también se le puede denominar mapa semántico, conceptual u organizador visual (Moncayo, 2006).

No obstante, los mapas conceptuales representan una ayuda fundamental, ya que mediante la realización de un mapa se podría investigar con mejor facilidad y manejo sobre los temas. Sin embargo, gracias a los estudios, los profesores pueden enseñar de manera eficaz y comprensiva para que el alumnado pueda mejorar en sus investigaciones y pueda analizar mejor el tema a tratar.

Seguidamente podemos mencionar que existen una variedad de mapas conceptuales, los cuales se pueden utilizar de forma sencilla, su utilización es útil y determinado, es decir, es una herramienta colaboradora en el campo estudiantil y profesional.

1.3.2 Dimensiones de los mapas conceptuales

Dimensión 1: uso de proposiciones

Esta dimensión está referida a: Todos los términos que no son conceptos y están en las categorías gramaticales como preposición, conjunción o adverbio y se emplean para liar o relacionar conceptos, se denominan palabras de enlace, estos al unir dos términos conceptuales forman una unidad con significado llamada frase u oración gramatical y les dan sentido y significado lógico a los conceptos (Campos, 2006).

Por tanto, se utiliza como variante para denominar expresiones escritas, y que a su vez puedan entrelazarse con otras estructuras gramaticales y que ambos puedan obtener un resultado formidable.

Dimensión 2: conexiones cruzadas.

Se puede afirmar que estos elementos nos permiten identificar mediante el uso de una flecha como representación gráfica de enlace la relación entre dos conceptos con una relación significativa que van a formar un solo conocimiento. Estos conceptos están en diferentes secciones del mapa conceptual y solo se relacionan mediante las conexiones cruzadas (Campos, 2006).

En ello menciona que por medio de las líneas cruzadas se puede tener vínculos entre dos o más mapas conceptuales, conceptualizando cada mapa dentro de su contexto.

Dimensión 3: Consideración de la jerarquía.

Esta dimensión hace mención a que con las jerarquías se da fácilmente el aprendizaje significativo, las definiciones generales, amplias o inclusivas van en la parte superior, los menos incluidos o los de menor jerarquía están en la parte inferior y es recomendable incluir en la base hechos específicos que reflejen el

origen del significado. Mediante la jerarquía podemos verificar si en el mapa conceptual se ha organizado bien el conocimiento objeto de estudio por parte del estudiante, y si percibimos que no es así, a partir de ello podemos determinar otra estrategia de ayuda (Campos, 2006).

Radica en el punto de partida, desde el inicio y de allí se va formando líneas para la obtención de resultados determinados, si es adecuadamente ordenado podemos observar un resultado en el mapa conceptual estructurado.

Elementos de los mapas conceptuales según Novak

Novak (2001), para una buena identificación de la información es primordial que dentro de ella contenga conceptos breves y palabras que ayuden a hacer conexiones sobre el tema planteado.

El concepto

Se define como la expresión de un pensamiento que se construye como base del conocimiento, es una representación mental de hechos concretos como lapicero, televisor, etc. y abstractos como amor, paz, bondad, que pueden ser evidenciados por medio de los conceptos y describir lo concreto. En los estudiantes estos conceptos pueden ser polisémicos, es decir, pueden tener varios significados dependiendo su contexto y saberes previos, como por ejemplo la palabra banco entre un carpintero y un cajero (Novak, 2001).

Un concepto es, por lo tanto, una idea en la cual trata de comprender o entender lo que sucede a su alrededor y encontrar palabras claves para su definición o demostración.

Las palabras de enlace

Son las que van a estar formadas por las categorías gramaticales invariables como la conjunción, preposición, adverbio y variables como el verbo, tienen como finalidad entrelazar las definiciones y señalar qué relación existe entre las variables. Cuando decimos la pequeña es bella, los conceptos son pequeña y bella, el verbo copulativo “es” une los conceptos por lo tanto se define como palabra de enlace, y

en esta función de ligar conceptos contribuye a relacionarlos y comprender mejor el enunciado (Novak, 2001).

Estas tienden a ayudar a las personas a entender el mensaje, o también a relacionar un concepto con otro, así como sirve de aviso para saltar a otro concepto, es una característica útil para la elaboración de mapas conceptuales.

La proposición

Es el acto mediante el cual expresamos un pensamiento, empleada en diversas áreas o disciplinas y en todas las que se aplican tienen la misma connotación, la de un enunciado, en gramática es la expresión verbal de un juicio, es decir una oración con sentido pleno, como una unidad con significado que está formada por un sujeto y predicado, además van liadas por una palabra de enlace y en muchos casos pueden condicionar a ser parte de coordinación o subordinación de una idea en una estructura oracional. Pero siempre el significado del enunciado va a ser una proposición (Novak, 2001).

Es por ello que al momento de utilizar una proposición se debe enlazar las palabras para vincular dos conceptos diferentes, pero que a su vez tratan de dar el mismo significado, en ese sentido, es importante dar una palabra de enlace que pueda conectar las variables existentes.

Líneas de enlace

Novak (2001) manifestó que son: Son componentes con una denominación convencional, está formada y unida por textos que uniforman enunciados, no obstante, se utilizan líneas para crear oraciones y conocimientos eficaces, es decir, son utilizados para presentar relaciones entrelazadas, en cada definición. (p. 83).

Estas sirven para la identificación rápida de un concepto a otro, así como también la utilización de una serie de palabras que ayuden al entendimiento rápido de los lectores o de quien expone las oraciones.

Conexiones Cruzadas

Gracias a estas conexiones es que nos permiten analizar y evidenciar como un concepto de una sección del mapa se relaciona con otro concepto de otra sección,

haciéndolo explícito, mucho más claro, obvio que también estableciendo la relación y nivel de jerarquía entre ellos. Este es un medio creativo y significativo del conocimiento que genera quien crea el mapa, haciendo además que se constituya en una efectiva técnica de aprendizaje (Novak, 2001).

Estas conexiones son estrategias que utiliza la persona que realiza el mapa conceptual para entrelazar un concepto con otro, pero siempre dando el orden de mayor a menor de acuerdo a su rango.

Las elipses

Aquí que se trata de figuras geométricas como la elipses que van a generar impacto visual encerrando conceptos y estos a su vez relacionados con otros por medio de líneas rectas encontrando un sentido semántico coherente gracias a los verbos, conjunciones o adverbios que se empleen, consolidando además una proposición como equivalencia a una oración desde una perspectiva lógica y con significado (Novak, 2001).

Estas son las formas que escoge el creador del mapa, dentro de ellas se encontraran los conceptos o palabras que intentará unir y darle sentido a su trabajo.

Manipulación de la variable mapas conceptuales

Esta variable fue manipulada considerando cada una de sus tres dimensiones: uso de proposiciones, conexiones cruzadas y consideraciones de jerarquía. Previamente se sometió al desarrollo del pre test, como a los alumnos de la clase de control como a la clase experimental. Luego de esta medición, se llevó a cabo las actividades de doce (12) sesiones de aprendizaje con el grupo experimental. En cuanto al grupo de control no se aplicó el desarrollo de dichas sesiones, sin embargo, al igual que los alumnos que conformaron el grupo experimental, luego del desarrollo de estas sesiones de aprendizaje, ambos grupos desarrollaron las actividades relacionadas a la evaluación del post test.

1.3.3 Definiciones sobre comprensión de textos

Señala que la comprensión de textos se define como el medio por el cual el lector extrae las ideas más importantes del texto y las relaciona con las que ya posee, es

decir, con sus conocimientos previos, esta interacción entre el párrafo y el lector hace que elabore su representación sin importar la extensión del párrafo, que puede ser corto o extenso. Para una real comprensión se debe profundizar el significado del texto en sus tres dimensiones o niveles: literal, donde ubicamos información explícita o superficial, inferencial, donde ubicamos la información no explícita, la que debemos deducir el significado y crítico donde se da un punto de vista en base a la argumentación de autor (Cassany, 2007).

Es por ello, que la capacidad que tenga el individuo para comprender un texto, mejor será su conocimiento, por lo que su sabiduría podrá aumentar, también hay ciertos elementos que un lector puede utilizar para mejorar su comprensión.

Expresa que la comprensión de un texto exige por parte del lector toda forma posible de figura mental de las ideas manifestadas en el texto y para este factor importante será trascendental los conocimientos que este haya adquirido con anterioridad, los denominados conocimientos previos, serán los responsables de que interprete en menor o mayor grado lo que el autor pudo dar a entender (Gómez & Palacio, 1993).

El proceso de comprensión de textos el lector crea su propia estrategia o metodología, para ello aplica un conjunto de medidas basadas en inferencias, colige suposiciones e interpretaciones que las aplica desde antes de la lectura o a través de la interpolación o elementos paratextuales que encuentra en el texto (Van Dijk, 1998).

Objetivo de la comprensión de textos

Esencialmente el objetivo esencial y fundamental de la lectura es la comprensión del texto y el objetivo de este es leer y conocer todos los elementos del texto, signos o símbolos escritos para poder decodificarlos en detalle con la finalidad de reconocer e interpretar correctamente lo plasmado en el párrafo (Cerdeña, Mayorga & Amezcua, 2007).

Por lo que es fundamental lograr descifrar lo que contiene el mensaje escrito, y del tal forma darle su interpretación, ya que cada opinión formulada le dará sentido a lo que el autor ha plasmado.

1.3.4 Dimensiones de la comprensión de textos

Dimensión 1: Comprensión literal

Es la capacidad de entender el texto en su manifestación básica, reflejada en el vocabulario, personajes principales o secundarios, rasgos y características de estos, espacios, tiempo, incidentes, secuencia de los hechos, contexto, datos tal cual se encuentren dentro del párrafo. Es un aviso explícito o superficial en la que el lector localiza la información escrita del texto (Cassany, 2006).

En este tipo de comprensión lo principal será la identificación de cada personaje, lugar y tiempo sin perder de vista los detalles, pues de esto será entendido el mensaje enviado por el escritor.

Dimensión 2: Comprensión inferencial

La comprensión inferencial se refiere a: Tener un nivel de comprensión más profundo del texto, para lograrlo se debe tener como base la comprensión literal, en el nivel inferencial se debe colegir relaciones, información, establecer conclusiones a partir de deducciones inductivas y deductivas, establecer las causas, efectos, valiéndonos de los datos básicos manifestados en el texto. Aquí partiendo del significado del texto podemos comprender algún aspecto determinado, se pueden plasmar conjeturas e hipótesis sobre la base de lo implícito (Cassany, 2006).

Para llegar a este tipo de comprensión, previamente se ha tenido que pasar por la comprensión literal, ya que una vez entendido el mensaje se podrá hacer una conclusión sobre lo entendido en la lectura, y ello será resguardado en la memoria del lector.

Dimensión 3: Comprensión criterial

Señalo que en este nivel se da la intertextualidad, es decir el lector toma las ideas obtenidas del texto y las interrelaciona con la de su contexto, a partir de ello el lector elabora sus propios juicios, emite sus opiniones con bastante criterio después de haber comprendido realmente el texto, interpretando la idea del autor y descubriendo su intención comunicativa, analizando sus argumentos, identificando

cual es el modelo del párrafo y como está estructurado, en este nivel se puede evaluar realmente el grado de comprensión del lector, ya que de un modo analítico, cuidadoso y reflexivo va a evaluar la validez del contenido y dependiendo de ello lo va a aceptar o rechazar de un modo consciente sabiendo el por qué (Cassany,2006).

Cuando el lector ha logrado desarrollar este tipo de comprensión es porque pudo descifrar el mensaje que se ha impuesto en la lectura, y ha relacionado lo escrito con experiencias previas y ha podido concluir de manera eficiente y correcta lo plasmado, y debido a ello hará un juicio sometiendo a comparaciones lo establecido y de acuerdo a sus conclusiones aceptara o rechazara el resultado.

1.3.5 Modelos teóricos de la comprensión lectora

Para la verdadera comprensión de un texto, influyen múltiples factores, estos van desde la motivación que se pueda tener al momento de la lectura hasta el desinterés, además de la posición o postura del lector ante la lectura, también percibir cual es la finalidad que lo preside a leer, y otros factores socioculturales que influyen como los conocimientos previos que tengan con relación al tema objeto de estudio, y obviamente en última instancia dependerá del texto que tiene en frente (Solé, 1992).

La práctica de la lectura necesariamente debe estar guiada por un docente especialista que facilite a los alumnos los andamiajes necesarios para que de manera progresiva se vayan apropiando, empoderando de las metodologías de comprensión y más adelante ellos puedan de modo independiente aplicarlas sin la ayuda inicial. Considera importante la situación en que se realiza el procedimiento para poder aprender a leer, porque es conveniente que se dé a la luz de las teorías constructivistas, partiendo de metodologías adecuadas que lleven de manera práctica y efectiva a una real comprensión de la lectura (Solé,1992).

El lector es el centro de todo y la concepción que tenga él del mundo influirá considerablemente en el proceso de reconstrucción del significado del texto al interpretarlo. El lector tiene sus propias ideas sobre los conceptos, es decir ya tiene conocimientos adquiridos, es el que interactúa con el texto, por lo tanto es el sujeto activo que se vale de todo tipo de conocimiento para capturar la ideas relevante del

texto, razón por la cual se hace imperiosa la necesidad de la planificación de la lectura desde las instituciones educativas escolares, además de la enseñanza de un grupo de técnicas específicas para aumentar la capacidad de comprensión de textos (Colomer & Camps, 1996).

Se concluye que actualmente todas las metodologías de estudio sobre el cómo entender un párrafo concuerdan en que la lectura es el proceso de transformación en la que el lector se nutre de nueva información y al contrastarla con la que poseía, obtiene una superior y por supuesto que lo integra automáticamente a su esquema mental, este proceso dialéctico es posible gracias a lo que el leyente conjuntamente con el párrafo pueda analizar e hipotetizar situaciones previas, nuevas y concluye con el objetivo de interpretarlo y crear nuevos conocimientos, poniendo en marcha una variada serie de estrategias para lograrlo (Colomer & Camps, 1996).

Igualmente se considera que el proceso de lectura tiene sus inicios en la perspectiva del lector con respecto al texto que leerá, es decir el interés de este por el tema. Plantean que la interacción entre lo que el lector lee y lo que ya conoce es la comprensión del texto, por ello la necesidad de establecer un método interactivo. Bajo esta premisa es de vital importancia no solo una lectura analítica, también contará con recuerdos de enseñanzas y obtener frutos de una constante práctica lectora (Cassany, Luna & Sanz 1994).

1.4 Formulación de problemas

1.4.1 Problema general

¿Cuál es el efecto del uso de los mapas conceptuales en la comprensión de textos en los estudiantes del Tercero de Secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018?

1.4.2 Problemas específicos

Problema específico 1

¿Cuál es el efecto del uso de los mapas conceptuales en la comprensión de textos en el nivel literal en los estudiantes del tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018?

Problema específico 2

¿Cuál es el efecto del uso de los mapas conceptuales en la comprensión de textos en el nivel inferencial en los estudiantes del tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018?

Problema específico 3

¿Cuál es el efecto del uso de los mapas conceptuales en la comprensión de textos en el nivel crítico en los estudiantes del tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018?

1.5 Justificación del estudio

1.5.1 Justificación teórica

La presente búsqueda tiende a precisar el impacto que hay en el uso de mapas conceptuales en la comprensión de textos, teniendo al profesor desempeñando el rol de mediador y facilitador entre el estudiante y el conocimiento, razón por la que debe dotarlo de una serie de estrategias de un modo ameno y motivador, siendo necesario aplicar el uso de los mapas conceptuales como método estratégico para mejorar la comprensión de textos. Este es un estudio de relevancia por ser una base de información para futuras investigaciones relacionadas al tema de estudio beneficiando al Magisterio, ONGes, y estudiantes de la Educación Básica Regular contribuyendo a la mejora del proceso educativo desarrollando sus competencias y capacidades.

1.5.2 Justificación práctica

Todo el trabajo efectuado, es un gran aporte y forma parte de la investigación hecha en la Institución educativa N° 5187 de Puente Piedra, permitirá fortalecer las estrategias de los maestros de dicha Institución con el objetivo de incrementar los estados de crecimiento de la comprensión de textos que se presentan dentro de nuestra sociedad como uno de los problemas que debemos erradicar de nuestros estudiantes en general, contribuyendo de este modo a elevar el estándar de la calidad educativa y mejorar las capacidades académicas en las diferentes áreas educativas.

1.5.3 Justificación metodológica

Los instrumentos empleados fueron la prueba objetiva con un total de 20 preguntas en el cual fueron aplicadas a los estudiantes y validadas por un juicio de expertos. Seguidamente para hallar la confiabilidad se empleó el índice de Kuder Richardson (KR-20). En la institución no hay trabajos de investigación, y esta permitirá el diseño y desarrollo de otros investigadores que busquen datos objetivos, confiables, garantizando que los resultados sean fidedignos y reflejen la realidad de la sociedad educativa del distrito de Puente Piedra – Lima.

1.6 Hipótesis

1.6.1 Hipótesis general

Existe un efecto significativo del uso de los mapas conceptuales en la comprensión de Textos en los estudiantes del tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018.

1.6.2 Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

Existe un efecto significativo del uso de los mapas conceptuales en la comprensión literal de los estudiantes del tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018.

Hipótesis específica 2

Existe un efecto significativo del uso de los mapas conceptuales en la comprensión de textos en el nivel inferencial en los estudiantes del tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018.

Hipótesis específica 3

Existe un efecto significativo del uso de los mapas conceptuales en la comprensión de textos en el nivel criterial en los estudiantes del tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018.

1.7 Objetivos

1.7.1 Objetivo general

Determinar el efecto del uso de mapas conceptuales en la comprensión de textos en los estudiantes del tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018.

1.7.2 Objetivos específicos

Objetivo específico 1

Determinar el efecto del uso de los mapas conceptuales en la comprensión de textos en el nivel literal en los estudiantes del tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018.

Objetivo específico 2

Determinar el efecto del uso de los mapas conceptuales en la comprensión de textos en el nivel Inferencial en los estudiantes del tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018.

Objetivo específico 3

Determinar el efecto del uso de los mapas conceptuales en la comprensión de textos en el nivel criterial en los estudiantes del tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018.

II. Método

2.1 Diseño de investigación

Paradigma

De acuerdo a Carrasco (2010) un paradigma es la percepción que tiene el investigador, sobre el mundo o espacio que lo rodea y dentro de ello de cada cosa o elemento que lo constituye.

No obstante, el paradigma de esta investigación corresponde al positivismo, que es considerado por muchos expertos como un paradigma cuantitativo, deriva de las ciencias naturales y que nos permite que los conocimientos se apliquen a la realidad para probar la falsedad o verdad de nuestra hipótesis. No obstante, el paradigma mostrará al investigador una adecuada percepción de los contenidos, y podrá llegar a reconocer resultados negativos o positivos.

Enfoque

Valderrama (2014) definió que: Funciona como un método ordenado que se nutre de los datos recogidos con el objetivo de evidenciar un planteamiento de ideas organizadas que explican alguna situación, esta se centra en valores numéricos o cuantitativos y estudios pormenorizados con tal de establecer modelos de conducta y verificar hipótesis.

Este trabajo es propio de un enfoque cuantitativo y los datos fueron procesados estadísticamente con el propósito de poder establecer conclusiones acordes a los objetivos de investigación. Los resultados han sido organizados en función de tablas y figuras porcentuales que describen adecuadamente las propiedades de la variable y sus dimensiones.

Método

Hernández, Fernández & Baptista (2010) manifiesta que “el método es la ruta o guía del cual debemos fiarnos para obtener el fin establecido en el proyecto o trabajo de investigación.

Se utilizó el procedimiento hipotético deductivo. Como este método tiene varios pasos, se inició con la obtención de los obstáculos para el aspecto a desarrollar, creándose luego una hipótesis para poder explicarlo y de deducción de consecuencias o efecto y comprobación de la evidencia de los títulos derivados

y posteriormente relacionándolo con la experiencia, sin dejar de lado que busca ser concreto y mide la variable objeto de estudio.

Tipo

Valderrama (2014) sostuvo que: La investigación aplicada es un qué para investigar y poder primordialmente enseñar o hacer visualizar las diferentes leyes establecidas, tanto universal o general, por tanto, se podría decir que la exploración conforma la parte de las ciencias y que se encuentra entrelazada con la exploración o indagación común y el crecimiento de los experimentos realizados.

Desde la perspectiva del autor la investigación es aplicada, debido a que se basa en la verificación de los conocimientos existentes. En este caso estos conocimientos están referidos a la técnica de los mapas conceptuales y la comprensión de textos, tomando como base los lineamientos teóricos o características que se describen en esta investigación, como toda investigación aplicada está centrada en la solución de un álgido enigma de la realidad, en este caso la comprensión lectora en los estudiantes.

Nivel

Valderrama (2014) afirmó: Los niveles de conocimientos, así como otros niveles de poder identificar y caracterizar la particularidad de los estudios no solo se basan en solo indagar sino también en hacerse preguntas de cómo podría generarse las investigaciones y todo su funcionamiento y así como también las diferentes variantes establecidas.

En ese sentido, es de nivel explicativo y el deseo de esta investigación fue analizar el resultado de los mapas conceptuales en los alumnos del tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, es decir, explicar las causas que desencadenan en los efectos a través de las variables independientes y dependientes.

Diseño

Según Valderrama (2014) “el diseño experimental, se define como la realización al maniobrar las variables, ya que el investigador busca alterar los hechos de manera intencional en el proceso de la investigación”. (p. 178).

Se afirma que es de tipo experimental, por tanto se ha dirigido la variable independiente, es decir se ha manipulado o maniobrado lo que corresponde propiamente al uso mapas conceptuales, para observar cuales son los efectos en la variable dependiente que está referida a la comprensión de textos.

Se afirma que corresponde a un diseño cuasi experimental debido a que el investigador es capaz de controlar el tratamiento que utiliza durante el proceso de dirección o manipulación de la variable independiente. Este control es de nivel medio.

También se menciona que el diseño es meramente pre y poste test, por tanto su investigación arroja diversas variables que son aplicadas en las distintas problemáticas de aprendizaje.

G₁	O₁	X	O₂
G₂	O₃	---	O₄

Donde:

G1 = Grupo Experimental

G2 = Grupo de Control

O₁ y O₃ = Pre test: comprensión de textos

O₂ y O₄ = Post test: comprensión de textos

X = Con tratamiento

--- = Sin tratamiento

2.2 Variables y Operacionalización

Definición

Variable independiente: Mapas conceptuales

Como técnica, los mapas conceptuales permiten tener el resumen de un tema de forma sintetizada incluyendo un conjunto de significados basados en conceptos de modo esquemático, estos están formados por una estructura de proposiciones donde se considera las ideas más importantes. La estructura de este tema en los mapas conceptuales va a ser representada en forma de gráficos y simbólica,

buscando los modelos más sencillos y siempre contando con los elementos que los constituyen, como líneas, flechas que determinan las conexiones cruzadas, elipses, colores connotativos, con la finalidad de representar gráficamente y de manera acertada un efectivo y satisfactorio aprendizaje significativo (campos, 2005).

Definición conceptual de comprensión de textos

Siguiendo la propuesta de Cassany (2007) se definió como: Un procedimiento para encontrar el significado, ya sea aprendiendo las ideas principales del texto e interrelacionándolas con la información con la que se cuenta; es decir, es el paso mediante el cual el lector esta en interacción con el texto. En este caso el autor nos resalta la importancia de realizar un aprendizaje significativo o por competencias ya que estaría basado a partir de la lectura y el contraste con la información que posee el estudiante.

2.2.1 Operacionalización

Tabla 1.

Operacionalización de la variable comprensión de textos

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala e índices	Niveles y rangos
Comprensión literal	- Identificación de palabras, - descripción de formas	1,2,3,4,5,6 ,	Ordinal	Logro [16- 20]
Comprensión inferencial	- Interpretación de contenidos - Deducción de conclusiones	7,8,9,10,1 1,12,13	Si (1) No (0)	Proceso [11 – 15] Inicio [0 – 10]
Comprensión criterial	- Análisis de mensajes - Comparación de hechos	14,15,16,1 7,18,19,20 .		

2.3 Población, muestra y muestreo

Población

El número de personas que representan la cuestión o problema que se desea analizar en este caso trabajo fue de 75 estudiantes pertenecientes al tercer grado de educación secundaria de la institución educativa N° 5187, Puente Piedra – Lima.

Hernández et al (2010), menciona que se entiende por población la cantidad de personas que se encuentren en el plan de muestreo, por ello se realiza el estudio o análisis para identificar sus diferentes características.

Muestra

Quedaron establecidos 50 estudiantes del tercero de secundaria, como muestra formada al mismo tiempo por igual cantidad de unidades de análisis que la población del grado tercero de educación secundaria, pertenecientes a las secciones, A y B de la I.E N° 5187, Puente Piedra – Lima, los cuales ya estaban distribuidos desde el inicio del periodo escolar en la forma siguiente:

Tabla 2.

Distribución muestra de las unidades de análisis tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra – Lima, 2018

Grado y sección	Grupo	Cantidad		Sub total
		M	F	
Tercero "A"	Control	18	7	25
Tercero "B"	Experimental	16	9	25
	Total			50

Se puede observar que la muestra quedó formada por 25 alumnos del tercer grado "A" que constituyen el grupo experimental. De igual manera los 25 alumnos del tercer grado "B" conformaron el grupo de objeto de registro.

Hernández et. al (2010), asegura que "el muestreo se refiere a la totalidad de personas seleccionadas en la población y que son exploradas según cada personalidad y caracterización". (p. 191).

Muestreo

Los elementos de la población no sabían de la posibilidad de ser elegidos como muestra, por lo que el tipo de muestreo es no probabilístico – intencional.

La participación de los estudiantes objeto de análisis de investigación se dio de modo voluntario en todas las sesiones de aprendizaje que se realizaron dentro de los recintos de la institución educativa y la elección fue directa.

El muestreo de tipo probabilístico tiene el fin de que verdaderamente sea representativa de la población, es decir, los sujetos de la muestra son electos a través de un proceso que incluye a todos los componentes de la población para otorgarles la oportunidad de ser seleccionados como integrantes de la indagación, aquí se da la intención de quien selecciona (Hernández et. al, 2010).

2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnicas de recolección de datos

En este trabajo se utilizó la evaluación como, la misma que contó con el apoyo de los estudiantes del tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra – Lima.

Una prueba es una herramienta muy importante que va a ser de utilidad significativa para satisfacer diversas necesidades del investigador, como técnica si está bien elaborada sirve para medir de modo fidedigno el comportamiento de un individuo en relación a otro de modo fiable en base a puntajes precisos que se asignen, estas van a ser reflejadas generalmente en una calificación, la misma que va a describir el desempeño en relación a una variable (Salkind, 1997).

Instrumentos de recolección de datos

Se empleó la prueba de comprensión de textos, en la modalidad de pre y post test a los grupos de control y experimental. Este instrumento de recolección de datos de esta investigación fue diseñado por el investigador, tomando como referencia los indicadores de comprensión de textos establecidos por Cassany (2006) y aquellos indicadores que establece el Minedu en el procedimiento de evaluación de la comprensión de la lectura por parte de los estudiantes de Educación Básica Regular.

Tabla 3.

Ficha técnica: instrumento para comprensión de textos

Nombre:	Prueba de comprensión de textos
Autor:	Fundamentado en Cassany (2006)
Lugar	Lima, Perú.
Fecha de aplicación	Octubre, 2018
Objetivo	Determinar el efecto de la técnica de mapas en la Comprensión de Textos en los estudiantes del tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra.
Administrado a	Estudiantes del Tercero de Secundaria.
Tiempo	50 minutos
Margen de error	5%
Observación	El instrumento de aplicación es de índole personal.

Validez y confiabilidad de los instrumentos**Validez del instrumento**

La conceptúa como el modo del que se vale para calibrar en forma equitativa el valor del instrumento de recojo de información, este a su vez tiene que ser precisa en la medición de las particularidades de las personas razón o motivo de análisis (Hernández et al, 2010).

Este proceso se cumplió utilizando la valoración de expertos, cuyo procedimiento consistió en seleccionar tres expertos profesionales en investigación científica y en el área de comunicación, para que a través de fichas de validación emitan su veredicto sobre la coherencia, relevancia y claridad de cada una de las preguntas que forman parte de la prueba de comprensión de textos.

Quienes cumplieron la función de validadores de los instrumentos de medición, son profesionales que laboran en la universidad César Vallejo y con criterio técnico indicaron que la prueba de rendimiento académico cumple con el criterio de suficiencia y era adaptable al muestreo de investigación.

Tabla 4.

Validez de contenido por juicio de expertos del instrumento sobre comprensión de textos

N°	Grado académico	Nombre y apellido del experto	Dictamen
1	Doctor	Henry Chavarry Chávez	Aplicable
2	Magister	Fredy Ochoa Tataje	Aplicable
3	Doctor	Humberto Espinoza Tasilla	Aplicable

Fuente: *Instrumentos validados*

Confiabilidad del instrumento

Para que un instrumento sea fiable es necesario que su aplicación sea reiterada y en todas ellas debe manifestar siempre el mismo resultado, esto va a expresar el valor de seguridad que se le pueda tener, por ello este debe ser lógico, coherente y consistente (Hernández et al, 2010),

El test de comprensión de textos se dio por medio de una prueba de rendimiento académico, obtuvo la confiabilidad en una prueba piloto a 18 estudiantes del tercer grado “C” de la I.E. N° 5187, Puente Piedra – Lima, con la finalidad que desarrollen las preguntas sobre comprensión de textos. Estos estudiantes reúnen características similares a los de la muestra trabajada, es por ello su selección y fueron sometidos a la medición, procesando la base de datos piloto y determinado el nivel de confiabilidad de los instrumentos.

La información adquirida y procesada en la prueba estadística por medio de la prueba piloto fue procesada estadísticamente, y para precisar la confiabilidad fue necesario la utilización de la prueba KR-20. Esto se debe a lo dicotómica de la escala.

El test KR- 20 determinó un valor de ,826 para la prueba sobre comprensión de textos.

Todos estos resultados que se pudieron obtener con el desarrollo de la verificación piloto y el procesamiento estadístico con la prueba KR- 20 se contrastaron con el consiguiente baremo.

Tabla 5.

Niveles de confiabilidad del instrumento

Valores	Nivel
De -1 a 0	No es confiable
De 0.01 a 0.49	Baja confiabilidad
De 0.50 a 0.75	Moderada confiabilidad
De 0.76 a 0.89	Fuerte confiabilidad
De 0.90 a 1.00	Alta confiabilidad

Tomado de: Ruiz (2002)

Los valores alcanzados por KR-20 en el nivel confiabilidad la lista de cotejo (,826) indican que este instrumento tiene un grado de fuerte confianza y por consiguiente se puede emplear en la muestra poblacional.

Métodos de análisis de datos

Según indican Hernández et al (2010) se conoce como técnicas a los diversos procedimientos empelados para llevar acabo un sondeo de los hechos o datos recolectados. Los que pueden ser representados numéricamente, ya que, el fin es obtener información concisa y fiable.

Esta parte del proceso investigación delinea y detalla el modo en que los testimonios recogidos se someterán a medición. Por lo que el método que se ha empelado en el análisis de datos corresponde al cuantitativo.

El método cuantitativo utiliza la técnica de la estadística inferencial y estadística descriptiva para demostrar la validez de las hipótesis de estudio.

Estadística descriptiva

Esta técnica logró que se describiera en detalle el comportamiento de una de las variables, comprensión de textos, con anterioridad y posterioridad a la aplicación de los organizadores visuales, mapas conceptuales. Al describir los exámenes del pre y post test se graficaron las tablas de porcentajes y frecuencias, que detallan de modo numérico el actuar de la variable y sus dimensiones respectivas. En este tipo de descripción es necesario resaltar la representación mediante el uso de

gráficos de barras verticales. Todo esto se hizo posible porque se contó con una base de información, bastante sistematizada y organizada.

Estadística inferencial

Se ha utilizado para la técnica de contrastación de hipótesis los estadísticos muestrales empleando la deducción bajo estos parámetros:

Nivel de significación

Valor teórico de la significancia de $\alpha = 0.05$; y equivalente a un 95% de confiabilidad de 95%.

Regla de decisión

Si el valor de significación “ p ” es menor a 0.05; entonces por consiguiente se rechaza la H_0 y si el valor de “ p ” es mayor a 0.05; como consecuencia no se rechaza la H_0 .

Prueba estadística

Para verificar la hipótesis se recurrió a la prueba estadística que fue elegida de acuerdo a las variables y sus respectivos niveles de medición.

Respecto a la variable comprensión de textos, pertenecen al tipo cualitativo y cada uno de sus índices fueron categóricos. Teniendo en cuenta estas características la prueba que se tenía en mente utilizar corresponde a la U de Mann Whitney que es una prueba no paramétrica que permite diagnosticar el efecto de una variable sobre otra a partir de la determinación de la suma de rangos en dos muestras independientes.

A pesar que la variable de estudio resulto ser cualitativa o categórica, y por tanto, cumplía la condición para aplicar una prueba no paramétrica, fue necesario comprobar la pertinencia de esta a través de la prueba estadística Shapiro Willk. Este test nos brindó información sobre la repartición de la normalidad de las circunstancias recolectadas durante el pre test sobre comprensión de textos.

Finalmente, como consecuencia de la prueba de normalidad, se confirmaron que el test idóneo para la comprobación de hipótesis de estudio, correspondía a la prueba no paramétrica denominada U de Mann Whitney.

2.5 Aspectos éticos

Respecto a los aspectos éticos, señalamos que el trabajar con personas, seres humanos, demanda una gran responsabilidad, indagando la veracidad de la información para contar con una base de información fiable y que al ingresarlos y someterlos a prueba con los programas estadísticos emitan resultados reales. Estos productos se basaron por medio de las listas de cotejo aplicadas, y la técnica de la observación a los alumnos del tercer año “C” de secundaria de la institución educativa N° 5187, Puente Piedra – Lima. La intención fue recabar información sobre la comprensión de textos.

De otro lado, para poder efectuar este minucioso trabajo de investigación se buscó con antelación la autorización conveniente de las autoridades de esta institución educativa, la misma que fue consignada mediante un documento. También se manejó en estricta reserva la información y datos de los escolares que durante el proceso fueron tratados con mucho respeto y consideración que se mantuvieron durante todo el proceso de medición y se ha evitado el prejuizgamiento.

III. Resultados

3.1 Análisis descriptivo

3.1.1 Comprensión de textos

Los datos que contiene la tabla 6 se desprende la similitud de los resultados en el pre test. En el grupo de control el 40% se sitúa en un nivel de inicio, el 60.0% en proceso y el 0.0% en logro, en tanto en el grupo de tratamiento, el 52.0% se ubica en inicio, el 44.0% en progreso, y solo el 4.0% en el nivel de logro. En tanto el post test evidencia que los resultados para el grupo de control siguen siendo parecidos con un 32.0% en el nivel de inicio, el 68.0% en progreso, y el 0.0% en logro; empero en el grupo experimental los resultados difieren significativamente. El 8.0% en el grado de iniciación, el 48.0% en desarrollo y un 44% en logro.

Tabla 6.

Comprensión de textos de los estudiantes de tercero de secundaria I.E. 5187

Grupo		Pre Test		Post Test	
		F	%	F	%
Control	Inicio	10	40,0%	8	32,0%
	Proceso	15	60,0%	17	68,0%
	Logro	0	0,0%	0	0,0%
	Total	25	100,0%	25	100,0%
Experimental	Inicio	13	52,0%	2	8,0%
	Proceso	11	44,0%	12	48,0%
	Logro	1	4,0%	11	44,0%
	Total	25	100,0%	25	100,0%

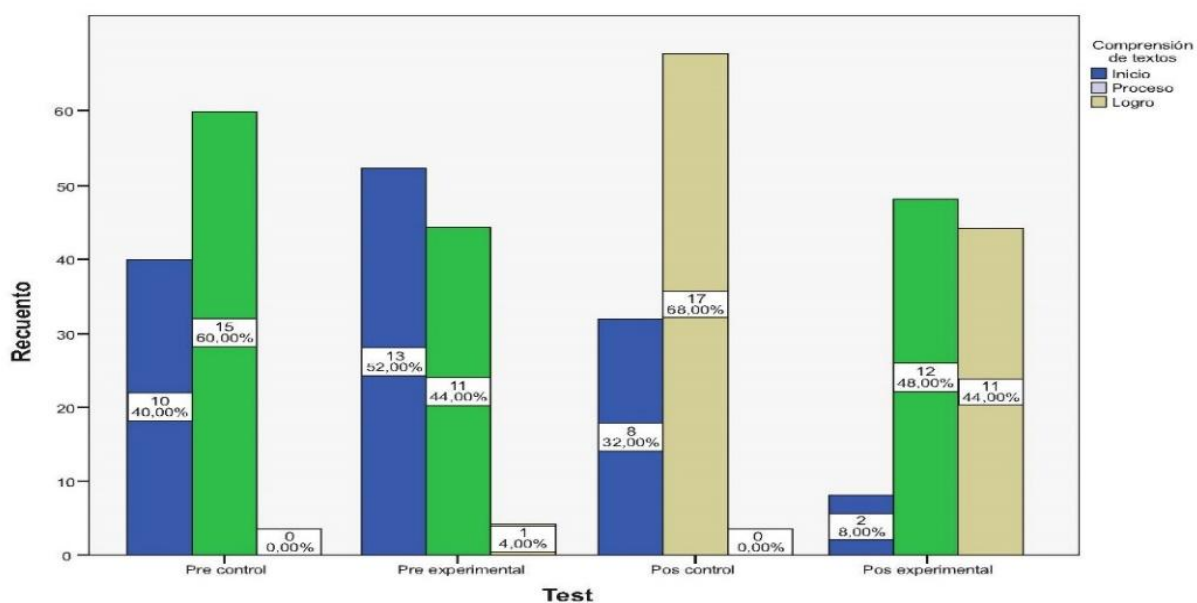


Figura 1. Comprensión de textos de los estudiantes de tercero de la I.E. 5187.

Nivel literal

De la información de la tabla 7 se vislumbra que en el pre test, el grupo de control refleja un 4.0% en el nivel de inicio, 60.0% en proceso y 36.0% en logro, en tanto el grupo experimental obtiene un 4.0% en inicio, 52.0% en progreso y un 44.0% en un nivel de logro. Aquí, los resultados son similares. El post test refleja un grupo de control con el 8.0% en un nivel de inicio, 4.0% en proceso y 88.0% en logro, mientras que en el grupo experimental los resultados son de 0.0% en inicio, 0.0% en desarrollo y el 100.0% en un nivel de logro, notándose irregularidades particulares entre los distintos grupos posteriormente de aplicarse la técnica de los Mapas conceptuales.

Tabla 7.

Comprensión de textos en el nivel literal de los alumnos de la I.E.5187

Grupo		Pre Test		Post Test	
		F	%	F	%
Control	Inicio	1	4,0%	2	8,0%
	Proceso	15	60,0%	1	4,0%
	Logro	9	36,0%	22	88,0%
	Total	25	100,0%	25	100,0%
Experimental	Inicio	1	4,0%	0	0,0%
	Proceso	13	52,0%	0	0,0%
	Logro	11	44,0%	25	100,0%
	Total	25	100,0%	25	100,0%

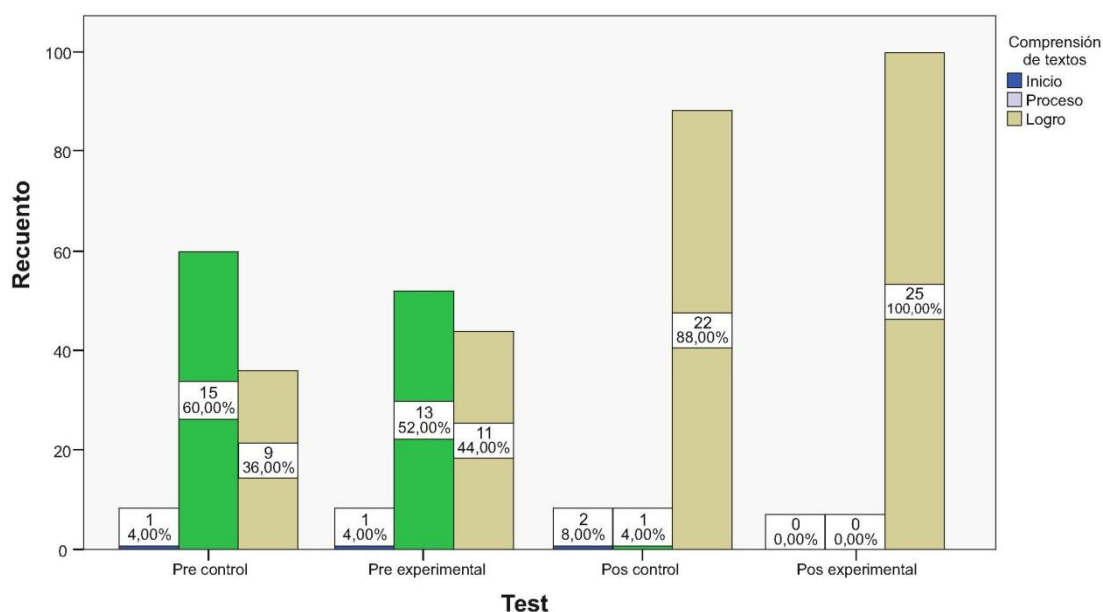


Figura 2. Comprensión de textos en el nivel literal de los estudiantes de la I.E. 5187.

Nivel inferencial

La información de la tabla 8 vislumbra que el grupo de control en el pre test, refleja un 8.0% en el nivel de inicio, 72.0% en proceso y 20.0% como logro, en tanto el grupo en tratamiento obtiene un 12.0% en inicio, 76.0% en proceso y un 12.0% en un nivel de logro. Aquí, los resultados son similares. El post test refleja un grupo de control con el 8.0% en un nivel de inicio, 68.0% en progreso y 24.0% en logro, mientras que en el grupo experimental los resultados son de 0.0% en inicio, 28.0% en proceso y el 72.0% en un nivel de logro, notándose diferencias relevantes entre ambos grupos después de aplicarse la técnica de los Mapas conceptuales.

Tabla 8.

Comprensión de textos en el nivel inferencial de los alumnos de la I.E. 5187

Grupo		Pre Test		Post Test	
		F	%	f	%
Control	Inicio	2	8,0%	2	8,0%
	Proceso	18	72,0%	17	68,0%
	Logro	5	20,0%	6	24,0%
	Total	25	100,0%	25	100,0%
Experimental	Inicio	3	12,0%	0	0,0%
	Proceso	19	76,0%	7	28,0%
	Logro	3	12,0%	18	72,0%
	Total	25	100,0%	25	100,0%

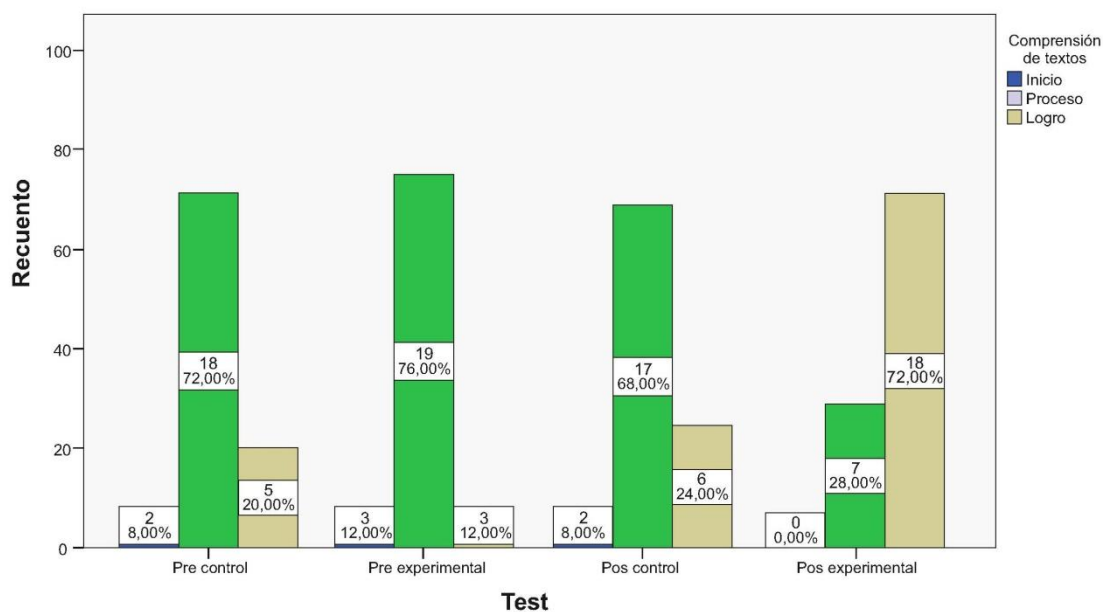


Figura 3. Comprensión de textos, nivel inferencial de los estudiantes de la I.E. 5187.

Nivel crítico

De la información de la tabla 8 se vislumbra que en el pre test, el grupo de control refleja un 32.0% en el nivel de inicio, 64.0% en proceso y 4.0% en logro, en tanto el grupo experimental obtiene un 56.0% en inicio, 36.0% en proceso y un 8.0% en un nivel de logro. Aquí, los resultados son similares. El post test refleja un grupo de control con el 24.0% en un nivel de inicio, 72.0% en progreso y 4.0% en logro, mientras que en el grupo experimental los resultados son de 12.0% en iniciación, 36.0% en proceso y 52.0% en un nivel de logro, notándose diferencias relevantes entre ambos grupos después de aplicarse la técnica de los mapas conceptuales.

Tabla 9.

Comprensión de textos en el nivel crítico de los alumnos de la I.E. 5187

Grupo		Pre Test		Post Test	
		F	%	f	%
Control	Inicio	8	32,0%	6	24,0%
	Proceso	16	64,0%	18	72,0%
	Logro	1	4,0%	1	4,0%
	Total	25	100,0%	25	100,0%
Experimental	Inicio	14	56,0%	3	12,0%
	Proceso	9	36,0%	9	36,0%
	Logro	2	8,0%	13	52,0%
	Total	25	100,0%	25	100,0%

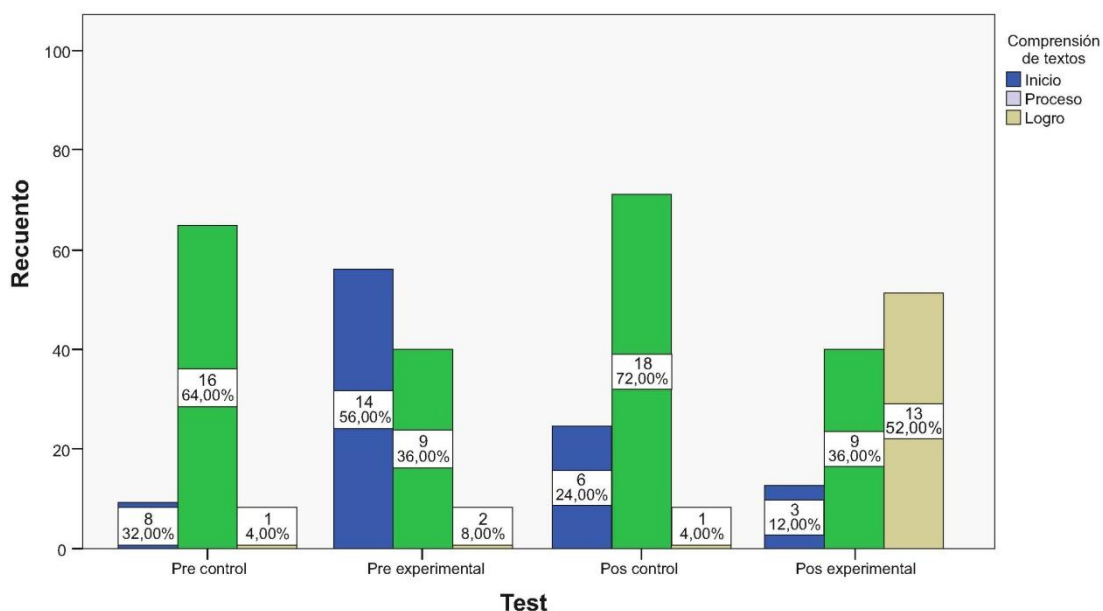


Figura 4. Comprensión de textos, nivel inferencial de los estudiantes de la I.E. 5187

3.1 Análisis inferencial

Tabla 10.

Prueba de normalidad de datos

Comprensión de textos			
Test Shapiro-Wilk			
	Estadístico	gl	Sig.
Pre Test Control	,625	25	,000
Pre Test Experimental	,721	25	,000
Post Test Control	,590	25	,000
Post Test Experimental	,763	25	,000

La tabla 10 que se presenta está referida a la prueba de normalidad, y obedece a la finalidad de asumir que como todos los valores son menores a 0.05, es decir, los datos no presentan una distribución normal. Esto se ve reflejado en el test Shapiro – Wilk, dando un valor de significación de $\alpha = 0.05$ en relación a p de 0.000 como resultado de la variable, y como el valor de p es menor al valor de α , se confirma que no hay una distribución normal, en consecuencia, o por lo tanto en el análisis estadístico se procedió por las pruebas no paramétricas que en este estudio se efectuó con el estadístico de comparación de muestras independientes, U de Mann Whitney.

3.2 Prueba de Hipótesis

3.2.1 Hipótesis general

Ho: No existe un efecto significativo del uso de los mapas conceptuales en la comprensión de textos en los estudiantes del tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018.

Ha: Existe un efecto significativo del uso de los mapas conceptuales en la comprensión de textos en los estudiantes del tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018.

Valor: $\alpha = 0,05 \cong 5\%$

Criterio de decisión: $p \geq \alpha \rightarrow$ se acepta Ho; $p < \alpha \rightarrow$ se rechaza Ho

Pruebas estadísticas: Pruebas no paramétricas

Tabla 11.

Prueba U de Mann-Whitney de la hipótesis general

Comprensión de textos			
Rangos			
	N	Rango promedio	Suma de rangos
Pre Test Control	25	10,13	121,50
Pre Test Experimental	25	8,54	102,50
Post Test Control	25	10,96	131,50
Post Test Experimental	25	6,50	78,00

Tabla 12.

Prueba U de Mann-Whitney de la hipótesis general

Comprensión de textos		
	Comprensión de textos Pre test	Comprensión de textos Post Test
U de Mann-Whitney	10,13	8,54
W de Wilcoxon	121,50	102,50
Z	-1,423	-1,96
Sig. asintótica (bilateral)	,155	,000
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,169 ^b	,000 ^b

En el pre test

El gráfico de los resultados de la tabla en el nivel comprensión de textos de los estudiantes de tercero de secundaria, es análogo al 95% de confiabilidad, no se evidencian diferencias numéricas considerables o resaltantes en el rango promedio (10.13 y 8.54) , y en la sumatoria de rangos (121.50 y 102,50) entre el grupo de control y de experimento, así también en los estadísticos de los dos grupos motivo de estudio se evidencia que el nivel de significancia $Sig. = 0,155$ es mayor que $\alpha = 0,005$ ($p > \alpha$) y $Z = -1,423$ es mayor que $-1,96$ (punto crítico), por lo planteado se determina que los escolares al inicio manifestaban datos parecidos en relación a la variable comprensión de textos, dicho de otro modo no encontró semejanzas relevantes entre los dos grupos de escolares, control y experimental.

En el post test

El gráfico de los resultados de la tabla, reflejan diferencias numéricas bastante relevantes tanto en el rango promedio (10.96 y 650) como también en la sumatoria de rangos (131.50 y 78) entre el grupo de control y el de experimento, así también en la muestras estadísticas de los grupos de estudio se evidencia que el nivel de significancia $Sig. = 0,000$ es menor que $\alpha = 0,005$ ($p < \alpha$) y $Z = -4,126$ es menor que $-1,96$ (denominado punto crítico), por tal razón se desestima la hipótesis nula y se toma la H_a , es decir, dicho de otro modo si hay diferencias relevantes entre los dos grupos de escolares, de control y experimento con el uso de los mapas conceptuales en la comprensión de textos.

3.2.2 Hipótesis específica

Hipótesis específica 1:

Ho: No existe un efecto significativo del uso de los mapas conceptuales en la comprensión literal de los estudiantes del tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018.

Ha: Existe un efecto significativo del uso de los mapas conceptuales en la comprensión literal de los estudiantes del tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018.

Tabla 13.

Prueba U de Mann-Whitney de la hipótesis específica 1

Comprensión de textos			
Rangos			
	N	Rango promedio	Suma de rangos
Pre Test Control	25	11,41	128,40
Pre Test Experimental	25	9,71	112,00
Post Test Control	25	11,37	135,00
Post Test Experimental	25	7,40	82,00

Tabla 14.

Prueba U de Mann-Whitney de la hipótesis específica 1

	Comprensión de textos	
	Comprensión de textos	Comprensión de textos
	Pre test	Post Test
U de Mann-Whitney	51,000	,000
W de Wilcoxon	128,400	82,000
Z	-1,631	-5,611
Sig. asintótica (bilateral)	,168	,000
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,187 ^b	,000 ^b

En el pre test

De los resultados de la tabla en el grado de entendimiento de los alumnos de tercero de secundaria, no se muestran desigualdad numéricas característico, en el rango promedio (11.41 y 9.71), y en la suma de rangos (128.40 y 112,00) entre el grupo control y el de tratamiento, así también se refleja que el valor de *Sig.* = 0,168 mayor a $\alpha = 0,005$ ($p > \alpha$) y $Z = -1,631$ es mayor que -1,96 (punto crítico), por ende se concluye que los resultados en un inicio son parecidos respecto a la comprensión literal entre los respectivos grupos.

En el post test

Aquí si se observa diferencia importantes, en el rango promedio (11.37 y 7,40) y en la suma de rangos (135.00 y 82) entre el grupo de control y el de tratamiento, así también se refleja que el valor de *Sig.* = 0,000, menor que $\alpha = 0,005$ ($p < \alpha$) y $Z = -5,611$ menor a -1,96 (punto crítico), por ende la hipótesis nula queda refutada, dándose por aceptada la H_a , es decir, existe un efecto significativo en el uso de los mapas conceptuales en el nivel literal de los estudiantes del grupo en tratamiento.

Hipótesis específica 2:

Ho: No existe un efecto significativo del uso de los mapas conceptuales en la comprensión inferencial de los estudiantes del tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018.

Ha: Existe un efecto significativo del uso de los mapas conceptuales en la comprensión inferencial de los estudiantes del tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018.

Tabla 15.

Prueba U de Mann-Whitney de la hipótesis específica 2

Comprensión de textos			
Rangos			
	N	Rango promedio	Suma de rangos
Pre Test Control	25	11,10	132,10
Pre Test Experimental	25	8,44	102,50
Post Test Control	25	11,46	131,50
Post Test Experimental	25	7,20	91,00

Tabla 16.

Prueba U de Mann-Whitney de la hipótesis específica 2

Comprensión de textos		
	Comprensión de textos Pre test	Comprensión de textos Post Test
U de Mann-Whitney	52,500	,000
W de Wilcoxon	132,100	91,000
Z	-1,712	-5,712
Sig. asintótica (bilateral)	,172	,000
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,177 ^b	,000 ^b

En el pre test

Los datos mostrados en la tabla en el nivel comprensión inferencial de los estudiantes de tercero de secundaria, es análogo al 95% de confiabilidad, no se evidencian diferencias numéricas relevantes, en el rango promedio (11.10 y 8.44) , y en la sumatoria de rangos (132.10 y 102,50) entre el grupo de control y el de tratamiento, así también se refleja que el valor de Sig. = 0,172 mayor a $\alpha = 0,005$ ($p > \alpha$) y $Z = -1,712$ es mayor que $-1,96$ (punto crítico), por ende se finaliza diciendo que los resultados en un inicio son parecidos respecto a la comprensión inferencial entre los respectivos grupos.

En el post test

Aquí si se observa diferencia sustanciales, en el rango promedio (11.46 y 7,20) y del mismo modo en la sumatoria de rangos (131.50 y 91) entre el grupo de control y el de tratamiento, así también se refleja que el valor de $Sig. = 0,000$, menor que $\alpha = 0,005$ ($p < \alpha$) y $Z = -5,712$ menor a $-1,96$ (denominado punto crítico), por ende la hipótesis nula queda desestimada, dándose por aceptada la H_a , es decir, realmente existe un efecto relevante, significativo la utilización de los mapas conceptuales en la comprensión inferencial de los alumnos del grupo en tratamiento.

Hipótesis específica 3:

Ho: No existe un efecto significativo del uso de los mapas conceptuales en la comprensión criterial de los estudiantes del tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018.

Ha: Existe un efecto significativo del uso de los mapas conceptuales en la comprensión criterial de los estudiantes del tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018.

Tabla 17.

Prueba U de Mann-Whitney de la hipótesis específica 3

Comprensión de textos			
Rangos			
	N	Rango promedio	Suma de rangos
Pre Test Control	25	12,70	128,50
Pre Test Experimental	25	8,96	101,00
Post Test Control	25	12,61	98,50
Post Test Experimental	25	7,90	84,00

Tabla 18.

Prueba U de Mann-Whitney de la hipótesis específica 3

	Comprensión de textos	
	Comprensión de textos	Comprensión de textos
	Pre test	Post Test
U de Mann-Whitney	42,400	,000
W de Wilcoxon	128,500	84,000
Z	-1,613	-5,254
Sig. asintótica (bilateral)	,177	,000
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,183 ^b	,000 ^b

En el pre test

Los resultados que muestran la tabla en el nivel comprensión criterial de los escolares del tercero de secundaria, es análogo al 95% de confiabilidad, no se visualizan diferencias numéricas resaltantes, en el rango promedio (12.70 y 8.96) , y en la sumatoria de rangos (128.50 y 101,00) entre el grupo de control y el de tratamiento, así también se refleja que el valor de *Sig.* = 0,177 mayor a $\alpha = 0,005$ ($p > \alpha$) y $Z = -1,613$, mayor que $-1,96$ (denominado punto crítico), por ende se concluye que los resultados en un inicio son parecidos respecto a lo criterial entre los respectivos grupos de escolares.

En el post test

Aquí si se evidencian diferencias sustanciales importantes, en el rango promedio (12.61 y 7,90) y en la sumatoria de rangos (98.50 y 84.00) entre el grupo de control y el de tratamiento, así también se refleja que el valor de *Sig.* = 0,000, menor que $\alpha = 0,005$ ($p < \alpha$) y $Z = -5,254$ menor a $-1,96$ (denominado punto crítico), por ende la hipótesis nula queda refutada, dándose por aceptada la H_a , es decir, reflejan, existe un efecto resaltante, significativo en el uso de los mapas conceptuales en la comprensión criterial de los escolares del grupo en tratamiento.

IV. Discusión

Los resultados del trabajo de investigación adquiridos a partir del empleo del pre test, reflejaron resultados semejantes en el grupo de control y experimental. En tanto en el post test el resultado es bastante relevante en el grupo experimental, en el que se empleó el procedimiento de los mapas conceptuales, por lo que se llegó a la conclusión que el efecto notable encontrado fue como desenlace de este trabajo, lo refleja claramente la estadística descriptiva y la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney que permitió comprobar que el uso de los mapas conceptuales tiene un efecto significativo en la comprensión de textos en los estudiantes escolares. Los hallazgos de esta investigación permiten confrontar los resultados alcanzados en nuestro estudio con relación a aquellos que corresponden a diversos investigadores, quienes han desarrollado diversos estudios sobre las variables que formaron parte de nuestro propósito, o por lo menos de una de ellas. Al respecto, Velásquez (2017), en su obra de investigación similar al nuestro, de tipo de diseño aplicado y sub diseño cuasi experimental en alumnos del nivel secundaria, demostró a través de un programa denominado “Los mapas conceptuales como estrategia didáctica” que con dieciséis sesiones de clases de dos horas pedagógicas cada una relacionadas al Área de Ciencia y Tecnología donde en cada una de ellas se aplicó los mapas conceptuales como estrategia para la comprensión lectora de los alumnos obtuvo resultados relevantes, en el pre test el 57% del grupo de tratamiento alcanzó un nivel muy superior, y el 11% un nivel superior, en tanto en el post test el 100% del grupo llegó al nivel muy superior, reafirmando que la aplicación de los mapas conceptuales influyeron significativamente en los alumnos del primero de secundaria de Villa María del Triunfo, de las investigaciones se desprende la efectividad de los mapas conceptuales como lo suscribe Novak (2001, p.104) quien los definió como un recurso que los maestros se sirven en los procesos pedagógicos y cognitivos de la forma de enseñanza en los distintos grados de educación básica y superior. Así también indica que constituye una técnica de aprendizaje que los maestros hacen uso en su labor pedagógica de enseñanza y que van elaborando, profundizando, esbozando, graficando en los conocimientos previos que permiten al alumno estructurar, interrelacionar y establecer, fijando los niveles del conocimiento sobre los temas o teorías que buscan asimilar. Del mismo modo, Minchán (2013), en su investigación de diseño preexperimental, con pre y post test afirma también lo

mismo, que los mapas conceptuales influyen de modo relevante en la comprensión de textos, para demostrarlo en el tratamiento dedicó 12 sesiones de aprendizaje a los alumnos del tercer grado de primaria de la I.E. Ntra. Sra. De Guadalupe, en Cajamarca, los resultados le dieron la razón por que demostró que después del tratamiento sus estudiantes obtuvieron mejores resultados en los tres niveles de la comprensión lectora. Si bien es cierto que tenemos coincidencias, También tenemos diferencias, nuestro estudio emplea la contrastación con dos grupos, siendo verificable las diferencias porque a ambas se les aplica el pre y post test, mas no el tratamiento, Otro resultado de interés es el de Ramos (2013), en Colombia, quien logró demostrar que la comprensión lectora es básica para aprender el Área de Ciencia Naturales, razón con la que se coincide plenamente en la investigación; además que ambos logramos mejorar la comprensión de textos en sus tres niveles; crítico, inferencial y literal. La diferencia en esta variable es que él usa la aplicación de estrategias didácticas por medio de preguntas, en cambio nosotros lo hacemos a través de los mapas conceptuales; al respecto de la comprensión lectora, Cassany (2007, p.85) lo define como el medio de desarrollar el concepto, por la ruta de saber los conocimientos relevantes del párrafo y conjugarlos con los conocimientos presentes; sucesión por el cual el leyente interactúa con el párrafo. Sin importar la dimensión, longitud o brevedad del párrafo. Para entender debe existir exploración del significado del párrafo en tres niveles: literal; inferencia y crítico, puntos de vista, intención y argumento a que señala el autor.

Comprensión literal

A la luz de los resultados obtenidos han permitido conocer que, con el programa aplicado, los mapas conceptuales tienen un efecto relevante en la comprensión literal de textos, por parte de los estudiantes del tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, con un valor de $Sig. = 0,000$, menor que $\alpha = 0,005$ ($p < \alpha$) y $Z = -5,611$ menor a $-1,96$ (denominado punto crítico). Al respecto, Velásquez (2017), en su trabajo de investigación denominado "Los mapas conceptuales como estrategia didáctica", obtuvo en este nivel un alto grado de desarrollo de sus estudiantes, por lo que se refleja una similitud en el resultado obtenido en ambos trabajos de investigación.

Comprensión inferencial

Los datos obtenidos han permitido conocer que con el programa empleado, los mapas conceptuales tienen un efecto relevante en la comprensión inferencial de textos, por parte de los escolares del tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, con un valor de *Sig.* = 0,000, menor que $\alpha = 0,005$ ($p < \alpha$) y $Z = -5,712$ menor a $-1,96$ (denominado punto crítico). Respecto a lo mismo, Minchán (2013), en su trabajo de tesis en el departamento de Cajamarca, titulada Uso de mapas conceptuales y su influencia en la comprensión de textos narrativos, al aplicar 12 sesiones de aprendizaje obtuvo un índice significativo de logro en sus estudiantes en este nivel, a pesar de lo parecido de nuestros resultados encontramos diferencia en que el trabajo realizado por él, no se puede contrastar con otro grupo, por ser de diseño pre experimental.

Comprensión criterial

A la luz de los datos obtenidos, nos han permitido conocer que con el programa empleado, los mapas conceptuales tienen un efecto significativo en la comprensión criterial de textos por parte de los escolares del tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, con un valor de *Sig.* = 0,000, menor que $\alpha = 0,005$ ($p < \alpha$) y $Z = -5,254$ menor a $-1,96$ (denominado punto crítico). En tal sentido, Ramos (2013), en Colombia, quien logró demostrar en su trabajo de investigación denominado “La comprensión lectora como una enseñanza básica para las ciencias naturales” logro mejoras bastantes sustanciales en sus estudiantes en este nivel, pasando de un 36,4 % en el pre test a un 55,3 % en el post test.

V. Conclusiones

- Primera:** Los mapas conceptuales tienen un efecto significativo en la comprensión de textos de los estudiantes del tercero de secundaria de la I.E.Nº 5187, Puente Piedra. Los resultados demuestran que después del tratamiento el 92% del grupo experimental si lograron comprender textos. En la estadística inferencial, el valor de significancia de la U de Mann-Whitney es = ,000 que es un valor menor al propuesto de $S= ,05$ que se permite como margen de error, decretando que sí existen diferencias en los resultados y por ello se refuta la hipótesis nula y se asume la hipótesis planteada.
- Segunda:** Se ha identificado que después de aplicarse la técnica de los mapas conceptuales en el nivel literal de la comprensión de textos en los estudiantes del tercero de secundaria de la I.E. Nº 5187, de Puente Piedra, los resultados han sido relevantes, altamente significativos, tal como lo señalan los resultados estadísticos, situándose el 100% en un nivel de logro y confirmándose con la prueba U de Mann-Whitney, con un valor de significancia bilateral de 0.000 menor a $S= ,05$ por lo que se rechaza la hipótesis nula y se asume la hipótesis planteada.
- Tercera:** Se da por sentado que después de aplicarse la técnica de los mapas conceptuales en el nivel inferencial de la comprensión de textos en los estudiantes del tercero de secundaria de la I.E. Nº 5187, de Puente Piedra, los resultados han sido relevantes, altamente significativos, tal como lo señalan los resultados estadísticos, situándose el 28% en un nivel de proceso, el 78% en el nivel de logro y confirmándose con la prueba U de Mann-Whitney con un valor de significancia bilateral de 0.000 menor a $S= ,05$ por lo que se rechaza la hipótesis nula y se asume la hipótesis planteada.
- Cuarta:** Se ha identificado que después de aplicarse la técnica de los mapas conceptuales en el nivel criterial de la comprensión de textos en los estudiantes del tercero de secundaria de la I.E. Nº 5187, de Puente Piedra, los resultados han sido bastante relevantes, altamente significativos, tal como lo señalan los resultados estadísticos,

situándose el 12% en un nivel de inicio, 36% en proceso y un 52% en logro y confirmándose además con la prueba U de Mann-Whitney con un valor de significancia bilateral de 0.000 menor a $S = ,05$ por lo que se rechaza la hipótesis nula y se asume la hipótesis planteada.

VI. Recomendaciones

- Primera:** La aplicación de la técnica de mapas conceptuales representa una de las propuestas concretas que permiten mejorar la comprensión de textos de los estudiantes y por tanto, resulta quizá, un factor influyente en el rendimiento académico tal como lo señalan algunos de los estudios que forman los antecedentes de esta investigación. Por ello, se sugiere a los docentes, incorporar el uso de esta técnica en el proceso de la mejora o el logro de la comprensión de textos. Desarrollándose en cada uno de los procesos educativos y al interior de cada área de estudio. Sin embargo, al haberse detectado también que la gran mayoría de los estudiantes no conoce el uso correcto de esta técnica, se requiere la realización de intercambios de experiencias exitosas entre docentes, al propiciar los talleres de actualización.
- Segunda:** Aquí se recomienda que, en estudios posteriores, se lleve a cabo la indagación sobre los aspectos que están íntimamente ligados al logro de la comprensión de textos y el uso de mapas conceptuales, pues al parecer estos estarían relacionados de manera directa con el nivel de rendimiento académico. Por ello, se sugiere que los docentes promuevan la mejora de los logros de los estudiantes a partir de la implementación de un serie de técnicas destinadas a lograr o mejorar la comprensión de textos en los estudiantes, dentro de ello, se puntualiza el manejo de los conectores, ya que estos hacen más viable y ayudan a la coherencia textual en cuanto a la elaboración de organizadores visuales, en especial de los mapas conceptuales.
- Tercera:** A los directivos, como líderes pedagógicos recuerden que parte del proceso educativo es velar por la priorización de las necesidades de los estudiantes, es necesario que en cada institución se establezca mecanismos o sistemas con el fin que los estudiantes disfruten la lectura sin sentirse presionados u obligados por los docentes a tener que procesar información por el simple hecho de dar cumplimiento a las normas o reglamentos que establece el sector educativo del país.

Cuarta: Finalmente, se propone efectuar la realización de concursos o competencias escolares periódicas, con proyección y participación de todos los integrantes de la comunidad educativa a fin de que se oriente al uso creativo en la elaboración de organizadores visuales. Es decir, que cada institución debe desarrollar concursos internos sobre la elaboración o construcción de mapas conceptuales que permitan explicar de manera creativa el contenido de grandes obras literarias, logrando de esta manera que cada estudiante sea estimulado y disfrute la lectura.

VII. Referencias

- Carrasco, S. (2010). *Metodología de la investigación científica*. Ed. San Marcos. Lima, Perú.
- Campos A. (2005). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Aula abierta. Colombia.
- Cassany, D. Luna, M y Sanz, G. (1994). "Expresión escrita ", en *Enseñar Lengua*, Barcelona, Graó
- Colomer, T. y Camps, A (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Madrid, Celeste / MEC.
- Espín (2013). *Las estrategias metodológicas y su incidencia en la comprensión lectora de los estudiantes de octavo año*
- Gómez, M. (1993). *Indicadores de la comprensión de lectura*. (9º. Ed.). Barcelona: Grao
- Gonzales, B. (2009). *Cuatro razones para utilizar los organizadores gráficos*. Chile: Ed. FLEMING.
- Gusqui y Tixi (2016) *Estrategias metodológicas de comprensión lectora para el desarrollo de la inteligencia lingüística de los estudiantes de cuarto año de educación general básica, de la escuela "Boyacá" Parroquia San Gerardo, Cantón Guano, año 2013*.
- Hernández, F. & Baptista (2010). *Metodología de la investigación*. (5ºed.).México.
- LEY N° 28044 (2004). Ley General de Educación: Art. 9. Perú.
- Martínez, M. (2008). *Organizadores Gráficos*. UPCA. Perú.
- Minchán (2015). *Uso de los mapas conceptuales y su influencia en la comprensión de textos narrativos de los estudiantes de tercer grado de educación primaria de la I.E. Nuestra Señora de Guadalupe - Cajamarca*,
- MINISTERIO DE EDUCACION (2015). *Diseño Curricular de la Educación Básica Regular*. Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2007). *Guía de estrategias cognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Lima: Ministerio de Educación.
- Moncayo, M. (2006). *Los organizadores gráficos UNMSM*. Lima. Perú.

Novak, A. (1993) *Los mapas conceptuales: una técnica para aprender*. Madrid.

OCDE (1999). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006*. Paris: OECD.

Ramos (2013). *La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales*, Colombia, a la Universidad Nacional de Medellín.

Romero, S. y Vidal, G. (2009). *El uso de los mapas conceptuales*. *Educar.Org*. Recuperado de [http://www.educar.org/articulos/uso de mapas.asp](http://www.educar.org/articulos/uso%20de%20mapas.asp).

Rubio (2017). *Mapas conceptuales y la comprensión lectora en estudiantes del 6º de educación primaria de la I.E. 2085, Comas*

Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura: Ed. GRAO. España*.

Stella, G. (1997). *Estrategias de comprensión de textos Expositivos*. Colombia.

Van Dijk y Kintsch (1998). *El análisis crítico del discurso*, Madrid, Catedra.

Velásquez (2017). *Los mapas conceptuales como estrategia didáctica en la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria*, U.C.V., Lima.

Anexos

Anexo 1. Matriz de consistencia

TÍTULO : Los mapas conceptuales en la comprensión de textos de los estudiantes de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018.			
AUTOR : Juan José Arias Peña.			
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES E INDICADORES
Problema general. ¿Cuál es el efecto del uso de los mapas conceptuales en la comprensión de textos en los estudiantes del Tercero de Secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018?	Objetivo general . Determinar el efecto del uso de mapas conceptuales en la comprensión de textos en los estudiantes del Tercero de Secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018.	Hipótesis general. Existe un efecto significativo del uso de los Mapas Conceptuales en la Comprensión de Textos en los estudiantes del Tercero de Secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018.	VARIABLE INDEPENDIENTE: MAPAS CONCEPTUALES
			ESTRUCTURA
Problema específico 1. ¿Cuál es el efecto del uso de los mapas conceptuales en la comprensión de textos en el nivel literal en los estudiantes del Tercero de	Objetivo específico 1 Determinar el efecto del uso de los mapas conceptuales en la comprensión de textos en el nivel literal en los estudiantes del Tercero de	Hipótesis específicas Hipótesis específica 1 Existe un efecto significativo del uso de los mapas conceptuales en la comprensión literal de los estudiantes del Tercero de Secundaria de la I.E.	Las técnicas de los mapas conceptuales se darán mediante el uso de proposiciones, conexiones cruzadas y consideraciones de jerarquías. Novak (2001) definió como: un recurso que los docentes utilizan en los procesos pedagógicos y cognitivos de la sesión de aprendizaje en los diferentes niveles de educación básica y superior. Así también indica que constituye una herramienta de aprendizaje que los docentes hacen uso en la enseñanza y que va construyendo, explorando, elaborando, graficando en los conocimientos previos que permiten al estudiante organizar, interrelacionar y fijar los niveles del conocimiento sobre las teorías que busca aprender. (2001). La duración de La aplicación de la técnica de los mapas conceptuales serán por dos meses que se aplicarán en 14 sesiones.
			Se dará mediante la aplicación de una prueba escrita de comprensión de textos.

<p>Secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018?</p> <p>2. ¿Cuál es el efecto del uso de los mapas conceptuales en la comprensión de textos en el nivel inferencial en los estudiantes del Tercero de Secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018?</p> <p>3. ¿Cuál es el efecto del uso de los mapas conceptuales en la comprensión de textos en el nivel crítico en los estudiantes del Tercero de Secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018?</p>	<p>Secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018</p> <p>Objetivo específico 2 Determinar el efecto del uso de los mapas conceptuales en la comprensión de textos en el nivel Inferencial en los estudiantes del Tercero de Secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018.</p> <p>Objetivo específico 3 Determinar el efecto del uso de los mapas conceptuales en la comprensión de textos en el nivel crítico en los estudiantes del Tercero de Secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018.</p>	<p>N° 5187, Puente Piedra, 2018.</p> <p>Hipótesis específica 2 Existe un efecto significativo del uso de los mapas conceptuales en la comprensión de textos en el nivel inferencial en los estudiantes del Tercero de Secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018.</p> <p>Hipótesis específica 3 Existe un efecto significativo del uso de los mapas conceptuales en la comprensión de textos en el nivel crítico en los estudiantes del Tercero de Secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018.</p>	VARIABLE DEPENDIENTE: COMPRENSIÓN DE TEXTOS				
DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	ESCALA / VALORES	NIVELES Y RANGOS			
Nivel literal	- Identificación de términos	1,2,3, 4,5,6	Respuesta correcta Si = 1 Respuesta incorrecta No = 0	Inicio (0 - 10) Logro (11 - 16) Destacado (17 – 20)			
	- Descripción de formas						
Nivel inferencial	- Interpretación de contenidos	7, 8,9, 10,11, 12, 13,					
	- Deducción de conclusiones						
Nivel crítico	- Análisis de mensajes	14,15, 16,17,18 19,20					
	- Comparación de hechos						

	Puente 2018.	Piedra,		
--	-----------------	---------	--	--

TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA E INFERENCIAL
<p>TIPO: Aplicada</p> <p>Nivel : Explicativa -</p> <p>DISEÑO: Cuasi experimental de Pre y Post Prueba con Grupo de Control y Experimental.</p> <p>Enfoque: Cuantitativo.</p> <p>Método: Hipotético – deductivo.</p> <p>Paradigma: Positivista.</p>	<p>POBLACIÓN: 75 estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la institución educativa N° 5187 de Puente Piedra.</p> <p>TIPO DE MUESTRA: No probabilística</p> <p>TAMAÑO DE MUESTRA: 50 estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la institución educativa N° 5187 de Puente Piedra, divididos en dos grupos: 25 del 3° A y 25 del 3° B.</p>	<p>Variable independiente:</p> <p>Técnicas: Mapas conceptuales.</p> <p>Instrumento: Sesiones de Aprendizaje</p> <p>Autor: El investigador</p> <p>Año: 2018</p> <p>Monitoreo: El investigador</p> <p>Ámbito de Aplicación: muestra de estudio</p> <p>Forma de Administración: Colectiva</p> <p>Variable dependiente: Comprensión de textos</p> <p>Técnica: Evaluación</p> <p>Instrumento: Prueba de Comprensión de textos</p> <p>Autor: El investigador</p> <p>Año: 2018</p> <p>Monitoreo: El investigador</p> <p>Ámbito de Aplicación: Muestra de estudio</p> <p>Forma de Administración: Individual</p>	<p>DESCRIPTIVA: Se utilizará para describir y explicar el valor de tablas y figuras que expresen los porcentajes de incidencia de la variable dependiente, comprensión lectora.</p> <p>INFERENCIAL: se utilizará la U de Mann Whitney, con la finalidad de poder determinar la validez de las premisas, a fin de poder determinar el efecto de una variable sobre la otra.</p> <p>DE PRUEBA: Validez por juicio de experto y confiabilidad del instrumento: Kuder Richardson (KR – 20).</p>

Anexo 2. instrumento de recojo de datos para comprensión de textos

FICHA DE LECTURA

DATOS GENERALES:

Apellidos y nombres: Ciclo:

... Año: ... Sección: ... Edad..... Sexo: M () F ()

“EL TRABAJO INFANTIL”

(ARTICULO SOCIAL)



El trabajo infantil se refiere a cualquier trabajo que es físico mental, social o moralmente perjudicial o dañino para el niño e interfiere en su escolarización privándole de la oportunidad de ir a la escuela obligándole a abandonar prematuramente las aulas o exigiendo que intente combinar la asistencia a la escuela con largas jornadas de trabajo pesado.

Desde su primera celebración el 12 de junio del 2001, el Día mundial contra el trabajo infantil se ha convertido en una oportunidad para reforzar y promover la voluntad política y el compromiso de los gobiernos y de diferentes actores sociales (escuelas universidades, medios de comunicación, las ONG, sindicatos empleadores, entre otros) con la erradicación del trabajo infantil.

La celebración, se ha convertido, en uno de los momentos del año en el cual se realizan esfuerzos simultáneos en diferentes países de América latina y el Caribe para llamar la atención sobre la necesidad de conocer y reconocer la situación de explotación económica de la infancia que padecen cerca de 5 millones de niños y niñas entre 5 y 14 años.

En el Perú el trabajo infantil es una cruda realidad, pues en la mayoría de sectores pobres y de extrema pobreza de zonas urbano - marginales y rurales es común ver

a cientos de niños que se exponen a un mundo de vida indigno que la sociedad debe esmerarse en eliminar.

Se da a más temprana edad en el campo que en la ciudad. El 80% de niños y niñas trabajan en la economía informal y el 10% se ocupa en sectores más organizados. El trabajo les impide ir a la escuela o le limita el rendimiento escolar.

En las zonas urbanas y urbano-marginales se ve a muchos niños desempeñando labores de distinto tipo: pescadores, vendedores de un puesto en el mercado, ambulantes, lava carros que ofrecen sus servicios en las avenidas y calles más transitadas, canillitas, lustradores de zapatos, cómicos, a malabaristas, vendedores de caramelos en los vehículos de transporte público, estibadores en el puerto del Callao cargadores de pesados bultos en los mercados mayoristas. Hoy se puede apreciar que hay muchos niños que son usados o alquilados por sus padres para que sirvan como “ganchos o anzuelos” de venta: los falsos padres, quienes llevan a los niños alquilados en sus brazos, apelan a la compasión de los compradores que se desprenden de algunas monedas para menguar la pobreza de esta supuesta familia.

En los pueblos andinos de la selva peruana es muy frecuente ver a muchos niños y niñas que se despiertan a tempranas horas del día para ir a trabajar en las “chacras” o huertos cultivando, arando la tierra o cosechando los productos que luego servirán para la venta o el sustento familiar. Otros niños se dedican a la elaboración de tejas y adobe que se usarán en la construcción de viviendas rurales. En las minas También encontramos otros niños que se dedican al lavado de oro y en los socavones, exponiéndose a situaciones altamente riesgosas para su salud e integridad. En la selva también se encuentran los niños que trabajan en la montaña en labores agrícolas y de caza. Muchos niños también son expuestos al trabajo pesado de las empresas madereras y, en el peor de los casos, a la maceración y elaboración de cocaína para el narcotráfico.

Las causas son múltiples: pobreza, violencia intrafamiliar, patrones culturales diversos, permisividad social, falta de oportunidades, falta de cobertura, calidad y cumplimiento de la obligatoriedad de la educación y la inconsistencia de las normas legales que prohíben y condenan el trabajo infantil.

12 de junio de 2007

Fuente: ONU – OIT

(Adaptación)

DIMENSIÓN: NIVEL LITERAL

1. ¿Cuántos párrafos existen en el texto?
 - a) 8 párrafos
 - b) No hay párrafos, si no oraciones.
 - c) Los textos tienen capítulos.
 - d) Existen 7 párrafos.

2. En el texto: “**El trabajo infantil se refiere a cualquier trabajo que es físico mental, social o moralmente perjudicial o dañino...**”. Si reemplazamos la palabra subrayada en la expresión, la palabra a utilizar sería:
 - a) Niño
 - b) Niña
 - c) En infantes
 - d) Párvulo

3. El texto, habla sobre el trabajo infantil, esto corresponde al:
 - a) Mensaje
 - b) Tema
 - c) La idea principal
 - d) Todas las anteriores

4. Según la lectura los hechos ocurren en:
 - a) En el Perú.
 - b) En las zonas urbanas marginales.
 - c) En la costa sierra y selva peruana.
 - d) Todas las anteriores.

5. El mensaje que detalla el texto es:
 - a) El trabajo infantil es cualquier trabajo que es físico mental, social o moralmente daña al niño o niña.
 - b) Las causas son pobreza, violencia intrafamiliar, patrones culturales diversos, permisividad social, falta de oportunidades.
 - c) El trabajo infantil se da a más temprana edad en el campo que en la ciudad.
 - d) Todas las anteriores.

6. Según el texto el trabajo infantil:

- a) Ha sido erradicado.
- b) Es parte de nuestra realidad.
- c) Se produce actualmente en el Perú y el mundo.
- d) Es un problema del futuro.

DIMENSIÓN: NIVEL INFERENCIAL.

7. En el desarrollo de la lectura una de las ideas del texto es:
- a) Dar a entender las causas del trabajo infantil.
 - b) Señalar el origen de la pobreza.
 - c) Demostrar que la selva es la región más pobre.
 - d) Indicar que los niños pobres, que sufren de violencia y sin educación trabajan.
8. Cuando se expresa en el texto que: "En el Perú el trabajo infantil es una cruda realidad". ¿Qué nos quiere dar a entender?
- a) Que no es real.
 - b) Que se exagera los hechos.
 - c) Que ocurre, aunque duela aceptar
 - d) Todas las anteriores.
9. Si tendrías que cambiar título del texto: ¿Qué título le pondrías?
- a) La explotación de los niños peruanos.
 - b) El sufrimiento del niño peruano.
 - c) La historia del niño peruano.
 - d) La explotación laboral.
10. Según el texto, el trabajo infantil se terminará:
- a) Cuando crezcan los niños y niñas.
 - b) Cuando el gobierno se preocupe por ellos.
 - c) Cuando se combata la pobreza y el maltrato infantil.
 - d) Cuando los padres tengan un trabajo fijo.
11. ¿Qué conclusión se puede tener al observar la imagen del texto?
- a) Los niños ayudan en el trabajo de los padres.
 - b) La edad no es límite para ayudar a los padres.
 - c) La edad no limita la explotación infantil.

d) El niño peruano es explotado sin importar raza, género o procedencia.

12. En el texto ¿Cuántos párrafos tratan sobre los lugares en que se produce el trabajo infantil?

- a) Dos párrafos.
- b) Tres párrafos.
- c) Cuatro párrafos.
- d) Ningún párrafo trata sobre ello.

13. Al observar la imagen del texto podría señalarse que la causa de trabajo infantil de esos niños es:

- a) El apoyo a sus padres.
- b) La pobreza
- c) La necesidad de tener una casa.
- d) El deseo de los niños por trabajar.

DIMENSIÓN: NIVEL CRÍTICO

14. Porque es importante saber que el trabajo infantil daña a los niños y niñas y los priva en muchos aspectos.

- a) Ayuda a mejorar la convivencia.
- b) Ayuda a entender la problemática nacional.
- c) Para comprender que los niños y niñas tienen derechos.
- d) Para identificar la responsabilidad que deben asumir los niños en la sociedad.

15. Quienes escribieron este texto lo hicieron con la intención de:

- a) Informar a la población.
- b) Crea la toma de conciencia.
- c) Identificar a los culpables de este problema.
- d) A y B.

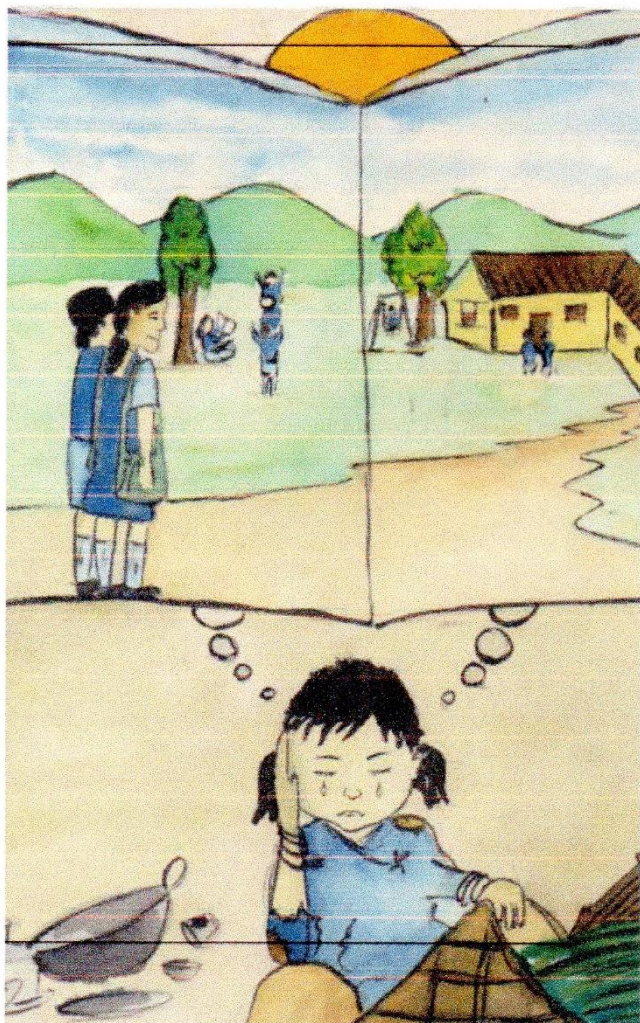
16. El tipo de texto corresponde a:

- a) Argumentativo
- b) Narrativo
- c) Instructivo
- d) Descriptivo

- 17.** En el texto existe un párrafo que debe ser ubicado en otro orden, idéntifícalo e indica cuál es:
- a) El párrafo primero.
 - b) Todos los párrafos se pueden reordenar.
 - c) El párrafo quinto.
 - d) El párrafo final.
- 18.** En el lugar donde vives ¿Cuáles son las causas del trabajo infantil?
- a) Desconocimiento de los padres sobre los derechos del niño.
 - b) Pobreza.
 - c) Desigualdad de oportunidades.
 - d) Todas las anteriores.
- 19.** La intención del autor, al redactar el texto es:
- a) Comprender fácilmente el mensaje.
 - b) No permite su comprensión.
 - c) Requiere que se orden y mejore.
 - d) Conocer con claridad que es el trabajo infantil.
- 20.** En el supuesto caso de que la lectura tratase sobre la muerte de un niño sometido al trabajo infantil. Este desenlace sería más interesante para leer, porque el mensaje es más claro.
- a) Es necesario utilizar la tragedia para dar un mensaje.
 - b) El tema del texto no requiere hacer uso de la tragedia.
 - c) Resulta más interesante leer textos trágicos.
 - d) Todas las anteriores.

EL TRABAJO INFANTIL... UNA REALIDAD DEL MUNDO ACTUAL

El trabajo infantil es sinónimo de explotación de los seres más vulnerables de nuestra sociedad: las niñas y los niños. Para muchos, el trabajo infantil es un fenómeno invisible ya sea porque los niños y niñas trabajan en actividades ocultas o porque la sociedad está demasiado predispuesta a no verlos.



Toda clase de trabajo que perjudica la salud y desarrollo del niño o niña se considera trabajo infantil. Estrella, ocho años, trabaja todo el día en una plantación y no va a la escuela. Maya, una niña de ocho años, ayuda a su madre a cuidar a sus hermanos y hermanas más pequeños, y también va a la escuela. El trabajo que hace Maya no es necesariamente perjudicial: no pone su salud en peligro, no es su única actividad y tiene tiempo para asistir a la escuela y jugar con sus amigas. Por lo tanto, el trabajo de Maya no se considera trabajo infantil. Estrella, por el contrario, no tiene la oportunidad de jugar o tener una educación básica porque trabaja todo el día. El entorno en el que

trabaja puede perjudicar seriamente su salud y su desarrollo. El trabajo de Estrella sí es una forma de trabajo infantil. Millones de niños en todo el mundo realizan tareas que son perjudiciales. En muchos países, todos los miembros de una familia pobre, desde el más pequeño hasta la persona de edad más avanzada, harían cualquier cosa

para ganarse la vida y poder sobrevivir, y muy a menudo se obliga a los niños y niñas a trabajar a una edad muy temprana, en condiciones que van contra su bienestar.

Los niños y niñas están obligados a trabajar por muchas razones. La pobreza es una de las causas más importantes del trabajo infantil. Muchos gobiernos, cuando se enfrentan a las crisis económicas, no dan prioridad a las áreas que podrían ayudar a aliviar la penuria que padecen los pobres, como por ejemplo, la atención de la salud, educación, sanidad, programas de generación de ingresos, formación, etc. La vida por lo tanto se convierte en una lucha diaria para la supervivencia. Así, los niños y niñas están obligados a asumir responsabilidades familiares, ya sea ayudando en el hogar para que los padres puedan ir a trabajar o trabajando ellos mismos para ganar dinero y ayudar a mantener la familia. Otra causa del trabajo infantil es la creencia en muchas sociedades de que los niños y niñas deberían compartir las responsabilidades de la familia, ya sea participando en el trabajo de los padres, generando ingresos fuera de la familia o ayudando en los quehaceres del hogar. Esto último es especialmente el caso de las niñas ya que se espera de ellas el cuidado de los hermanos o hermanas más pequeños y la atención de la casa, llegando al extremo de ser su única y principal actividad. Estas creencias culturales significan que la carga de la responsabilidad es asumida por los niños y niñas desde una edad muy temprana, y pasan de una generación a otra. La demanda de mano de obra infantil es también una causa del trabajo infantil. La pobreza obliga a los niños y niñas a trabajar; los empleadores toman ventaja de esta pobreza y utilizan a estos niños y niñas, lo que les garantiza trabajadores moldeables, dóciles, sumisos, que no causan problemas, y que son trabajadores incapaces de defender sus derechos y que están dispuestos a realizar las tareas de más baja categoría por una remuneración sumamente inferior a la de los adultos.

Millones de niños y niñas están realizando trabajos que son peligrosos, abusivos y explotadores, y se les encuentra principalmente: En la agricultura, realizando tareas pesadas y expuestos a muchos riesgos relacionados con la utilización de maquinaria moderna y de sustancias químicas. En los basureros, recolectando basura. En actividades pesqueras, como recogida de moluscos o buceo. En minas de pequeña

escala, depurando materiales preciosos, transportando cargas en estrechos túneles y manipulando mercurio. En el hogar, cuidando a los hermanos y hermanas más pequeños o ayudando en los cultivos o negocios de la familia, al extremo que esto llega a ser su única y principal actividad. En la fabricación de fuegos artificiales, manipulando la pólvora corriendo el riesgo de sufrir explosiones. En el servicio doméstico, ejecutando un trabajo arduo, bajo condiciones de aislamiento, sometidos a jornadas de trabajo excesivamente largas y a abusos físicos y sexuales. En explotación sexual comercial.


1. ¿Cuántos párrafos existen en el texto?
 - a) 5 párrafos
 - b) No hay párrafos, si no oraciones.
 - c) 4 párrafos.
 - d) Existen 6 párrafos.
2. En el texto: “El trabajo infantil se refiere a Toda clase de trabajo que perjudica la salud y desarrollo del niño o niña”. Si remplazamos la palabra subrayada en la expresión, la alternativa a utilizar sería:
 - a) Párvulo
 - b) Niña
 - c) En infantes
 - d) Niños y niñas
3. El texto, habla sobre el trabajo infantil, esto corresponde al:
 - a) Mensaje
 - b) Tema
 - c) La idea principal
 - d) Todas las anteriores
4. Según la lectura los hechos ocurren en:
 - a) En el Perú
 - b) En Argentina
 - c) En la sierra peruana
 - d) En muchos países
5. El mensaje que detalla el texto es:
 - a) El trabajo infantil se refiere a Toda clase de trabajo que perjudica la salud y desarrollo del niño o niña.
 - b) Las causas son pobreza, violencia intrafamiliar, patrones culturales diversos, permisividad social, falta de oportunidades.

- c) El trabajo infantil se da a más temprana edad en el campo que en la ciudad.
d) Todas las anteriores.
6. Según el texto el trabajo infantil:
- Ha sido erradicado.
 - Es parte de nuestra realidad.
 - Se produce actualmente en el Perú y el mundo.
 - Es un problema del futuro.
7. En el desarrollo de la lectura una de las ideas del texto es:
- Dar a entender las causas del trabajo infantil.
 - Señalar el origen de la pobreza.
 - Demstrar que nuestro país es la región más pobre.
 - Indicar que los niños pobres, que sufren de violencia y sin educación trabajan.
8. Cuando se expresa en el texto que: "La pobreza obliga a los niños y niñas a trabajar". ¿Qué nos quiere dar a entender?
- Que no es real
 - Que se exagera los hechos.
 - Que ocurre, aunque duela aceptar
 - Todas las anteriores
9. Si tendrías que cambiar el título del texto: ¿Qué título le pondrías?
- La explotación de los niños en el mundo.
 - El sufrimiento del niño en muchos países.
 - La historia del niño peruano.
 - La explotación laboral.
10. Según el texto, el trabajo infantil se terminaría:
- Cuando crezcan los niños y niñas.
 - Cuando el gobierno se preocupe por ellos.
 - Cuando se combata la pobreza y el maltrato infantil.
 - Cuando los padres tengan un trabajo fijo.
11. ¿Qué conclusión se puede tener al observar la imagen del texto?
- La escuela espera a la niña.
 - La niña está llorando.
 - El trabajo no limita al niño.
 - La niña no asiste a la escuela.

12. En el texto. ¿Cuántos párrafos tratan sobre los lugares en que se produce el trabajo infantil?
- Cuatro párrafos.
 - Tres párrafos.
 - Dos párrafos.
 - Ningún párrafo trata sobre ello.
13. Al observar la imagen del texto podría señalarse que la causa de trabajo infantil de esos niños es:
- El apoyo a sus padres.
 - La pobreza
 - La necesidad de tener una casa.
 - El deseo de los niños por trabajar.
14. Porqué es importante informar que el trabajo infantil daña a los niños y niñas privándolos en muchos aspectos.
- Ayuda a mejorar la convivencia.
 - Ayuda a entender la problemática nacional.
 - Para comprender que los niños y niñas tienen derechos.
 - Para identificar la responsabilidad que deben asumir los niños en la sociedad.
15. Quiénes escribieron este texto lo hicieron con la intención de:
- Informar a la población.
 - Crea la toma de conciencia.
 - Identificar a los culpables de este problema.
 - A y B.
16. El tipo de texto corresponde a:
- Argumentativo
 - Narrativo
 - Instructivo
 - Descriptivo
17. En el texto existe un párrafo que debe ser ubicado en otro orden, identifícalo e indica cuál es:
- El párrafo primero.
 - Todos los párrafos se pueden reordenar.
 - El párrafo quinto.
 - El párrafo tercero.

18. En el lugar donde vives ¿Cuáles son las causas del trabajo infantil?
- a) Desconocimiento de los padres sobre los derechos del niño.
 - b) Pobreza.
 - c) Desigualdad de oportunidades.
 - d) Todas las anteriores.
19. La intención del autor, al redactar el texto es:
- a) Comprender fácilmente el mensaje.
 - b) No permite su comprensión.
 - c) Requiere que se orden y mejore.
 - d) Conocer con claridad que es el trabajo infantil.
20. En el supuesto caso de que la lectura tratase sobre la muerte de un niño sometido al trabajo infantil. Este desenlace sería más interesante para leer, porque el mensaje es más claro.
- a) Es necesario utilizar la tragedia para dar un mensaje.
 - b) El tema del texto no requiere hacer uso de la tragedia.
 - c) Resulta más interesante leer textos trágicos.
 - d) Todas las anteriores.

PRE TEST GRUPO EXPERIMENTAL




"EL TRABAJO INFATIL"

APELLIDOS Y NOMBRES:

GRADO: SECCIÓN: FECHA:

1.	<input checked="" type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
2.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
3.	<input type="radio"/> A	<input checked="" type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
4.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
5.	<input checked="" type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
6.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input checked="" type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
7.	<input checked="" type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
8.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input checked="" type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
9.	<input checked="" type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
10.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input checked="" type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
11.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input checked="" type="radio"/> D
12.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input checked="" type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
13.	<input type="radio"/> A	<input checked="" type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
14.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input checked="" type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
15.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input checked="" type="radio"/> D
16.	<input checked="" type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
17.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input checked="" type="radio"/> D
18.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input checked="" type="radio"/> D
19.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input checked="" type="radio"/> D
20.	<input type="radio"/> A	<input checked="" type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D

POST TEST GRUPO EXPERIMENTAL



"EL TRABAJO INFATIL"

APELLIDOS Y NOMBRES:

GRADO: SECCIÓN: FECHA:

1.	<input checked="" type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
2.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
3.	<input type="radio"/> A	<input checked="" type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
4.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
5.	<input checked="" type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
6.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input checked="" type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
7.	<input checked="" type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
8.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input checked="" type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
9.	<input checked="" type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
10.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input checked="" type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
11.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input checked="" type="radio"/> D
12.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input checked="" type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
13.	<input type="radio"/> A	<input checked="" type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
14.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input checked="" type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
15.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input checked="" type="radio"/> D
16.	<input checked="" type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
17.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input checked="" type="radio"/> D
18.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input checked="" type="radio"/> D
19.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input checked="" type="radio"/> D
20.	<input type="radio"/> A	<input checked="" type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D

Anexo 3. Certificado de validez



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
NIVEL LITERAL								
1	Es capaz de diferenciar un párrafo de una oración.	/		/		/		
2	Utiliza sinónimos y antónimos sin que el texto pierda su significado.	/		/		/		
3	Identifica las palabras que forman parte del tema y del texto.	/		/		/		
4	Describe el ambiente en que ocurren los sucesos.	/		/		/		
5	Identifica el mensaje de un texto.	/		/		/		
6	Identifica el tiempo al que corresponden los hechos.	/		/		/		
NIVEL INFERENCIAL								
7	Interpreta las ideas escritas en el texto.	/		/		/		
8	Complementa detalles que no aparecen en el texto.	/		/		/		
9	Propone títulos adecuados para el texto.	/		/		/		
10	Predice los sucesos finales de una obra o texto.	/		/		/		
11	Expresa conclusiones a partir de la interpretación de imágenes.	/		/		/		
12	Relaciona Los párrafos que se refieren a los mismos temas dentro del texto.	/		/		/		
13	Establece causas y efectos a partir de la observación de imágenes.	/		/		/		
NIVEL CRÍTICO								
14	Emite juicios de valor frente al mensaje de un texto.	/		/		/		
15	Analiza el comportamiento del autor o de los personajes.	/		/		/		
16	Mejora la redacción del texto.	/		/		/		
17	Ordena los hechos narrados de acuerdo a su secuencia.	/		/		/		
18	Relaciona los hechos del texto con sucesos cotidianos de su entorno.	/		/		/		
19	Valora la forma de redacción que utiliza el autor.	/		/		/		
20	Opina sobre el desenlace de un texto.	/		/		/		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: HENRY CHAYARRY CHAVEZ DNI: 23080065

Especialidad del validador: ESPECIALISTA EN INVESTIGACIÓN

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

05 de agosto del 2018

Henry Chayarry

Dr. Henry Chayarry Chávez
Exp. Metodología de Investigación
C.P.P. 0127080065

Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE "COMPRESIÓN DE TEXTOS"

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
NIVEL LITERAL								
1	Es capaz de diferenciar un párrafo de una oración.	/		/		/		
2	Utiliza sinónimos y antónimos sin que el texto pierda su significado	/		/		/		
3	Identifica las palabras que forman parte del tema y mensaje del texto.	/		/		/		
4	Describe el ambiente en que ocurren los sucesos.	/		/		/		
5	Identifica el mensaje de un texto.	/		/		/		
6	Identifica el tiempo al que corresponden los hechos.	/		/		/		
NIVEL INFERENCIAL								
7	Interpreta las ideas esenciales del texto.	/		/		/		
8	Complementa detalles que no aparecen en el texto.	/		/		/		
9	Propone títulos adecuados para el texto.	/		/		/		
10	Predice los sucesos finales de una obra o texto.	/		/		/		
11	Expresa conclusiones a partir de la interpretación de imágenes.	/		/		/		
12	Relaciona los párrafos que se refieren al mismo tema dentro del texto.	/		/		/		
13	Establece causas y efectos a partir de la observación de imágenes.	/		/		/		
NIVEL CRÍTICO								
14	Emite juicios de valor frente al mensaje de un texto.	/		/		/		
15	Analiza el comportamiento del autor o de los personajes.	/		/		/		
16	Mejora la redacción del texto.	/		/		/		
17	Ordena los hechos narrados de acuerdo a su secuencia.	/		/		/		
18	Relaciona los hechos del texto con sucesos cotidianos de su entorno.	/		/		/		
19	Valora la forma de redacción que utiliza el autor.	/		/		/		
20	Opina sobre el desenlace de un texto.	/		/		/		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Existe suficiencia.

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** **Aplicable después de corregir** **No aplicable**

Apellidos y nombres del juez validador: Dr Mg: Humberto Espinoza Tasilla DNI: 27047250

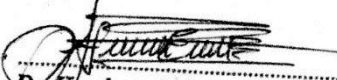
Especialidad del validador: ESP. EN INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

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


 Dr. Humberto N. Espinoza Tasilla
 Esp. En Investigación Científica

06 de 10 del 2018

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
NIVEL LITERAL								
1	Es capaz de diferenciar un párrafo de una oración.	✓		✓		✓		
2	Utiliza sinónimos y antónimos sin que el texto pierda su significado.	✓		✓		✓		
3	Identifica las palabras que forman parte del tema y del texto.	✓		✓		✓		
4	Describe el ambiente en que ocurren los sucesos.	✓		✓		✓		
5	Identifica el mensaje de un texto.	✓		✓		✓		
6	Identifica al tiempo en que corresponden los hechos.	✓		✓		✓		
NIVEL INFERENCIAL								
		Si	No	Si	No	Si	No	
7	Interpreta las ideas escritas en el texto	✓		✓		✓		
8	Complementa detalles que no aparecen en el texto.	✓		✓		✓		
9	Propone títulos adecuados para el texto.	✓		✓		✓		
10	Predice los sucesos finales de una obra o texto	✓		✓		✓		
11	Expresa conclusiones a partir de la interpretación de imágenes	✓		✓		✓		
12	Relaciona los párrafos que se refieren a los mismos temas dentro del texto.	✓		✓		✓		
13	Establece causas y efectos a partir de la observación de imágenes.	✓						
NIVEL CRÍTICO								
		Si	No	Si	No	Si	No	
14	Emite juicios de valor frente al mensaje de un texto	✓		✓		✓		
15	Analiza el comportamiento del autor o de los personajes.	✓		✓		✓		
16	Evalúa la coherencia y cohesión del texto	✓		✓		✓		
17	Califica el plan de redacción de acuerdo a su secuencia	✓		✓		✓		
18	Compara los hechos del texto con sucesos cotidianos de su entorno		✓		✓		✓	
19	Valora la forma de redacción que utiliza el autor.	✓		✓		✓		
20	Opina sobre el desenlace de un texto	✓		✓		✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

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

07 de 03 del 2013.

Apellidos y nombres del juez evaluador: OCHOA TATAJE FREDDY DNI: 07015123


Especialidad del evaluador: EDUCADOR METODÓLOGO

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


Mg. Freddy Ochoa Tataje
DOCENTE EPG-UCV

Anexo 4. Base de datos

VARIABLE COMPRESION DE TEXTOS PRUEBA KR - 20

Nº	NIVEL LITERAL						NIVEL INFERENCIAL						NIVEL CRÍTICO									
	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	p8	p9	p10	p11	p12	p13	p14	p15	p16	p17	p18	p19	p20		
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
2	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1		
3	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1		
4	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1		
5	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0		
6	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1		
7	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0		
8	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1		
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
10	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1		
11	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1		
12	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1		
13	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0		
14	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0		
15	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0		
16	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1		
17	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1		
18	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0		
19	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1		
20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
p	0.65	0.50	0.70	0.60	0.45	0.40	0.65	0.50	0.70	0.60	0.45	0.40	0.65	0.65	0.50	0.70	0.60	0.45	0.40	0.65	Vt	24.1684
q=(1-P)	0.35	0.50	0.30	0.40	0.55	0.60	0.35	0.50	0.30	0.40	0.55	0.60	0.35	0.35	0.50	0.30	0.40	0.55	0.60	0.35		
p*q	0.23	0.25	0.21	0.24	0.25	0.24	0.23	0.25	0.21	0.24	0.25	0.24	0.23	0.23	0.25	0.21	0.24	0.25	0.24	0.23		4.70

$$Kr = \frac{n}{n-1} * \frac{Vt * \sum pq}{Vt} = 0.826$$

n= 20
n-1 19

BASES DE DATOS COMPRENSION DE TEXTOS

Nº	PRE TEST GRUPO CONTROL																											
	NIVEL LITERAL							NIVEL INFERENCIAL							NIVEL CRÍTICO							ΣD1	ΣD2	ΣD3	ΣT			
	X1	X2	X3	X4	X5	X6	ST	X7	X8	X9	X10	X11	X12	X13	ST	X14	X15	X16	X17	X18	X19					X20	ST	
1	1	1	1	0	1	1	5	1	0	0	1	0	1	1	4	0	1	1	0	1	0	0	3	5	4	3	12	
2	1	0	1	1	0	1	4	1	1	1	1	0	0	1	5	1	1	0	1	0	0	0	3	4	5	3	12	
3	1	1	1	1	0	1	5	0	0	1	0	1	1	1	4	1	1	1	1	1	0	0	5	5	4	5	14	
4	1	1	0	0	1	0	3	1	1	1	1	1	1	0	6	1	0	1	0	0	0	0	2	3	6	2	11	
5	1	1	0	1	0	1	4	0	1	1	0	1	0	0	3	0	0	1	1	0	0	1	3	4	3	3	10	
6	1	1	1	0	0	1	4	1	1	0	1	0	0	1	4	1	0	0	1	0	1	0	3	4	4	3	11	
7	1	1	1	1	1	0	5	0	1	1	0	1	0	0	3	0	0	0	0	1	1	0	2	5	3	2	10	
8	1	1	1	1	0	0	4	1	0	1	1	0	0	1	4	0	0	0	1	0	1	1	3	4	4	3	11	
9	1	0	1	1	0	1	4	1	0	0	0	0	1	0	2	1	0	0	0	1	1	0	3	4	2	3	9	
10	1	1	1	1	1	0	5	0	1	0	1	1	0	1	4	1	1	0	0	0	1	0	3	5	4	3	12	
11	1	1	0	0	1	1	4	1	1	0	0	1	1	0	4	0	0	1	1	0	0	0	2	4	4	2	10	
12	1	1	1	1	0	1	5	1	0	0	1	1	0	1	4	1	0	0	0	1	1	0	3	5	4	3	12	
13	1	1	1	0	1	0	4	1	1	1	0	1	0	0	4	1	1	0	0	0	0	0	2	4	4	2	10	
14	1	0	1	1	1	0	4	0	1	1	0	1	1	1	5	0	0	1	1	0	0	1	3	4	5	3	12	
15	1	1	1	0	0	1	4	1	0	1	1	0	0	1	4	1	0	0	0	0	1	0	2	4	4	2	10	
16	0	1	1	0	0	0	2	1	1	1	1	0	1	0	5	1	0	0	0	0	1	1	3	2	5	3	10	
17	1	0	0	1	1	1	4	1	0	0	1	0	1	1	4	0	1	1	0	1	0	0	3	4	4	3	11	
18	1	1	0	1	1	1	5	1	0	1	0	1	1	0	4	1	0	1	0	0	0	1	3	5	4	3	12	
19	1	1	1	0	1	1	5	1	1	1	0	1	0	0	4	1	1	0	0	0	0	0	2	5	4	2	11	
20	1	0	1	0	1	1	4	1	1	0	0	1	1	0	4	0	1	0	0	1	0	1	3	4	4	3	11	
21	1	1	1	0	0	1	4	1	1	0	0	1	1	0	4	1	0	1	0	0	0	0	2	4	4	2	10	
22	1	1	1	1	0	0	4	1	0	1	0	0	1	0	3	1	1	0	1	0	0	0	3	4	3	3	10	
23	1	0	0	1	1	1	4	0	0	0	1	0	1	0	2	0	0	1	0	0	0	0	1	4	2	1	7	
24	1	1	1	0	1	1	5	1	0	0	1	1	1	1	5	0	1	1	0	1	0	0	3	5	5	3	13	

25	1	1	1	1	1	1	6	1	1	0	1	0	0	1	4	1	1	1	0	0	0	1	4	6	4	4	14
24	19	19	14	14	17	107	19	14	13	13	14	14	12	99	15	11	12	8	8	8	7	69	107	99	69	11	

BASES DE DATOS COMPRESION DE TEXTOS

N°	POST TEST GRUPO CONTROL																											
	NIVEL LITERAL							NIVEL INFERENCIAL							NIVEL CRÍTICO							ΣD1	ΣD2	ΣD3	ΣT			
	X1	X2	X3	X4	X5	X6	ST	X7	X8	X9	X10	X11	X12	X13	ST	X14	X15	X16	X17	X18	X19	X20	ST					
1	1	1	1	0	1	1	5	1	0	1	1	0	1	1	5	1	1	1	0	1	0	0	4	5	5	4	14	
2	1	0	1	1	0	1	4	1	1	1	1	0	0	1	5	1	1	0	1	0	0	0	3	4	5	3	12	
3	1	1	1	1	0	1	5	0	0	1	0	1	1	1	4	1	0	1	1	1	1	1	6	5	4	6	15	
4	0	1	0	0	1	0	2	1	1	1	1	1	1	0	6	1	0	1	0	0	0	0	2	2	6	2	10	
5	1	0	1	1	1	1	5	1	0	1	0	1	0	1	4	0	0	1	1	0	0	1	3	5	4	3	12	
6	1	1	1	0	0	1	4	1	1	0	1	0	0	1	4	1	0	0	1	0	1	0	3	4	4	3	11	
7	1	1	1	1	1	0	5	0	1	1	0	1	0	0	3	1	0	0	1	1	1	0	4	5	3	4	12	
8	1	1	1	1	0	0	4	1	0	1	1	0	0	1	4	0	0	0	1	0	1	1	3	4	4	3	11	
9	1	0	1	1	1	1	5	1	0	0	0	0	1	0	2	1	0	0	0	1	1	0	3	5	2	3	10	
10	1	1	1	1	1	0	5	0	1	0	1	1	0	1	4	1	1	0	0	0	1	0	3	5	4	3	12	
11	1	1	0	0	1	1	4	1	1	0	0	1	1	0	4	0	0	1	1	0	0	0	2	4	4	2	10	
12	1	1	1	1	0	1	5	1	0	0	1	1	0	1	4	1	0	0	0	1	1	0	3	5	4	3	12	
13	1	1	1	1	1	0	5	1	1	1	0	1	0	0	4	1	1	0	0	0	0	0	2	5	4	2	11	
14	1	0	1	1	0	0	3	1	1	1	1	1	1	1	7	0	0	1	1	0	0	1	3	3	7	3	13	
15	1	1	1	0	0	1	4	1	0	1	1	0	0	1	4	1	0	0	0	0	1	0	2	4	4	2	10	
16	0	1	1	0	0	0	2	1	1	1	1	0	1	0	5	1	0	0	0	0	1	1	3	2	5	3	10	
17	1	0	0	1	1	1	4	0	1	0	1	0	1	1	4	0	1	1	0	1	0	0	3	4	4	3	11	
18	1	1	0	1	1	1	5	1	0	1	0	1	1	0	4	1	0	1	0	1	0	1	4	5	4	4	13	
19	1	1	1	0	1	1	5	1	1	1	0	1	0	0	4	1	1	0	1	0	1	0	4	5	4	4	13	
20	1	1	1	1	0	1	5	1	1	0	0	1	1	0	4	0	1	0	0	1	0	1	3	5	4	3	12	
21	1	1	1	0	0	1	4	1	1	0	0	1	1	0	4	1	0	1	0	0	0	0	2	4	4	2	10	

22	1	1	1	1	0	0	4	1	0	1	0	0	1	0	3	1	1	0	1	0	0	0	3	4	3	3	10
23	1	0	1	1	1	1	5	0	0	0	1	0	1	0	2	0	0	1	0	0	1	0	2	5	2	2	9
24	1	1	1	0	1	1	5	1	0	0	1	1	1	1	5	0	1	0	1	0	0	1	3	5	5	3	13
25	1	1	0	1	1	1	5	1	1	0	1	0	0	1	4	1	1	1	0	0	0	1	4	5	4	4	13
	23	19	20	16	14	17	109	20	14	14	14	14	14	13	103	17	10	11	11	8	11	9	77	109	103	77	11.56

BASES DE DATOS COMPRENSION DE TEXTOS

Nº	PRE TEST GRUPO EXPERIMENTAL																										
	NIVEL LITERAL							NIVEL INFERENCIAL							NIVEL CRÍTICO							ΣD1	ΣD2	ΣD3	ΣT		
	X1	X2	X3	X4	X5	X6	ST	X7	X8	X9	X10	X11	X12	X13	ST	X14	X15	X16	X17	X18	X19					X20	ST
1	1	0	1	1	0	0	3	1	1	0	0	0	1	0	3	1	0	0	0	0	0	0	1	3	3	1	7
2	1	1	1	1	0	1	5	1	1	1	1	0	0	1	5	1	1	0	1	0	0	0	3	5	5	3	13
3	1	1	1	1	0	1	5	1	0	1	0	1	1	0	4	1	0	0	1	1	0	0	3	5	4	3	12
4	1	1	1	1	1	0	5	0	0	1	1	1	1	0	4	1	0	1	0	0	0	0	2	5	4	2	11
5	1	1	0	1	0	1	4	0	1	1	0	1	0	0	3	0	0	1	1	0	0	1	3	4	3	3	10
6	1	1	1	0	0	1	4	1	1	0	1	0	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	2	4	3	2	9
7	1	1	1	1	1	0	5	0	1	1	0	1	0	1	4	0	0	0	0	0	1	0	1	5	4	1	10
8	1	1	1	1	0	0	4	1	1	1	1	0	0	1	5	1	0	0	1	0	1	1	4	4	5	4	13
9	1	0	1	1	0	1	4	1	0	0	1	0	1	0	3	1	0	0	0	1	1	0	3	4	3	3	10
10	1	1	1	1	1	0	5	1	1	0	1	1	0	0	4	0	1	0	0	0	1	0	2	5	4	2	11
11	1	1	0	0	1	1	4	1	1	0	0	1	0	0	3	0	0	1	1	0	0	0	2	4	3	2	9
12	1	1	1	1	0	1	5	1	0	0	1	1	0	1	4	1	0	0	0	1	1	0	3	5	4	3	12
13	1	1	1	0	1	1	5	1	1	1	0	1	0	0	4	1	1	0	0	0	0	0	2	5	4	2	11
14	1	1	1	1	1	0	5	1	1	1	0	0	0	1	4	1	0	1	0	0	0	0	2	5	4	2	11
15	1	0	1	0	0	1	3	1	0	0	1	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	1	3	2	1	6
16	0	1	1	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	2	1	1	4
17	1	0	0	1	1	1	4	1	0	0	1	0	1	1	4	0	1	1	0	0	0	0	2	4	4	2	10
18	1	1	0	1	1	1	5	1	0	1	0	1	0	0	3	1	0	1	0	0	0	1	3	5	3	3	11
19	1	0	1	0	1	1	4	1	0	1	0	0	1	1	4	1	0	0	1	0	0	1	3	4	4	3	11
20	1	0	1	0	1	1	4	1	1	0	0	1	1	0	4	0	1	0	0	0	0	1	2	4	4	2	10
21	1	1	1	0	0	1	4	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	4	1	1	6
22	1	1	1	1	0	0	4	1	0	1	0	0	1	0	3	1	1	0	1	0	0	0	3	4	3	3	10
23	1	0	0	1	1	1	4	1	0	0	1	0	1	0	3	0	0	1	0	0	0	0	1	4	3	1	8
24	1	1	1	0	1	1	5	1	0	0	1	0	1	1	4	0	1	1	0	1	0	0	3	5	4	3	12

25	1	1	1	1	1	1	6	1	1	0	1	1	0	1	5	1	1	1	0	1	0	1	5	6	5	5	16
	24	18	20	16	13	17	108	21	13	11	12	11	10	9	87	17	8	9	8	5	5	6	58	108	87	58	10.12

BASES DE DATOS COMPRENSION DE TEXTOS

Nº	POST TEST GRUPO EXPERIMENTAL																										
	NIVEL LITERAL							NIVEL INFERENCIAL							NIVEL CRÍTICO							ΣD1	ΣD2	ΣD3	ΣT		
	X1	X2	X3	X4	X5	X6	ST	X7	X8	X9	X10	X11	X12	X13	ST	X14	X15	X16	X17	X18	X19					X20	ST
1	1	1	1	1	0	1	5	0	1	0	1	0	1	1	4	1	0	0	1	0	0	1	3	5	4	3	12
2	1	1	1	1	0	1	5	1	1	1	1	0	1	1	6	1	1	1		0	1	1	5	5	6	5	16
3	1	1	1	1	1	0	5	1	1	1	1	1	1	1	7	1	0	0	1	1	1	1	5	5	7	5	17
4	1	1	1	1	1	0	5	0	0	1	1	1	1	1	5	1	1	1	0	1	0	1	5	5	5	5	15
5	1	1	0	1	1	1	5	0	1	1	0	1	1	1	5	1	0	1	1	0	1	1	5	5	5	5	15
6	1	1	1	1	1	1	6	1	1	0	1	0	1	1	5	1	1	0	1	1	1	0	5	6	5	5	16
7	1	1	1	1	1	0	5	1	1	1	1	1	1	0	6	1	1	1	0	1	1	0	5	5	6	5	16
8	1	1	1	1	1	0	5	1	1	1	1	1	0	1	6	1	1	1	1	0	1	1	6	5	6	6	17
9	1	1	1	1	1	1	6	1	0	0	1	1	1	1	5	1	1	0	0	1	1	1	5	6	5	5	16
10	1	1	1	1	1	0	5	1	1	1	1	1	0	1	6	1	1	1	0	1	1	1	6	5	6	6	17
11	1	1	1	0	1	1	5	1	1	1	0	1	0	0	4	1	1	1	1	0	1	0	5	5	4	5	14
12	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	0	1	6	1	1	0	0	1	1	1	5	6	6	5	17
13	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	0	1	1	1	6	1	1	0	1	1	1	1	6	6	6	6	18
14	1	1	1	1	1	1	6	1	1	0	0	0	1	1	4	1	0	1	0	1	0	1	4	6	4	4	14
15	1	0	1	1	1	1	5	1	1	0	1	1	0	1	5	1	0	1	0	0	0	0	2	5	5	2	12
16	1	1	1	1	1	0	5	1	1	0	0	0	0	1	3	1	0	1	0	0	0	0	2	5	3	2	10
17	1	0	1	1	1	1	5	1	1	0	1	0	1	1	5	0	1	1	1	1	0	0	4	5	5	4	14
18	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	0	1	1	0	5	1	1	1	0	0	0	1	4	6	5	4	15
19	1	1	1	1	1	1	6	1	0	1	1	0	1	1	5	1	1	0	1	0	0	1	4	6	5	4	15
20	1	1	1	1	1	1	6	1	1	0	0	1	1	0	4	1	1	0	1	0	0	1	4	6	4	4	14
21	1	1	1	1	0	1	5	1	1	0	0	1	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	2	5	3	2	10
22	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1	0	6	1	1	0	1	0	0	0	3	6	6	3	15
23	1	1	0	1	1	1	5	1	1	0	1	0	1	0	4	1	0	1	1	0	0	1	4	5	4	4	13
24	1	1	1	1	1	1	6	1	1	0	1	1	1	1	6	1	1	1	0	1	0	0	4	6	6	4	16

25	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	0	1	1	6	1	1	1	1	1	0	1	6	6	6	6	18
	25	23	23	24	22	19	136	22	22	14	17	16	18	18	127	24	17	15	14	12	11	16	109	136	127	109	14.88

Anexo 5. Constancia de autorización



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA
LOCAL N° 04 – COMAS.
INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 5187.

“Año del Diálogo y la Reconciliación Nacional”

CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE PROYECTO

LA DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 5187 DEL DISTRITO DE PUENTE PIEDRA
UGEL 04

HACE CONSTAR:

Que Juan José Arias Peña, docente nombrado en el Área de Comunicación en esta Institución Educativa, ha realizado el Proyecto de aprendizaje: “Los mapas conceptuales en la comprensión de textos”, con los alumnos del tercero de secundaria, a quienes aplicó las prueba de pre test, post test y 14 sesiones de aprendizaje relacionadas a los mapas conceptuales y la competencia Comprensión de textos. El proyecto se realizó desde el 09 de octubre hasta el 10 de diciembre del presente año.

Se expide la presente, a solicitud del interesado, para los fines que estime conveniente.

Puente Piedra, 19 de diciembre del 2018.



Lic. Julia M. Varanzuela Tarazona
DIRECTORA

Anexo 6. Programa de aprendizaje

PROGRAMA DE APRENDIZAJE

I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1 Área : Comunicación
- 1.2 Grado : 3°
- 1.3 Sección : A y B
- 1.4 Duración : Del 09 de octubre al 10 de diciembre
- 1.5 Responsable : Lic. Juan José Arias Peña.

II. TÍTULO DEL PROYECTO:

“Los mapas conceptuales en la comprensión de textos”

III. JUSTIFICACIÓN:

El presente trabajo de investigación se realiza porque existe la necesidad de mejorar la comprensión de textos en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la Institución Educativa N° 5187, del distrito de Puente Piedra, para ello emplearé la técnica de los mapas conceptuales.

La finalidad del trabajo es determinar los efectos que produce la técnica de los mapas conceptuales para mejorar la comprensión lectora en los tres niveles de la comprensión de textos: literal, inferencial y crítico a través de lecturas seleccionadas.

IV. OBJETIVOS:

- 4.1 Determinar los efectos que produce la aplicación de la técnica de los mapas conceptuales en la comprensión de textos de los estudiantes del 3° de secundaria de la Institución Educativa N° 5187, de Puente piedra.

V. OJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 5.1 Identificar el modo en que el uso de proposiciones mejora el nivel literal de la comprensión de textos.
- 5.2 Explicar la manera en que las conexiones cruzadas mejoran el nivel inferencial de la comprensión de textos.

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

NIVELES	CAPACIDAD	INSTRUMENTOS
Literal.	Comprensión de textos.	Prueba de elección múltiple.
Inferencial.	Comprensión de textos.	Prueba de respuestas abiertas cortas.
Crítico- valorativo	Comprensión de textos.	

Puente Piedra, 03 de octubre del 2018.

.....
Lic. Juan José Arias Peña.

DOCENTE

SESIÓN DE APRENDIZAJE

Bimestre	4
Unidad	7

Área	Grado	Sección	Docente	Duración	Fecha
COMUNICACIÓN	3°	“A”	JUAN JOSÉ ARIAS PEÑA	180 minutos	17-10 -18 19-10-18

TITULO DE LA SESIÓN: Elaboramos mapas conceptuales

APRENDIZAJES ESPERADOS *¿Qué lograré en esta sesión?*

Competencia	Capacidad	Indicador
Comprende textos escritos	<ul style="list-style-type: none"> - Recupera información de diversos textos escritos. -Infiere y reorganiza información de diversos textos escritos. -Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos que lee. 	<p>Localiza información relevante en diversos tipos de textos con estructura compleja y vocabulario variado y especializado..</p> <p>Construye organizadores gráficos (mapas conceptuales) y resume el contenido de un texto de estructura compleja.</p>

RECURSOS *¿Qué recursos utilizaré como apoyo para lograr los aprendizajes esperados?*

Materiales <i>¿Qué utilizaré?</i>	Escenarios <i>¿Dónde desarrollaré?</i>	Actores <i>¿Quiénes participarán?</i>
Pizarra Imágenes Ficha de lectura TEXTO MED	Aula de clase	Docente y estudiantes

SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN

ESTRATEGIAS /ACTIVIDADES

¿Qué acciones desarrollar para el logro y desarrollo de las competencias y capacidades en los estudiantes?

Inicio	<i>Motivación, evaluación y desarrollo de actitudes permanente</i>	T
Saludamos a nuestros estudiantes y los motivamos para establecer las normas de convivencia para el desarrollo de la sesión.		INICIO 20
El docente formula la pregunta para enriquecer la conversación: <i>¿Por qué creen que esas ideas seleccionadas en la sesión anterior son las principales? ¿De qué otra forma se pueden organizar las ideas presentadas en el texto? ¿Qué organizadores gráficos saben hacer? ¿Cómo los hacen? ¿Qué idea tienen del mapa conceptual? ¿por qué se llamará así?</i>		
Se les plantea el conflicto cognitivo con la afirmación: “Todos los mapas son iguales”.		DESARROLLO
A partir de las de las respuestas de los estudiantes, el docente explica y comentan la importancia del mapa conceptual y que en esta sesión se aprenderá a elaborar mapas conceptuales y a opinar sobre el tema de los textos leídos.		30
El docente explica que el mapa conceptual se elaborará con las ideas de la ficha de lectura y el desarrollo del tema 10 de su libro MED, página 82, “Elaboramos mapas conceptuales”, se les refiere que trabajen en tándem las actividades y compartirán sus respuestas con toda la clase.		40

<p>La información de la ficha de lectura, será leída, se subrayará lo más importante, comentara, y contrastará cada parte del mapa conceptual con los ejemplos y los papelotes de la pizarra. En esta primera parte se evalúa para ver el proceso y se hace la metacognición socrática.</p> <p>En esta segunda parte, se retoma la clase enfatizando los conceptos aprendidos y realizan la actividad del Libro MED. Para ello, hacen una lectura holística, luego analítica e inician el subrayado de los conceptos e ideas más importantes que servirán para la elaboración del mapa conceptual, esas ideas las ponen en recuadros considerando su jerarquía, a partir de ello, determinan las palabras de enlace, para después completar la información del mapa conceptual</p> <p>El docente monitorea y guía en toda la lectura, luego se hace la metacognición socrática aplicada al contexto.</p>			30						
<p>EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>COMPETENCIA</th> <th>INDICADOR</th> <th>INSTRUMENTO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Comprensión de textos</td> <td>Elabora un mapa conceptual</td> <td>Prueba escrita.</td> </tr> </tbody> </table>			COMPETENCIA	INDICADOR	INSTRUMENTO	Comprensión de textos	Elabora un mapa conceptual	Prueba escrita.	30
COMPETENCIA	INDICADOR	INSTRUMENTO							
Comprensión de textos	Elabora un mapa conceptual	Prueba escrita.							
			CIERRE						
			30						

LOS MAPAS CONCEPTUALES

DEFINICIÓN. Es un organizador gráfico que resume los principales conceptos de un tema o un texto, de manera organizada, jerarquizada y conectada a través de líneas y palabras de enlace. Tiene como objetivo principal abordar las principales ideas en un cuadro sencillo que sea atractivo visualmente o que genere impacto visual para que la información representada sea mucho más fácil de asimilar, interpretar y procesar.

ELEMENTOS:

Los conceptos. Se refieren a las imágenes mentales que están asociadas al recuerdo de una palabra. Por algo se llaman mapas conceptuales. ¿No crees? Para crear un mapa conceptual es inevitable utilizar conceptos, que son las ideas, hechos, lugares, situaciones y eventos que organizaremos dentro de figuras geométricas o círculos (nodos).

Generalmente, partiremos de los conceptos más importantes de los que dependerán otros secundarios. De este modo, la información se presenta de manera jerarquizada y con sentido. Si bien, no utilizaremos frases, oraciones, ni verbos dentro del nodo.

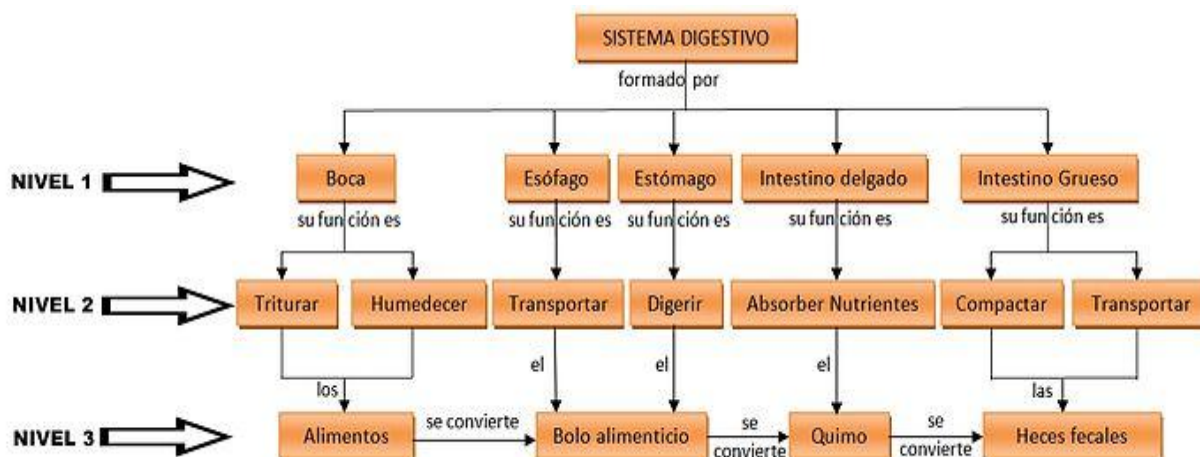
La elipse y óvalo. Es la parte del mapa conceptual donde se deben colocar los conceptos, mientras que las palabras de enlace se deberán de ubicar sea junto o encima de la línea que crea la unión de los conceptos. Además de elipse, también se pueden usar círculos, rectángulos y cuadrados.

Las palabras de enlace. Normalmente están conformadas por verbos y expresan la relación que existe entre dos o varios conceptos para que sean los más explícito posibles, estos se representan mediante líneas conectoras. En un mapa conceptual, las líneas conectoras no son suficientes para determinar la relación existente entre los conceptos, por esto suelen acompañarse de palabras de enlace que determinan la jerarquía conceptual y especifican la relación entre los conceptos. Algunas palabras de enlace pueden ser: “Es parte de”, “se clasifican en”, “es”, “depende de”, “para”, “contribuyen a”, “son”, entre otras.

Las proposiciones. Son enunciados con sentido que se componen de dos conceptos o más. Estos se conectan con palabras conectoras. Se utilizan para unir varios conceptos que guardan relación.

Líneas. Se emplean para unir conceptos y también para indicar el flujo de información del mapa conceptual. Indican que concepto sigue al anterior y ayudan a visualizar mejor.

Estructura jerárquica. Se trata de la jerarquía de los conceptos. Los conceptos más generales van en la cima de la jerarquía y los más específicos van debajo. La jerarquía se determina en función de la importancia de las palabras clave. Para jerarquizar hay que tener en cuenta lo siguiente: Las ideas más importantes se sitúan en la parte superior del mapa: las ideas y palabras más importantes se sitúan en la parte de arriba del mapa conceptual, como se ve en la imagen. Las ideas más importantes se escriben con letra más grande en recuadros más grandes: para que el impacto visual sea el adecuado, las ideas más importantes han de escribirse en letras grandes y en recuadros grandes, gráficamente a la misma altura. Los niveles de jerarquización se acomodan de arriba hacia abajo como en la siguiente figura:



¿Cómo crear un mapa conceptual?

Paso 1.- Elección de la temática. Es importante seleccionar el tema del que vamos a tratar. Para ello, es muy importante seleccionar las palabras clave principales que

vamos a tratar, así como las ideas que queremos transmitir con el mismo. Para esto, nos podemos apoyar en las preguntas de enfoque.

Por ejemplo, si queremos hablar de alimentos, una pregunta de enfoque válida podría ser ¿Qué alimentos contienen mayor cantidad de proteínas? o, por ejemplo ¿qué alimentos necesito para llevar una dieta sana y equilibrada? A través de estas preguntas podemos enfocar el mapa conceptual en los alimentos con más proteínas o en los alimentos más saludables que deben formar parte de una dieta equilibrada.

Paso 2.- Agrupación de tópicos. Es muy relevante agrupar aquellas ideas y conceptos que tengan un mayor grado de conexión que otros. Una vez hayamos realizado la agrupación, deberemos destacar las ideas más importantes.

Paso 3.- Ordenación de ideas. Tras tener las palabras principales agrupadas en tópicos, tenemos que ordenar la información desde el concepto más abstracto hasta la idea más concreta y específica. De este modo nos será mucho más sencillo completar con éxito nuestro mapa conceptual.

Paso 4.- Representación. Es importante seleccionar qué palabras son las más representativas o más importantes de la oración, seleccionando ya desde este momento los conceptos más importantes y jerarquizándolos en la parte superior y los menos importantes en la parte inferior del recuadro.

Paso 5.- Conexiones cruzadas. Esta es una de las partes más importantes. Consiste en conectar las diferentes palabras e ideas mediante flechas que tendrán la función de actuar como nexos entre la información. Estas flechas que unen ideas permiten explicar la forma en la que éstas se relacionan.

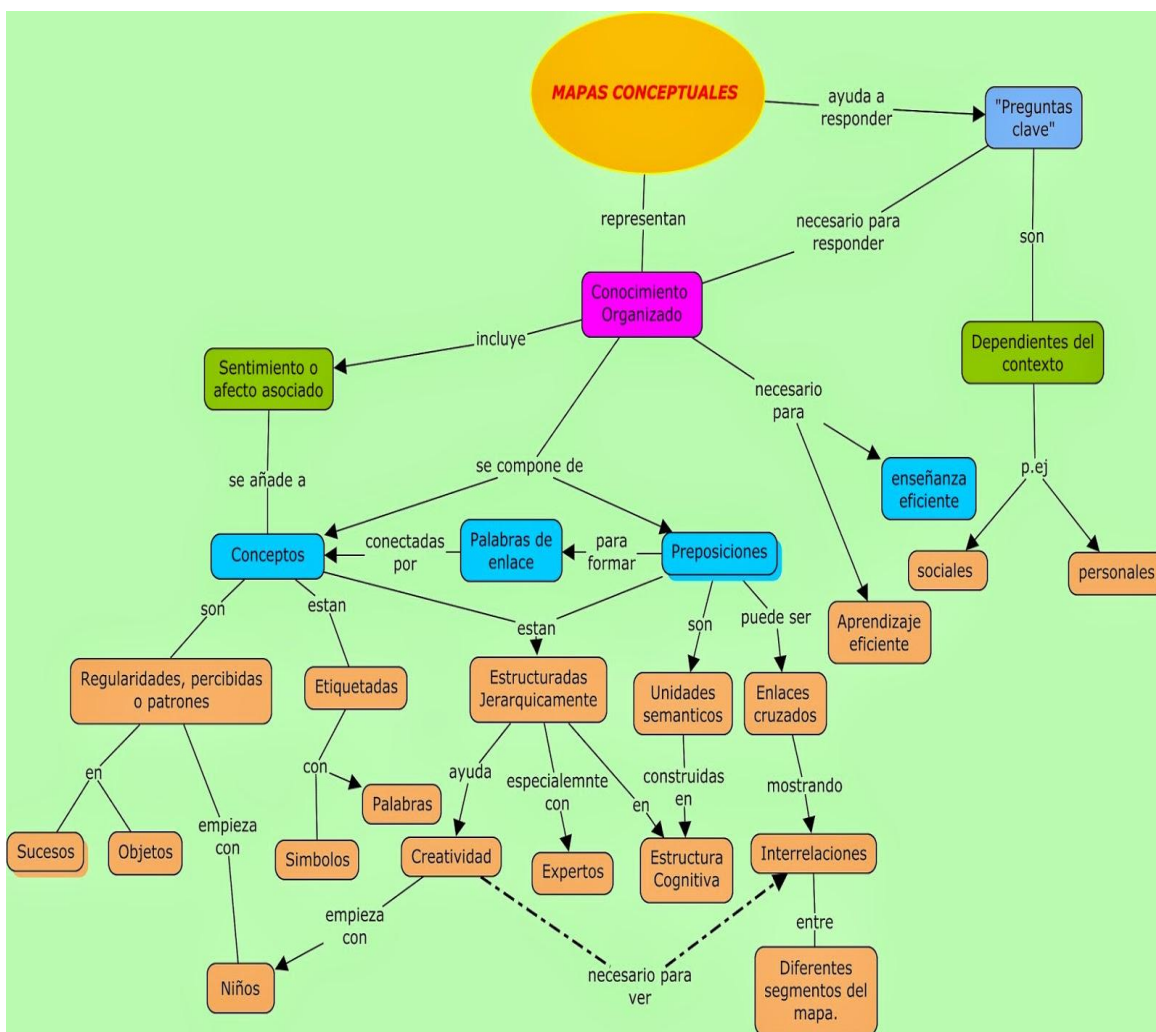
Paso 6.- Comprobación

Es el momento de comprobar que todas las ideas estén correctamente seleccionadas, ordenadas y jerarquizadas. Es decir, comprobar si se han seguido todos los pasos de elaboración de los mapas conceptuales correctamente o, si por el contrario, hay algún paso que corregir para que todo esté correcto.

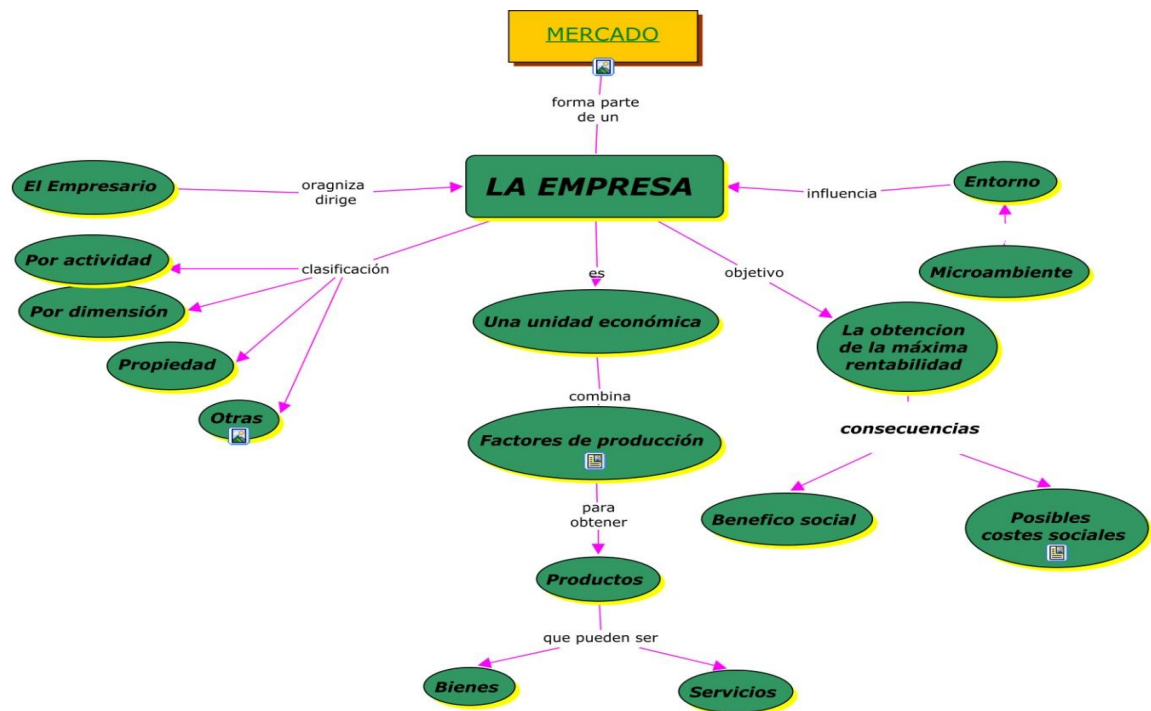
Recomendaciones:

Determinar los conceptos como ideas fundamentales del tema, usar las proposiciones como conceptos relacionados a través de las relaciones significativas. Explicar las conexiones cruzadas. Jerarquización: Determinar conceptos más generales e inclusivos, deben situarse en la parte superior y los conceptos progresivamente más específicos y menos inclusivos, en la parte inferior del mapa. No olvidar de ubicar el tema que va en la parte superior, para ello se hace la pregunta ¿De qué trata el texto?, luego la idea principal ¿Qué digo del tema? Graficar elipsis o recuadros que se relacionan significativamente mediante segmentos o líneas, escribir en el centro de la elipsis el tópico, conceptos, preferentemente en mayúscula y no más de cuatro términos.

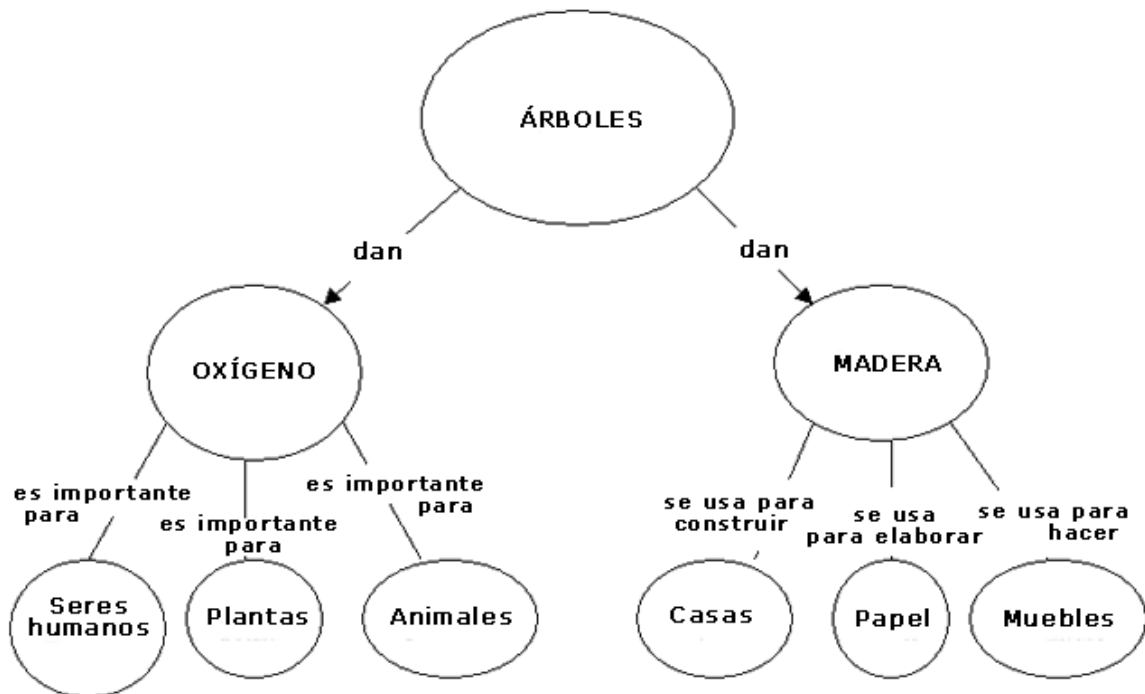
- Ejemplos 1 de mapa conceptual.



- Ejemplos 2 de mapa conceptual.



- Ejemplo 3 de mapa conceptual.



Actividades de aplicación

1 Lee el texto detenidamente y subraya los conceptos o ideas que te servirán para elaborar un mapa conceptual.



El nombre "uña de gato" se debe a las espinas curvas de su tallo.

La uña de gato es una planta medicinal de la Amazonía con beneficios para la salud. Algunos de sus beneficios son los siguientes:

- Su consumo en infusión fortalece el sistema inmunológico, favorece la actividad antiinflamatoria en el organismo y puede prevenir el cáncer.
- El emplaste de su corteza alivia la artritis y evita el envenenamiento por mordedura de serpiente.
- El jugo de su planta previene enfermedades venéreas.
- El baño tibio con hojas de esta planta, cura el sarampión.

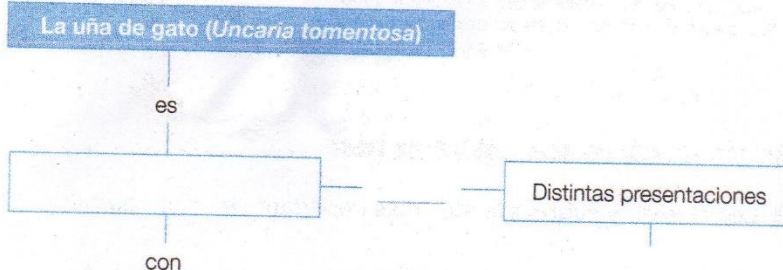
Para su distribución comercial tiene distintas presentaciones, como forma de corteza seca, corteza pulverizada (cápsulas), extracto acuoso liofilizado (pastillas), ungüentos, etc.

2 Copia en los recuadros los conceptos o ideas del texto que subrayaste en la actividad anterior. Luego, numéralos en orden jerárquico. Siendo el número uno el más importante.

3 Revisa tu respuesta anterior y determina las palabras de enlace entre los conceptos que numeraste. Escríbelos.

--	--	--	--

4 Reconoce la estructura del texto en el siguiente mapa conceptual. Luego, completa los recuadros vacíos con los conceptos y palabras de enlace adecuados.



Actividades de aplicación

1 Lee el texto detenidamente y subraya los conceptos o ideas que te servirán para elaborar un mapa conceptual. R. libre



El nombre "uña de gato" se debe a las espinas curvas de su tallo.

La uña de gato es una planta medicinal de la Amazonía con beneficios para la salud. Algunos de sus beneficios son los siguientes:

- Su consumo en infusión fortalece el sistema inmunológico, favorece la actividad antiinflamatoria en el organismo y puede prevenir el cáncer.
- El emplaste de su corteza alivia la artritis y evita el envenenamiento por mordedura de serpiente.
- El jugo de su planta previene enfermedades venéreas.
- El baño tibio con hojas de esta planta, cura el sarampión.

Para su distribución comercial tiene distintas presentaciones, como forma de corteza seca, corteza pulverizada (cápsulas), extracto acuoso liofilizado (pastillas), ungüentos, etc.

Adaptado de La uña de gato (*Uncaria tomentosa*), (s. f.). *Perú ecológico*. Recuperado de http://www.peruecológico.com.pe/flo.unagato_1.htm

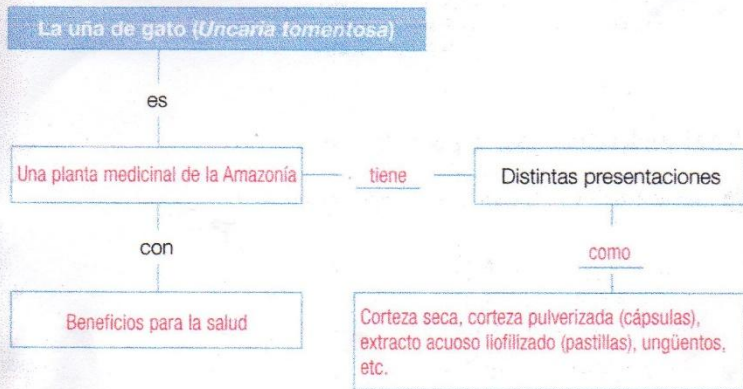
2 Copia en los recuadros los conceptos o ideas del texto que subrayaste en la actividad anterior. Luego, numéralos en orden jerárquico. Siendo el número uno el más importante.

La uña de gato es una planta medicinal de la Amazonía.	1
Algunos de sus beneficios son: fortalece el sistema inmunológico, previene el cáncer, alivia la artritis, evita el envenenamiento, previene enfermedades venéreas, cura el sarampión.	2
Tiene distintas presentaciones, como forma de corteza seca, corteza pulverizada (cápsulas), extracto acuoso liofilizado (pastillas), ungüentos, etc.	3

3 Revisa tu respuesta anterior y determina las palabras de enlace entre los conceptos que numeraste. Escríbelos.

es son tiene como

4 Reconoce la estructura del texto en el siguiente mapa conceptual. Luego, completa los recuadros vacíos con los conceptos y palabras de enlace adecuados.



PRUEBA ESCRITA SOBRE LOS MAPAS CONCEPTUALES

Apellidos y Nombres.....

Grado:.....Sección.....

1. ¿Qué son los mapas conceptuales?
 - a) Organizadores de información
 - b) Ideas principales
 - c) Textos lineales
 - c) Gráficos resaltantes
2. ¿Cuál es la ventaja de la aplicación de los mapas conceptuales?
 - a) Resalta la información
 - b) Facilita la comprensión del texto
 - c) Identifica la idea principal
 - d) Se economiza tiempo.
3. ¿Cuál no es un elemento de un mapa conceptual?
 - a) Conceptos
 - b) Propositiones
 - c) Preposiciones
 - d) Jerarquía
4. Según la jerarquía los conceptos van:
 - a) En orden de ideas
 - b) En menos de cuatro palabras
 - c) De lo general a lo particular
 - d) Unión de términos
5. Se forman por dos o más conceptos unidos por las palabras enlace y cada una tiene un significado determinado. Nos referimos a:
 - a) Conceptos
 - b) Propositiones
 - c) Palabras enlace
 - d) Categorización
6. Son los que provocan imágenes mentales:
 - a) Los conectores
 - b) las palabras enlace
 - c) Las elipses
 - d) Los conceptos
7. Respetando las partes del mapa conceptual, elabore uno sobre el tema estudiado.

SESIÓN DE APRENDIZAJE

Bimestre	4
Unidad	8

Área	Grado	Sección	Docente	Duración	Fecha
COMUNICACIÒN	3°	"A"	JUAN JOSÉ ARIAS PEÑA	90 minutos	24-10-18

TÍTULO DE LA SESIÓN: "La ciencia de la deducción".

APRENDIZAJES ESPERADOS <i>¿Qué lograré en esta sesión?</i>

Competencia	Capacidad	Indicador
Comprende textos escritos	<ul style="list-style-type: none"> - Recupera información de diversos textos escritos. -Infiere y reorganiza información de diversos textos escritos. -Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos que lee. 	Localiza información relevante en diversos tipos de textos, con estructura compleja y vocabulario variado y especializado, e identifica las ideas implícitas y explícitas Construye organizadores gráficos (mapas conceptuales) y resume el contenido de un texto de estructura compleja.

RECURSOS <i>¿Qué recursos utilizaré como apoyo para lograr los aprendizajes esperados?</i>

Materiales <i>¿Qué utilizaré?</i>	Escenarios <i>¿Dónde desarrollaré?</i>	Actores <i>¿Quiénes participarán?</i>
Pizarra MCL MED	Aula de clase	Docente y estudiantes

SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN

ESTRATEGIAS /ACTIVIDADES

¿Qué acciones desarrollar para el logro y desarrollo de las competencias y capacidades en los estudiantes?

Inicio	<i>Motivación, evaluación y desarrollo de actitudes permanente</i>	T
<p>Saludamos a nuestros estudiantes y los motivamos para establecer las normas de convivencia para el desarrollo de la sesión.</p> <p>Planteamos el inicio de la sesión con el recojo de los saberes a través de la lluvia de ideas, para ello hacemos las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es la relación entre la inferencia y el razonamiento? 2. ¿ Quién era Sherlock Holmes? <p>Creamos el conflicto cognitivo con la afirmación : "La deducción no sirve porque no siempre lleva a buenas conclusiones".</p> <p>A partir de las de las respuestas de los estudiantes, el docente explica y comentan la importancia de la inferencia y que en esta sesión se aprenderá a identificarlas, además elaborarán un mapa conceptual y opinarán sobre el texto leído.</p> <p>Después de hacer una lectura global, analítica, hacen el subrayado de las ideas más relevantes y encierran en elipses las palabras que refieran hechos o evidencias, subrayan de otro color las deducciones que se sustentan en esa referencia, reconstruyen el pensamiento deductivo de Sherlock Holmes y elaboran un mapa conceptual.</p> <p>El docente y guía en toda la lectura, luego se hace la metacognición socrática aplicada al contexto.</p>		20
		40
		30
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES		
COMPETENCIA	INDICADOR	INSTRUMENTO
Comprensión de textos	Elabora un mapa conceptual	Prueba escrita.

TEXTO

LA CIENCIA DE LA DEDUCCIÓN

-Mi clientela se ha extendido ya hasta el continente -repuso Holmes al cabo de un rato, llenando de tabaco su antigua pipa de palo de rosa-. La semana pasada recibí una consulta de François Le Villard, quien, tal vez usted lo sepa, ha llegado en los últimos tiempos a ser el mejor agente de la policía secreta de Francia. Posee, por entero, la rápida intuición, facultad propia de la raza céltica, pero tiene deficiencia en el amplio campo del conocimiento exacto, esencial para el desarrollo elevado de su arte. El asunto que me consultó fue el de un testamento, y presentaba algunas fases interesantes; le fui útil haciéndole conocer dos casos semejantes: uno, acontecido en Riga en 1857 y, el otro, en Saint Louis en 1871. Por ellos encontró la verdadera solución. Aquí tengo una carta suya que recibí esta mañana, y en la que me habla de la ayuda que le presté.

Me alargó la carta, toda arrugada. Eché una ojeada sobre el papel, y al vuelo encontré una profusión de términos elogiosos, como magnifiques, coup-de-maîtres, tours-de-force,² que atestiguaban la ardiente admiración del detective francés.

-Habla como un discípulo a su maestro -observé.

-¡Oh! Le Villard exagera mi ayuda -contestó Sherlock Holmes-, cuando él mismo posee virtudes muy apreciables; tiene dos de las tres cualidades necesarias para ser un detective ideal: el poder de observación y el de deducción. Lo único que le falta es el conocimiento, que con el tiempo, puede llegar a adquirir. Ahora está traduciendo unos pequeños trabajos míos al francés. ¡Ah! ¿No lo sabía usted? -exclamó Holmes riéndose-. Pues sí, me confieso "culpable" de algunas monografías, todas sobre asuntos técnicos. Aquí tiene usted, por ejemplo, una sobre la diferencia entre las cenizas de los distintos tabacos, en la cual enumero ciento cuarenta formas de cigarros, cigarrillos y tabaco de pipa, con grabados a colores, ilustrativos de la diferencia de las cenizas. Es éste un punto que se presenta continuamente como tema de estudio en los juicios criminales, y a veces tiene una importancia decisiva. Si, por ejemplo, usted puede establecer de una manera definitiva que un asesinato ha sido cometido por un hombre que fumaba tabaco indio lukah, es obvio que el terreno de las pesquisas queda reducido con

esa sola observación. Para un ojo ejercitado hay tanta diferencia entre la negra ceniza de un Trichinopolis y la blanca ceniza de un Ojo de Pájaro, como la puede haber entre un repollo y una patata.

-Usted posee un genio extraordinario para las minuciosidades -le dije.

-Aprecio la importancia que tienen. Esta otra monografía trata de las huellas de los pies, con algunas observaciones sobre el empleo de la pasta de París para conservar intactas las huellas. Y aquí tiene usted también una curiosa obrita sobre la manera como los diferentes oficios configuran las manos, con litografías de manos de pizarreros, tejedores y pulidores de diamantes. El asunto es de gran interés práctico para el detective científico, especialmente cuando se trata de cadáveres que nadie reclama o para descubrir los antecedentes de los criminales. Pero estoy cansándolo a usted con mi charla.

-De ninguna manera -le contesté con ardor-. Estas cosas me interesan muchísimo, en especial desde que he tenido la oportunidad de observar la aplicación práctica que usted les da. Pero hace un momento hablaba usted de observación y deducción. En cierta medida, una implica a la otra.

-¿Por qué? ¡Difícilmente! -replicó Holmes, recostándose con pereza en su sillón y despidiendo azules y espesas volutas de humo-. Por ejemplo, la observación me demuestra que usted ha estado esta mañana en la oficina de correos de la calle Wingmore; y la deducción me permite saber que usted fue a esa oficina a expedir un telegrama.

-¡Justo! -exclamé-. ¡Justo en ambas cosas! Pero, confieso que no alcanzo a ver cómo ha llegado usted a adivinarlo. La idea de ir al correo se me ocurrió de súbito, y a nadie he hablado de eso.

-La cosa es sencillísima -me contestó sonriendo al ver mi sorpresa- tan absurdamente sencilla que su explicación es superflua, pero voy a hacérsela a usted, porque va a servirme para definir los límites entre la observación y la deducción. La observación me hace ver que usted tiene un poco de barro de color rojizo adherido a su zapato, y precisamente delante de la oficina de correos de la calle Wingmore ha sido removido el pavimento y extraída la tierra de tal manera que es difícil entrar en la oficina sin pisarla. Esa tierra tiene un peculiar color rojizo

que, a mi parecer, no existe en ningún otro lugar de nuestro barrio. He aquí la observación; el resto es deducción.

-¿Y cómo deduce usted lo del telegrama?

-Desde luego sé que usted no ha escrito carta alguna, pues toda la mañana hemos estado sentados frente a frente. Después he visto que en su escritorio, que está abierto, tiene usted una hoja entera de estampillas y un grueso paquete de tarjetas postales. ¿A qué iría usted, pues, a la oficina de correos, si no fuese a enviar un telegrama? Eliminando factores, el que queda tiene que ser verdadero.

-En este caso así es -contesté, después de reflexionar un instante-. Y además estoy de acuerdo en que la cuestión es de las más sencillas. ¿Me calificaría usted de impertinente si quisiera someter sus teorías a una prueba más severa?

-Al contrario -me contestó-. Eso me impedirá tomar una segunda dosis de cocaína. Tendré muchísimo gusto en estudiar cualquier problema que usted someta a mi consideración.

-Le he oído decir que es difícil que un hombre use diariamente un objeto sin dejarle impresa su individualidad, hasta el punto de que un observador ejercitado puede leerla en el objeto. Pues bien; aquí tengo un reloj que llegó a mi poder hace poco. ¿Tendría usted la amabilidad de darme su opinión respecto al carácter y costumbres de su anterior dueño?

Le entregué el reloj, ocultando un ligero sentimiento de burla, pues, en mi opinión, la prueba era imposible y la había propuesto como una lección contra el tono, en cierto modo dogmático, que Holmes asumía a veces. Mi amigo volvió el reloj de un lado a otro, miró fijamente la esfera, abrió las tapas de atrás, y examinó la máquina, primero a simple vista y luego con un poderoso lente convexo. Trabajo me costó no reírme al ver la expresión de su rostro, cuando por fin cerró las tapas y me devolvió el reloj.

-Apenas si he encontrado algo -observó-. Ese reloj ha sido limpiado recientemente y sustrae de mi vista los hechos más sugerentes.

-Tiene usted razón -le contesté-. Antes de enviármelo lo limpiaron.

En el fondo de mi corazón yo acusaba a mi compañero de invocar una cómoda excusa para ocultar su fracaso. ¿Qué datos habría podido proporcionarle el reloj aun cuando no hubiera sido limpiado?

-Si bien insatisfactoria, mi investigación no ha sido completamente inútil -agregó Holmes, fijando en el techo sus ojos soñadores y apagados-. Salvo rectificaciones que usted pueda hacer, me parece que ese reloj ha pertenecido a su hermano mayor, quien lo heredó de su padre.

-Eso lo calcula usted sin duda por las iniciales H. W. grabadas atrás.

-Así es; la W es el apellido de usted. El reloj ha sido fabricado hace unos cincuenta años y las iniciales son tan antiguas como el reloj mismo, lo que quiere decir que éste fue hecho para la generación anterior a la nuestra. Las joyas pasan generalmente a poder del hijo mayor, y éste tiene casi siempre el mismo nombre de su padre. Si mal no recuerdo, el padre de usted murió hace años, y por consiguiente, el reloj ha estado en manos de su hermano mayor.

-Hasta ahí, todo es exacto -contesté.

-El hermano de usted era de costumbres desordenadas; sí, muy descuidado y negligente. Cuando murió su padre, quedó en buenas condiciones, pero desperdió todas las oportunidades de progresar, y por algún tiempo vivió en la pobreza, con raros intervalos de prosperidad, hasta que se dio a beber y, por fin, murió. Eso es todo cuanto he podido saber.

De un salto me levanté de la silla y comencé a pasearme impacientemente por el cuarto, con el corazón lleno de amargura.

-Esto no es digno de usted, Holmes -exclamé-. Nunca hubiera podido creer que usted descendiera hasta eso. Usted ha hecho averiguaciones sobre la historia de mi infeliz hermano, y ahora pretende usted deducir de manera fantástica lo que ya sabía. ¡No piense usted que voy a creer que todo eso lo ha leído en un reloj viejo! El proceder es poco amistoso, y, para hablar claro, tiene sus ribetes de charlatanismo.

-Mi querido doctor -me respondió amablemente Holmes-, le ruego acepte mis excusas. Consideraba el asunto como un problema abstracto, y olvidaba que, tocándole a usted personalmente tan de cerca, le sería doloroso. Pero le aseguro que hasta el momento en que puso en mis manos ese reloj, no sabía que usted hubiera tenido un hermano.

-Y entonces, por vida de cuanto puede ser maravilloso, ¿de qué manera ha podido usted conocer los hechos que acaba de citar? Todos ellos son absolutamente correctos hasta en sus más mínimos detalles.

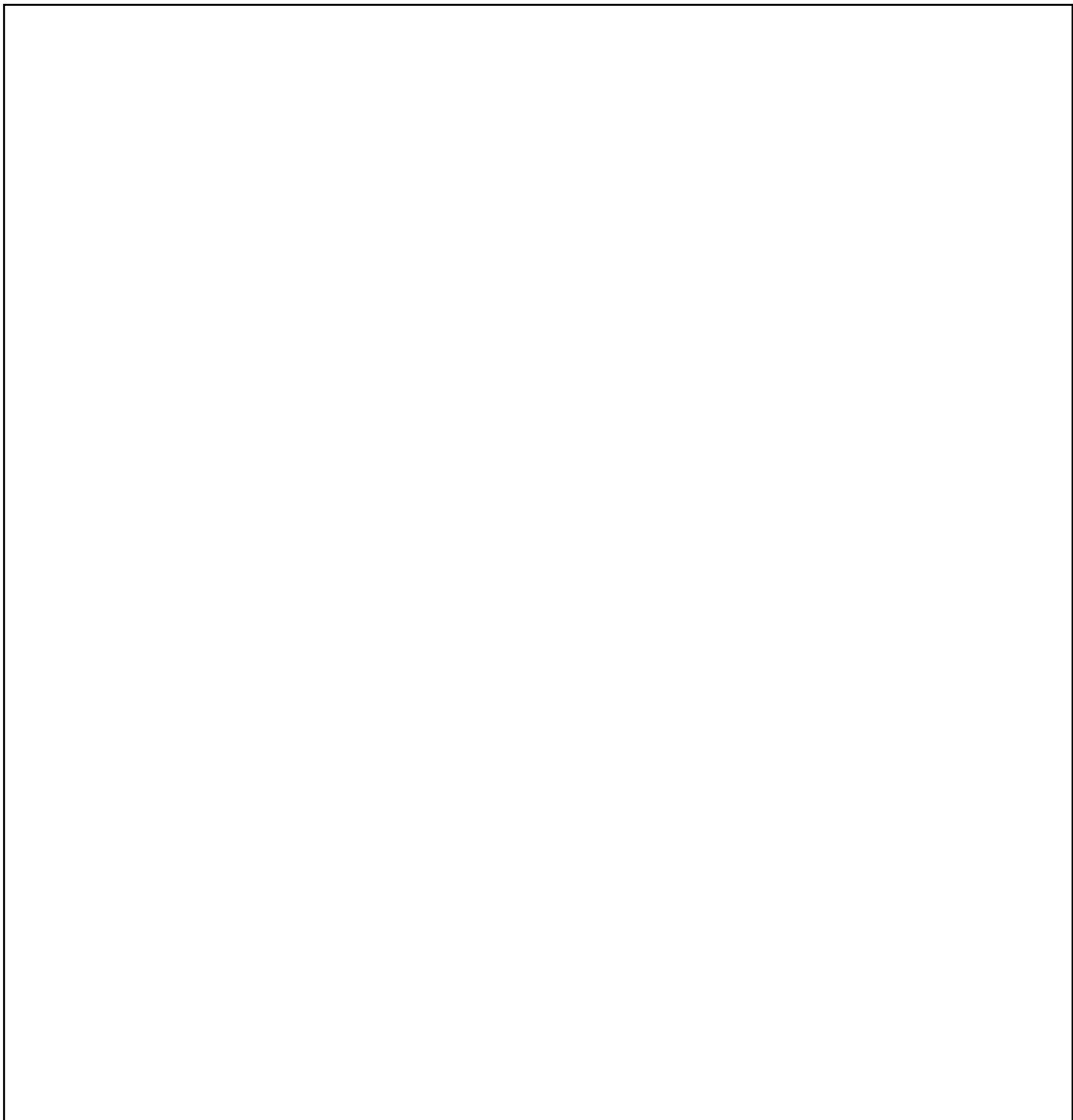
HOJA DE APLICACIÓN: CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS

NOMBRE:

GRADO:..... I.E.....

1. ¿Cuál es el significado de la palabra “superflua” en el diccionario:
a) Absurda b) Limitada c) Inmensa d) Irracional e) Innecesaria
2. Haz mapa conceptual que te permita evidenciar las acciones principales narradas en el fragmento, diferencia, inicio, nudo y desenlace.
3. Elabora un cuadro de diferencias con ejemplos de observaciones (premisas) y de educación (conclusiones).
4. Entre Watson y Holmes ¿Qué tipo de relación hay?
a) Cordialidad b) Discipulado c) Confrontación d) Sarcasmo e) Complicidad
5. Cuando Watson habla de “tono dogmático” se refiere a la:
a) fe de Holmes en la capacidad adivinatoria de los hombres.
b) excesiva burla que sentía en el tono de su amigo Holmes.
c) confianza excesiva de Holmes en la capacidad de deducción.
d) negligencia de Holmes en la sutil observación de los objetos.
e) ligereza con la que Sherlock Holmes hace las observaciones.
6. El episodio narrado ¿Qué idea busca establecer, centralmente?
a) Dejarse llevar por la adivinación es pernicioso porque atenta contra la lucidez mental.
b) Se debe tener cuidado con las cosas que heredamos de la familia para no quedar mal.
c) Un examen minucioso de un Objeto permite determinar bien la personalidad de su dueño.
d) Todo buen detective debe tener tres virtudes: observación, deducción y conocimiento.

- e) A veces, los amigos se proponen desafíos intelectuales con fines constructivos.
7. ¿Qué cualidad de Holmes se destaca en la lectura?
 8. ¿Cuál es el valor que Holmes da a los retos lógicos en tu respuesta debes presentar algún ejemplo tomado del relato?
 9. Holmes deduce cierta negligencia en el Hermano mayor de Watson ¿En qué premisas se basó?
 10. Respetando las partes un mapa conceptual elabore uno sobre la lectura leída.



SESIÓN DE APRENDIZAJE

Bimestre	4
Unidad	8

Área	Grado	Sección	Docente	Duración	Fecha
COMUNICACIÒN	3°	"A"	JUAN JOSÉ ARIAS PEÑA	90 minutos	07-11-18

TÍTULO DE LA SESIÓN: "Historia del microondas".

APRENDIZAJES ESPERADOS *¿Qué lograré en esta sesión?*

Competencia	Capacidad	Indicador
Comprende textos escritos	<ul style="list-style-type: none"> - Recupera información de diversos textos escritos. -Infiere y reorganiza información de diversos textos escritos. -Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos que lee. 	Localiza información relevante en diversos tipos de textos con estructura compleja y vocabulario variado y especializado.. Construye organizadores gráficos (mapas conceptuales) y resume el contenido de un texto de estructura compleja.

RECURSOS *¿Qué recursos utilizaré como apoyo para lograr los aprendizajes esperados?*

Materiales <i>¿Qué utilizaré?</i>	Escenarios <i>¿Dónde desarrollaré?</i>	Actores <i>¿Quiénes participarán?</i>
Pizarra Imagen Ficha de lectura MCL 3 MED	Aula de clase	Docente y estudiantes

SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN

ESTRATEGIAS /ACTIVIDADES

¿Qué acciones desarrollar para el logro y desarrollo de las competencias y capacidades en los estudiantes?

Inicio	<i>Motivación, evaluación y desarrollo de actitudes permanente</i>	T
<p>Saludamos a nuestros estudiantes y los motivamos para establecer las normas de convivencia para el desarrollo de la sesión.</p> <p>Planteamos el inicio de la sesión con el recojo de los saberes a través de la lluvia de ideas, para ello hacemos las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué opinan de la imagen de la pizarra? 2. ¿Es útil? ¿Moderno? 3. ¿Creen que los inventos sirven a la sociedad? <p>Creamos el conflicto cognitivo con la afirmación : "Los inventos y la modernidad ha matado a mucha gente, deberían limitarlos".</p> <p>A partir de las de las respuestas de los estudiantes, el docente explica y comentan la importancia de la lectura, el análisis y sistematización de la información iy que en esta sesión se aprenderá a identificarlas, además completarán un mapa conceptual y opinarán sobre el texto leído.</p> <p>Después de hacer una lectura global, analítica, hacen el subrayado de las ideas más relevantes, elaboran un mapa conceptual organizando la jerarquía, e identifican la idea principal, y la información explícita en el texto, la información no evidente que se deduce a partir del explícito y criticar y valorar el aporte de autor del texto.</p> <p>El docente guía en toda la lectura, luego se hace la metacognición socrática aplicada al contexto.</p>	<p>20</p> <p>40</p> <p>30</p>	<p>T</p>
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES		
COMPETENCIA	INDICADOR	INSTRUMENTO
Comprensión de textos	Elabora un mapa conceptual	Prueba escrita.

TEXTO

HISTORIA DEL MICROONDAS

Igual que muchos de los grandes inventos que hoy son comodidad y mañana necesidad, el horno de microondas es, de hecho, un subproducto de otra tecnología. Fue durante el curso de un proyecto de investigación relacionado con el radar, alrededor de 1946, que el doctor Percy Spencer, ingeniero de la Raytheon Corporation, notó algo muy peculiar. Estaba probando un nuevo tubo al vacío llamado magnetrón cuando descubrió que un dulce que tenía en su bolsa se había derretido. Intrigado y pensando que quizá la barra de chocolate había sido afectada casualmente por esas ondas, el doctor Spencer hizo un experimento. Esta vez colocó algunas semillas de maíz para hacer palomitas, cerca del tubo y, permaneciendo algo alejado, vio con una chispa de inventiva en sus ojos cómo el maíz se movía, se cocía e hinchaba y brincaba esparciéndose por todo el laboratorio.

A la mañana siguiente, el científico decidió colocar el magnetrón cerca de un huevo de gallina. Le acompañaba un colega curioso, que atestiguó cómo el huevo comenzó a vibrar debido al aumento de presión interna originada por el rápido incremento de la temperatura de su contenido. El curioso colega se acercó justamente cuando el huevo explotaba, salpicándole la cara con yema caliente, Y quien no salía de su asombro! El rostro del doctor Spencer, por el contrario, se iluminó con una lógica conclusión científica: lo acaecido a la barra de chocolate, a las palomitas de maíz y ahora al huevo, podía atribuirse a la exposición a la energía de baja densidad de las microondas. Y si se podía cocinar tan rápidamente un huevo, ¿por qué no probar con otros alimentos? Así comenzó la experimentación. El doctor Spencer diseñó una caja metálica con una abertura en la que introdujo energía de microondas. Esta energía, dentro de la caja, no podía escapar y por lo tanto creaba un campo electromagnético de mayor densidad. Cuando se le colocaba alimento se producía energía de microondas y la temperatura del alimento aumentaba rápidamente. El doctor Spencer había inventado lo que iba a revolucionar la forma de cocinar y sentaba las bases de una industria multimillonaria: el horno de microondas.

Los ingenieros se dedicaron a trabajar en el invento del doctor Spencer, mejorándolo y modificándolo para un uso práctico. A finales de 1946, la Raytheon Company solicitó una patente para emplear las microondas en el cocimiento de los alimentos. Un horno que calentaba los alimentos mediante energía de microondas se instaló en un restaurante de Boston para hacer pruebas. En 1947, salió al mercado el primer horno comercial de microondas y el asunto se puso "caliente" -o ¿ya lo estaba? Estas primeras unidades eran grandes y estorbosas, de 1.60 m de altura y 80 kg de peso. El magnetrón se enfriaba con agua, de modo que era necesario instalar tubería especial.

También, su precio era elevado, costaban alrededor de 5,000 dólares cada uno y no pueden imaginarse las frustraciones producidas al trabajar con esos monstruos temperamentales.

Hubo bastante resistencia contra estas unidades y lógicamente, no fueron aceptadas de inmediato. Las ventas iniciales eran desalentadoras. Sin embargo, las mejoras y refinamientos ulteriores produjeron un horno más confiable y liviano, menos caro y con un nuevo magnetrón enfriado por aire; se eliminó la necesidad de colocar tuberías. Finalmente el horno de microondas alcanzó un nivel de aceptación relativa, particularmente en el campo de la venta de alimentos rápidos. Los comerciantes tenían el problema de cómo podrían mantener calientes los alimentos hasta que se los comprasen, ya que si se descomponían sería una pérdida obviamente cuantiosa. Al aparecer el empleo del horno de microondas, pudieron mantener los productos congelados en el lugar donde se servían y luego los podían calentar rápidamente en el horno de microondas. Esto proporcionaba alimentos más frescos, con menos desperdicio y más ahorro.

De inmediato los negocios de alimentos rápidos y restaurantes se dieron cuenta que el horno de microondas resolvía más problemas de los que creaba. Al encontrarse con el mismo problema de mantener calientes los alimentos durante largos periodos, los propietarios de restaurantes comenzaron a apreciar el valor del horno de microondas en sus operaciones. Actualmente pueden mantener en refrigeración sus alimentos y calentarlos a la orden de los clientes.

Cuando la industria alimenticia comenzó a reconocer todo el potencial y versatilidad del horno de microondas, éste se aplicó a nuevos y variados usos. Las industrias

comenzaron a emplear las microondas para secar rebanadas de papa, tostar granos de café y cacahuates. Se podían descongelar, y dar cocimiento final a las carnes. Aun el abrir ostras se facilitaba con el uso de las microondas. Otras industrias encontraron conveniente las diversas aplicaciones del calentamiento por microondas. Con el tiempo, se emplearon éstas para secar corcho, cerámica, papel, cuero, tabaco, fibras textiles, lápices, flores, libros húmedos y cabezas de cerillo. También se emplearon las microondas en el proceso de curado de materiales sintéticos como nylon, hule y uretano. El horno de microondas se transformó en una necesidad para el mercado comercial y las posibilidades parecían interminables.

Los avances tecnológicos y el desarrollo posterior condujeron a un horno de microondas evolucionado y al alcance de la cocina del consumidor. Sin embargo, aparecieron muchos mitos y desconfianza acerca de las nuevas y misteriosas estufas electrónicas de "radar", de modo que se retrasó algo el florecimiento, aunque no mucho. En los años setenta más y más gente encontró que las ventajas de cocinar con microondas compensaban los riesgos probables y al parecer, nadie moría de "envenenamiento" por las radiaciones, ni quedaba ciego, estéril o impotente (al menos debido al uso de hornos de microondas). Cuando se desvanecieron los temores, comenzó a filtrarse una creciente ola de aceptación en las cocinas de Estados Unidos, contradiciendo mitos y convirtiendo la duda en demanda. Había empezado el auge.

En 1975, por primera vez, las ventas de hornos de microondas rebasaron el número de estufas de gas vendidas. El año siguiente se informó que 17% de todos los hogares de Japón cocinaban con microondas, en comparación de sólo cuatro por ciento de los hogares de Estados Unidos durante ese año. Sin embargo, para 1978, los hornos de microondas adornaban las cocinas de más de nueve millones de hogares, aproximadamente 14%, en Estados Unidos. Al final de 1980, esta cifra aumentó en más de 25%. En 1986, el horno de microondas se hizo más patente que el lavavajillas y alcanzó 60%, o sea aproximadamente 52 millones, de los hogares estadounidenses. Los hábitos de cocinar en Estados Unidos cambiaron dramáticamente por la comodidad en tiempo y ahorro de energía del horno de microondas. Si alguna vez se consideró como lujo, el horno de microondas ha evolucionado mediante la moderna tecnología y por la demanda popular, en una

necesidad práctica para un mundo activo. El mercado en expansión ha originado un estilo de acuerdo a cada gusto, un tamaño y forma que se acomodan a cada cocina y un precio asequible a casi cualquier bolsillo. Las opciones y particularidades, como la adición de calor de convección, horneado con sensor, etc., satisfacen las necesidades de casi cualquier aplicación en el horneado, cocinado o secado. Ahora, la magia de hornear con microondas se ha esparcido por el mundo y convertido en un fenómeno internacional. El doctor Percy Spencer, el inventor, continuó en Raytheon como consultor "senior" hasta su muerte a la edad de 76 años. Fue autor de más de 100 patentes y se le consideraba uno de los principales expertos en el campo de las microondas.

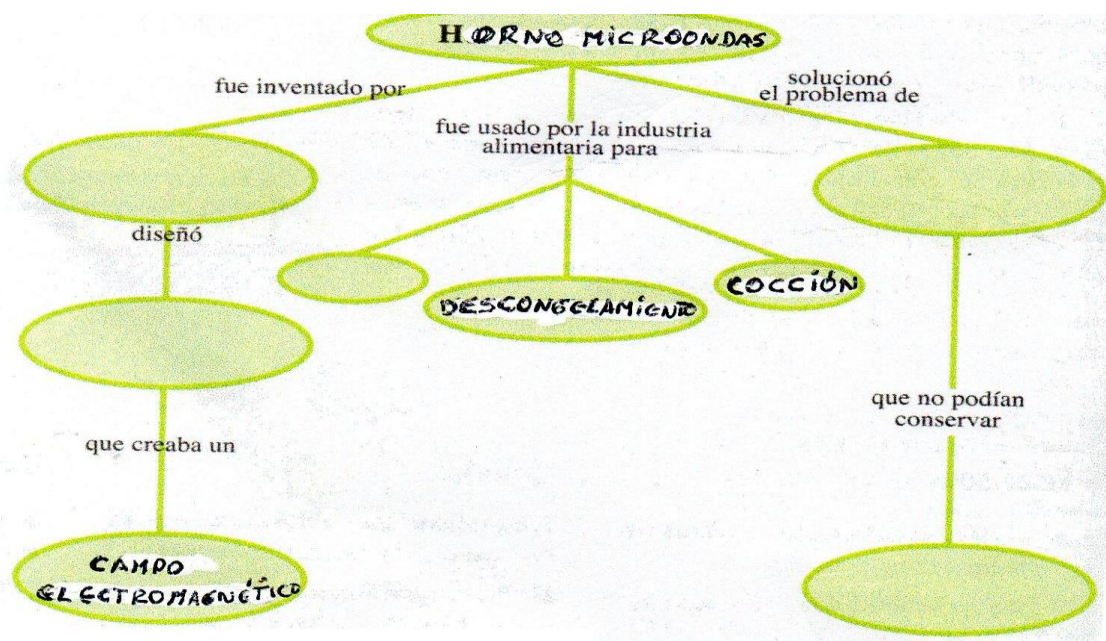
HOJA DE APLICACIÓN: CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS

NOMBRE:

GRADO:..... I.E.

COMPRENDEMOS

1. ¿Cómo descubrió Percy Spencer el microondas?
 - a) En una conversación con otro científico.
 - b) Mientras probaba un nuevo tubo al vacío llamado magnetrón.
 - c) Mientras instalaba el magnetrón en restaurante de Boston.
2. Según el texto, una consecuencia del enfriamiento del magnetrón con aire fue:
 - a) La generación de más energía
 - b) La conservación de los alimentos.
 - c) La eliminación de tuberías
3. A partir de lo leído completa el siguiente mapa conceptual.



4. El propósito del texto es:
 - a) Convencer
 - b) Opinar
 - c) Informar
 - d) Describir

5. ¿Por qué crees que se han incluido datos estadísticos en el texto?
 - a) Para evidenciar qué países desarrollados aprecian el microondas.
 - b) Para hacer notar al lector que el uso del microondas se han incrementado.
 - c) Para destacar el uso masivo que siempre ha tenido el microondas.
 - d) Para demostrar cuán novedoso fueron los hornos microondas en sus inicios.

6. ¿Qué piensas que hubiera sucedido con el microondas si no encontraban la manera de enfriarlo con aire?

7. ¿Por qué crees que el doctor Percy Spencer probó con varios alimentos la capacidad de cocción del magnetrón?

8. ¿Crees que es importante conocer la historia de los inventos? ¿Por qué?

SESIÓN DE APRENDIZAJE

Bimestre	4
Unidad	8

Área	Grado	Sección	Docente	Duración	Fecha
COMUNICACIÒN	3°	“A”	JUAN JOSÉ ARIAS PEÑA	90 minutos	09-11-18

TÍTULO DE LA SESIÓN: “El lenguaje de las aves”

APRENDIZAJES ESPERADOS *¿Qué lograré en esta sesión?*

Competencia	Capacidad	Indicador
Comprende textos escritos	<ul style="list-style-type: none"> - Recupera información de diversos textos escritos. - Infiere y reorganiza información de diversos textos escritos. - Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos que lee. 	Localiza información relevante en diversos tipos de textos con estructura compleja y vocabulario variado y especializado.. Construye organizadores gráficos (mapas conceptuales) y resume el contenido de un texto de estructura compleja.

RECURSOS *¿Qué recursos utilizaré como apoyo para lograr los aprendizajes esperados?*

Materiales <i>¿Qué utilizaré?</i>	Escenarios <i>¿Dónde desarrollaré?</i>	Actores <i>¿Quiénes participarán?</i>
Pizarra Imagen Ficha de lectura	Aula de clase	Docente y estudiantes

SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN

ESTRATEGIAS /ACTIVIDADES

¿Qué acciones desarrollar para el logro y desarrollo de las competencias y capacidades en los estudiantes?

Inicio	<i>Motivación, evaluación y desarrollo de actitudes permanente</i>	T
Saludamos a nuestros estudiantes y los motivamos para establecer las normas de convivencia para el desarrollo de la sesión.		
Planteamos el inicio de la sesión con el recojo de los saberes a través de la lluvia de ideas, para ello hacemos las siguientes preguntas:		
1. ¿Qué opinan de la imagen de la pizarra?		20
2. ¿De qué creen que trate la lectura?		
3. ¿Tendrá alguna relación la imagen de las aves y el amor?		
Creamos el conflicto cognitivo con la afirmación : “Las aves no tienen lenguaje, por lo tanto es irreal”.		
A partir de las de las respuestas de los estudiantes, el docente explica y aclaran la importancia de la lectura, el análisis, sistematización de la información, y que en esta sesión se aprenderá a identificarlas.		40
Después de hacer una lectura global, analítica, hacen el subrayado de las ideas más relevantes, Elaboran un mapa conceptual de la lectura titulada “El lenguaje de las aves” para Identificar la información explícita en el texto, la información no evidente que se deduce a partir del explícito y criticar y valorar el aporte de autor del texto.		
El docente guía en toda la lectura, luego se hace la metacognición socrática aplicada al contexto.		30
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES		
COMPETENCIA	INDICADOR	INSTRUMENTO
Comprensión de textos	Elabora un mapa conceptual	Prueba escrita.

TEXTO

EL LENGUAJE DE LAS AVES

Eran tiempos de guerra entre moros y cristianos en la vega de Granada, y María no solía alejarse sin escolta del castillo en que vivía. Sin embargo, rodeada de arcabuces y ballestas se sentía prisionera. Con ella estaba siempre Hernando, un joven morisco cuya presencia le era tan grata que las cosas parecían más hermosas cuando él estaba cerca.

Una tarde abandonaron ambos el castillo y marcharon por senderos estrechos y escarpados, flanqueados de viejísimos olivos. Los dos se detuvieron a contemplar un antiguo castillo moro, casi destruido por las guerras y los años. Desde una quebrada llegaba el canto claro y sonoro de una avecilla.

-¿Qué pájaro es ése? -preguntó María admirada.

-Es el ruiseñor, que llama a su compañera -respondió Hernando.

-Pero ¿no suele el ruiseñor cantar de noche?

-Canta noche y día, y todas las horas parecen ser escasas para sus gorjeos.

Pero con la noche cesan los ruidos, y hay quietud para oír lo que durante el día no suele oírse.

-¿Es cierto que los pájaros hablan unos con otros? -preguntó María.

-Al menos pueden entenderse entre ellos.

-Siendo yo muy niña pensaba que los animales y aun las cosas podían hablar como las personas, y disfrutaba oyendo historias de hombres sabios que entendían el lenguaje de las aves y de las plantas. ¿Conoces tú estas bellas leyendas?

-Aún se cuentan en Granada algunas de ellas; mi preferida es la del príncipe enamorado.

-Nárrala para mí ahora -suplicó María, sentándose al pie de unos años a higuera silvestre.

Hace largos años había en Granada un rey despótico y cruel, al que temían todos sus súbditos. Su hijo mayor, el príncipe Hassán, por el contrario, era

bondadoso y gustaba de mezclarse con campesinos y gentes sencillas. Y ocurrió que el príncipe se enamoró de la hija de un labrador de la vega llamado Abahul.

Los jóvenes mantenían en secreto su amor. Pero los rumores son más veloces que el viento; el rey se enteró y prohibió a su hijo que viese a la labradora. El príncipe le respondió que deseaba tener a la hija de Abahul como esposa. Enfurecido, el rey le encerró en la Alhambra, en lo más alto de la torre que llaman de Comares, sin más compañía que la de un hosco carcelero.

Pasaba Hassán las horas en la más completa soledad, mirando entristecido hacia la vega. Cientos de aves volaban cerca de la torre. El observaba sus vuelos y oía sus cantos, y así entretenía su ocio y calmaba su tristeza. Al cabo de los meses, el príncipe llegó a comprender el lenguaje de los pájaros.

Una mañana cayó a sus pies una tórtola herida. Hassán la tomó con cuidado y restañó sus heridas; luego calmó su sed y le habló en el lenguaje de las aves. Durante los días en que permaneció en la torre, la tortólica y el príncipe llegaron a ser grandes amigos. Ella le contaba hermosas historias del aire y él le confió la causa de su tristeza. Sanó al fin el ave y una luminosa mañana Hassán la puso en libertad aunque con gran pena, pues con su marcha tornaba a la soledad.

Voló la tórtola hacia la vega y Hassán siguió su vuelo hasta que la vio perderse en la lejanía. Cayó entonces en un profundo abatimiento, y así permaneció hasta que al atardecer se posó la tórtola en el ajimez.

Ella le contó que había visto a la hermosa hija del labrador llorando en el jardín. Aumentó entonces de tal manera el dolor y el abatimiento de Hassán que no quería tomar alimento ni bebida alguna.

Salió la Luna y se volvieron de plata las aguas del Darro. A lo lejos, coronadas de blancos resplandores, se alzaban las cumbres de Sierra Nevada. Cantó el ruiseñor y sus trinos eran más claros que las aguas del río. Pero el príncipe miraba y no veía la hermosura de la montaña, oía y no escuchaba el canto del ruiseñor. El alba lo encontró acodado en el ajimez, mirando tristemente hacia la vega.

Reunió entonces la tórtola a las aves de la llanura y del monte, y juntas deliberaron la manera de sacar a Hassán de su prisión. Al atardecer, cientos y cientos de aves llegaron a la orilla de la Alhambra.

Estaba el carcelero de vigilancia. La llave pendía de su cuello, y el candado tenía dadas tres vueltas. De pronto, el aire se hizo música. Escuchó sorprendido: ¿Qué era aquel sonido suavísimo que descendía de la torre? Nunca había oído nada semejante... Cantaban las aves y el carcelero las oía embelesado. ¡Qué hermosa melodía! Pero entre aquellos gruesos muros llegaba débilmente. Subió unos peldaños; la música era más clara. Subió un poco más; las notas descendían cristalinas y dulces. Subió y subió hasta llegar a lo más alto. Pinzones, calandrias, verdecillos, ruiseñores... desgranaban unidos sus trinos. Salió entonces la Luna y un ensueño maravilloso se apoderó de él. Con el alba, el carcelero despertó sobresaltado de su encantamiento. ¡La llave no pendía de su cuello! La vega despertaba al sol de la mañana, y el príncipe y la hija de Abahul cabalgaban hacia tierras de Córdoba.

Terminó Hernando su narración y el ruiseñor aún seguía cantando.

-¡Qué hermoso canto! -susurró María-. No me extraña el ensueño del carcelero. ¿Crees tú, Hernando, que es posible comprender el lenguaje de las aves?

-No como Hassán. Pero, observando sus costumbres y sus cantos, se puede llegar a entenderlas. Caía la tarde cuando iniciaron la vuelta. Una pareja de palomas salió del olivar y se dirigió al castillo. María las siguió con la mirada; volaban a la par y era su vuelo tranquilo y vigoroso. Se posaron en una de las torres, arrullándose, dándose los picos, ahucando las plumas.

-Ese es el lenguaje de amor de las palomas, ¿no es cierto? -preguntó María. - Así parece. Y creo que se sienten muy felices.

Alzó María de nuevo la vista y su corazón latió angustiado. ¡En el paso de ronda había aparecido un ballestero! María ahogó un grito, y sobre las almenas cayó una paloma con el pecho atravesado.

Voló espantada su compañera, pero no se alejó; describía círculos a su alrededor, con vuelos desiguales. María gritaba en silencio: "¡Vuela lejos, paloma!".

Los círculos eran cada vez más cerrados, el vuelo más inseguro, la inquietud mayor, y al fin, la paloma fue a posarse junto a su compañera caída. La arrulló, le ofreció el pico, atusó suavemente sus plumas... y, como no pudiera despertarla, abrió la cola y correteó desesperada invitándola a levantar el vuelo. Se alzó un instante y, de nuevo, fue a posarse a su lado.

Dudó un momento el ballestero, pero al fin tensó la ballesta y la paloma cayó sobre las almenas.

-¿Sabes, Hernando, si el amor es más hermoso que la vida? -preguntó María apesadumbrada. Hernando no supo hallar respuesta. El silencio se hizo doloroso y María penetró en el castillo.

Concha López Narváez

La tierra del Sol y la Luna. (Adaptación)

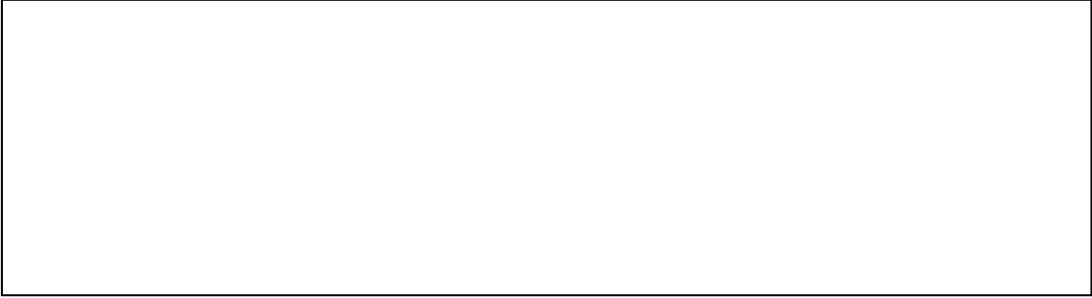
HOJA DE APLICACIÓN: CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS

NOMBRE:

GRADO:..... I.E.

1. María y Hernando vivían en:
a) Granada. b) Córdoba. c) Sevilla. d) Villa de Almagro
2. Una tarde escucharon el canto de:
a) Una calandria. b) Un pinzón. c) Un ruiseñor. d) Un picaflor.
3. ¿De qué hablaban María y Hernando?
a) Del silencio de la noche. b) Del lenguaje de los pájaros.
c) De las guerras entre moros y cristianos. d) Del lenguaje no verbal.
4. Una leyenda de Granada hablaba de:
a) Castillos y almenas. b) Pájaros cantores.
c) El príncipe Hassán. d) Los avispas trabajadoras.
5. El príncipe Hassán se enamoró de:
a) La hija del labrador Abahul. b) María.
c) Una princesa cristiana. d) Una hermosa comediente.
6. El rey enfurecido lo encerró en la torre de:
a) La mezquita. b) Comares c) Un castillo abandonado. d) un país lejano.
7. Hassán se hizo amigo de:
a) Un ruiseñor. b) Una paloma. c) Una tórtola herida. d) Una paloma.
8. El canto de cientos de aves lograron que:
a) El carcelero cayera en un ensueño maravilloso.
b) Todos se pusieran contentos y alegres.
c) El aire se llenó de música.
d) El príncipe cayera en un ensueño profundo
9. Hassán y la hija de Abahul se dirigieron a:
a) Granada. b) Córdoba. c) Sevilla. d) Barcelona

10. Respetando las partes del mapa conceptual, elabore uno sobre el texto leído.

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to draw a conceptual map based on the text read.

SESIÓN DE APRENDIZAJE

Bimestre	4
Unidad	8

Área	Grado	Sección	Docente	Duración	Fecha
COMUNICACIÓN	3°	“A”	JUAN JOSÉ ARIAS PEÑA	90 minutos	14-11-18

TÍTULO DE LA SESIÓN: “Francisco de Goya”.

APRENDIZAJES ESPERADOS *¿Qué lograré en esta sesión?*

Competencia	Capacidad	Indicador
Comprende textos escritos	<ul style="list-style-type: none"> - Recupera información de diversos textos escritos. - Infiere y reorganiza información de diversos textos escritos. - Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos que lee. 	<p>Localiza información relevante en diversos tipos de textos con estructura compleja y vocabulario variado y especializado..</p> <p>Construye organizadores gráficos (mapas conceptuales) y resume el contenido de un texto de estructura compleja.</p>

RECURSOS *¿Qué recursos utilizaré como apoyo para lograr los aprendizajes esperados?*

Materiales <i>¿Qué utilizaré?</i>	Escenarios <i>¿Dónde desarrollaré?</i>	Actores <i>¿Quiénes participarán?</i>
Pizarra Imagen Ficha de lectura	Aula de clase	Docente y estudiantes

SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN

ESTRATEGIAS /ACTIVIDADES

¿Qué acciones desarrollar para el logro y desarrollo de las competencias y capacidades en los estudiantes?

Inicio	<i>Motivación, evaluación y desarrollo de actitudes permanente</i>	T
Saludamos a nuestros estudiantes y los motivamos para establecer las normas de convivencia para el desarrollo de la sesión.		
Planteamos el inicio de la sesión con el recojo de los saberes a través de la lluvia de ideas, para ello hacemos las siguientes preguntas:		
1. ¿Qué opinan de la imagen de la pizarra?		20
2. ¿Quién creen que fue Francisco de Goya?		
3. ¿Tendrá alguna relación con el arte?		
Creamos el conflicto cognitivo con la afirmación : “El arte no es productivo”.		
A partir de las de las respuestas de los estudiantes, el docente explica y aclaran la importancia del arte y el porqué de la lectura, el análisis, sistematización de la información, y que en esta sesión se aprenderá a analizar los niveles de comprensión lectora .		40
Después de hacer una lectura global, analítica, hacen el subrayado de los conceptos e ideas más relevantes. Responden las preguntas y elaboran un mapa conceptual de la lectura titulada “Francisco de Goya” para Identificar la información explícita en el texto, la información no evidente que se deduce a partir del explícito y criticar y valorar el aporte de autor del texto.		
El docente monitorea y guía en toda la lectura, luego se hace la metacognición socrática aplicada al contexto.		30
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES		
COMPETENCIA	INDICADOR	INSTRUMENTO
Comprensión de textos	Elabora un mapa conceptual	Prueba escrita.

TEXTO

FRANCISCO DE GOYA

Goya es el pintor más genial y universal que Aragón ha dado al mundo. En el momento en que le toca vivir (1746-1828), nuestra región contribuye al arte español con notables artistas, como sus cuñados, los Bayeu. Pero en medio del ambiente artístico de la época, de tradición barroca y vanguardista neoclásica, Goya se alza en solitario por su fuerza expresiva y visionaria, abriendo los caminos del arte contemporáneo. Es el genio.

La mayor parte de la obra aragonesa de Goya corresponde, como se ha dicho en su biografía, a su época de juventud. Aragón y, sobre todo, Zaragoza, son etapas imprescindibles para el conocimiento del pintor. La temática, por lo general, es religiosa y viene condicionada por los encargos artísticos, predominando la pintura mural, dentro de la tradición barroca italiana.

Goya, como pintor religioso, se inicia probablemente a través de su aragonesa devoción a la Virgen del Pilar con el tema de la Aparición de la Virgen a Santiago, que decoraba las puertas del desaparecido armario de las reliquias en Fuendetodos.

Pero el programa mural de mayor alcance, dentro de un clima de libertad y comprensión, lo desarrolla en la iglesia de la cartuja de Aula Dei, a orillas del Gállego y próxima a Zaragoza. Entre 1772 y 1774 decora en una serie de grandes paneles los muros, habiéndose conservado el San Joaquín con ángeles, el Nacimiento de la Virgen, los Desposorios, la Visitación, la Circuncisión, la Presentación y la Adoración de los Reyes. El resto de los temas corresponden a la restauración que los hermanos Buffet realizaron en 1903, a partir de la nueva instalación de los cartujos.

La basílica con catedral del Pilar de Zaragoza alberga dos obras murales, que por su elevada altura son de difícil contemplación. La decoración de la bóveda del Coreto (1772) desarrolla el tema de la Adoración del nombre de Dios. En la bóveda, delante de la capilla de San Joaquín, con el tema de Reina de los mártires (1780-81), libró Goya la primera batalla anti academicista.

Dejando aparte otros temas religiosos (pechinas de la ermita de la Virgen de la Fuente en Muel y de la parroquia de Remolinos, etc.), Aragón y sus gentes servirán de inspiración a múltiples obras de Goya, como la fabricación de la pólvora en la sierra de Tardienta, o las hazañas del torero Martincho en la plaza de Zaragoza, haciendo, incluso, la leyenda romántica de un Goya aventurero y torero ambulante, que no tiene consistencia.

G. M. Borrás.

HOJA DE APLICACIÓN: CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS

NOMBRE:

GRADO:..... I.E.....

1. ¿Cómo se llamaban los cuñados de Goya?
a) Zurbarán b) Bayeu. c) Velázquez .d) Fernández
2. ¿Con qué estilos artísticos rompió Goya?
a) Barroco y neoclásico. b) Gótico y barroco.
c) Románico y neoclásico. d) Modernista
3. La mayor parte de la obra aragonesa de Goya corresponde:
a) A la infancia. b) A la madurez. c) A la juventud. d) A la adultez
4. La temática, por lo general, es:
a) Religiosa. b) Palaciega. c) De bodegones. d) De galeones
5. Entre la pintura aragonesa predomina:
a) Los grabados. b) Los aguafuertes. c) La pintura mural. d) La geométrica
6. La pintura mural más importante se halla en:
a) La basílica del Pilar. b) La cartuja de Aula Dei.
c) La ermita de la Virgen de la Fuente. d) El Vaticano
7. La cartuja Aula Dei se encuentra a orillas del:
a) Río Ebro. b) Río Jalón. c) Río Gállego. d) Río Misisipi
8. ¿Con qué obra libró la primera batalla antiacadémica?
a) Adoración del nombre de Dios. b) Reina de los mártires.
c) Nacimiento de la Virgen. d) Reina de los héroes.
9. Goya pintó las hazañas del torero:
a) El Cordobés. b) Manolete. c) Martincho. d) Felipillo
10. Respetando las partes del mapa conceptual, elabore uno sobre el texto leído.

Área	Grado	Sección	Docente	Duración	Fecha
COMUNICACIÒN	3°	"A"	JUAN JOSÉ ARIAS PEÑA	90 minutos	16-11-18

TÍTULO DE LA SESIÓN: "Una breve historia familiar".

APRENDIZAJES ESPERADOS *¿Qué lograré en esta sesión?*

Competencia	Capacidad	Indicador
Comprende textos escritos	- Recupera información de diversos textos escritos. - Infiere y reorganiza información de diversos textos escritos. - Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos que lee.	Localiza información relevante en diversos tipos de textos con estructura compleja y vocabulario variado y especializado.. Construye organizadores gráficos (mapas conceptuales) y resume el contenido de un texto de estructura compleja.

RECURSOS *¿Qué recursos utilizaré como apoyo para lograr los aprendizajes esperados?*

Materiales <i>¿Qué utilizaré?</i>	Escenarios <i>¿Dónde desarrollaré?</i>	Actores <i>¿Quiénes participarán?</i>
Pizarra Imagen Ficha de lectura	Aula de clase	Docente y estudiantes

SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN

ESTRATEGIAS /ACTIVIDADES

¿Qué acciones desarrollar para el logro y desarrollo de las competencias y capacidades en los estudiantes?

Inicio	<i>Motivación, evaluación y desarrollo de actitudes permanente</i>	T						
<p>Saludamos a nuestros estudiantes y los motivamos para establecer las normas de convivencia para el desarrollo de la sesión.</p> <p>Planteamos el inicio de la sesión con el recojo de los saberes a través de la lluvia de ideas, para ello hacemos las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> ¿Qué opinan de las imágenes del texto? ¿Quiénes integran una familia? ¿Según el título y las imágenes, quiénes creen que sean los protagonistas? <p>Creamos el conflicto cognitivo con la afirmación : "Una familia bien constituida vive feliz".</p> <p>A partir de las de las respuestas de los estudiantes, el docente explica y aclaran la importancia de la familia y el porqué de la lectura, el análisis, sistematización de la información, y que en esta sesión se aprenderá a analizar la lectura en los diferentes niveles de comprensión lectora .</p> <p>Después de hacer una lectura global, analítica, hacen el subrayado de los conceptos e ideas más relevantes. Responden las preguntas y elaboran un mapa conceptual de la lectura titulada "Una breve historia familiar" para identificar la información explícita en el texto, la información no evidente que se deduce a partir del explícito y criticar y valorar el aporte de autor del texto.</p> <p>El docente guía en toda la lectura, luego se hace la metacognición socrática aplicada al contexto.</p>		10						
<p style="text-align: center;">EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th>COMPETENCIA</th> <th>INDICADOR</th> <th>INSTRUMENTO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Comprensión de textos</td> <td>Elabora un mapa conceptual</td> <td>Prueba escrita.</td> </tr> </tbody> </table>		COMPETENCIA	INDICADOR	INSTRUMENTO	Comprensión de textos	Elabora un mapa conceptual	Prueba escrita.	50
COMPETENCIA	INDICADOR	INSTRUMENTO						
Comprensión de textos	Elabora un mapa conceptual	Prueba escrita.						
<table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th>COMPETENCIA</th> <th>INDICADOR</th> <th>INSTRUMENTO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Comprensión de textos</td> <td>Elabora un mapa conceptual</td> <td>Prueba escrita.</td> </tr> </tbody> </table>		COMPETENCIA	INDICADOR	INSTRUMENTO	Comprensión de textos	Elabora un mapa conceptual	Prueba escrita.	30
COMPETENCIA	INDICADOR	INSTRUMENTO						
Comprensión de textos	Elabora un mapa conceptual	Prueba escrita.						

TEXTO

UNA BREVE HISTORIA FAMILIAR

Soy Mañuco, el mayor de tres hermanos. Siempre juego con mi hermano Cristian, mí engreído, y ayudo en sus tareas a Silvia. Mi mamá Cemira, trabaja en la casa preparando rosquitas y ñutos para vender. Mi papá, Jacinto, es profesor del colegio San Juan Bautista de Shapaja.

Mis padres han construido nuestra casa con ayuda de otros comuneros. Mis hermanos y yo también hemos ayudado al señor mashico cuando preparaba el techo con la shapaja.

A mí me gusta mi familia. A veces mi papá y mi mamá se molestan conmigo y me riñen por alguna travesura o falta de responsabilidad, pero yo sé que todo lo que hacen es para que sea una mejor persona. Cuando tengo problemas, se los cuento y ellos me aconsejan; son mis mejores amigos.

Todos los fines de semana voy con mi familia a la chacra. Los sábados, muy temprano, alistamos las cosas y cruzamos con la canoa a la otra orilla del río Huallaga, allí queda nuestra chacra.

Un fin de semana pasamos un gran susto en el río. Estábamos en la canoa y habíamos llevado a mi cachorro Rambo que es muy travieso. Rambo se puso a jugar en la canoa y se cayó al río. Intenté agarrarlo, pero yo también me caí de la canoa... y no sabía nadar.

Mi papá, rápidamente, se quitó las botas, se tiró al agua y me salvó. También salvamos a Rambo, al que logré coger de la pata de atrás. Después de este susto, seguimos hasta que llegamos a nuestra chacra.

Norith Huamán Torrejón

(Texto adaptado)

Extraído del módulo de comprensión de lectura del Ministerio de Educación Pág.

6 y 7

HOJA DE APLICACIÓN: CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS

NOMBRE:

GRADO:..... I.E.

COMPRENDEMOS

NIVEL LITERAL

1. ¿Quién cuenta este relato?
2. ¿A quiénes considera Mañuco como sus mejores amigos?
3. Nombra las ocupaciones de los protagonistas:
4. ¿Qué acostumbraba a hacer todos los fines de semana Mañuco y su familia?
5. ¿Qué nos relata Mañuco cuando –él, su padre y su perro- cruzaban en canoa el río Huallaga?

NIVEL INFERENCIAL

6. Cuando Mañuco es reñido por sus padres, él considera que ellos lo hacen porque...
 - a. Quieren que sea una mejor persona.
 - b. No lo comprenden.
 - c. No perdonan las travesuras ni las irresponsabilidades.
 - d. Son sus mejores amigos.
7. Mañuco y su familia cruzaban todos los fines de semana el río Huallaga pues:
 - a. al otro lado de la orilla de dicho río estaba su casa.
 - b. gustaban de pasear al otro lado del río.
 - c. debían hacerlo para dirigirse a otro lugar.
 - d. cruzando dicho río se hallaba su chacra.
8. ¿Qué dificultad tuvo Mañuco cuando cayó al río Huallaga?

a. Verse ayudado por su padre.	b. No poder salvar a su perro Rambo.
c. No saber nadar.	d. No poder sujetarse de la canoa.
9. Reconoce y encierra en un círculo la respuesta que indique que tipo de texto es:

a. Es un texto poético.	b. Es un texto dramático.
-------------------------	---------------------------

c. Es un texto narrativo.

d. Es un texto teatral.

NIVEL CRÍTICO

10. De acuerdo al relato, ¿Cuál de los siguientes actos se considera imprudente?

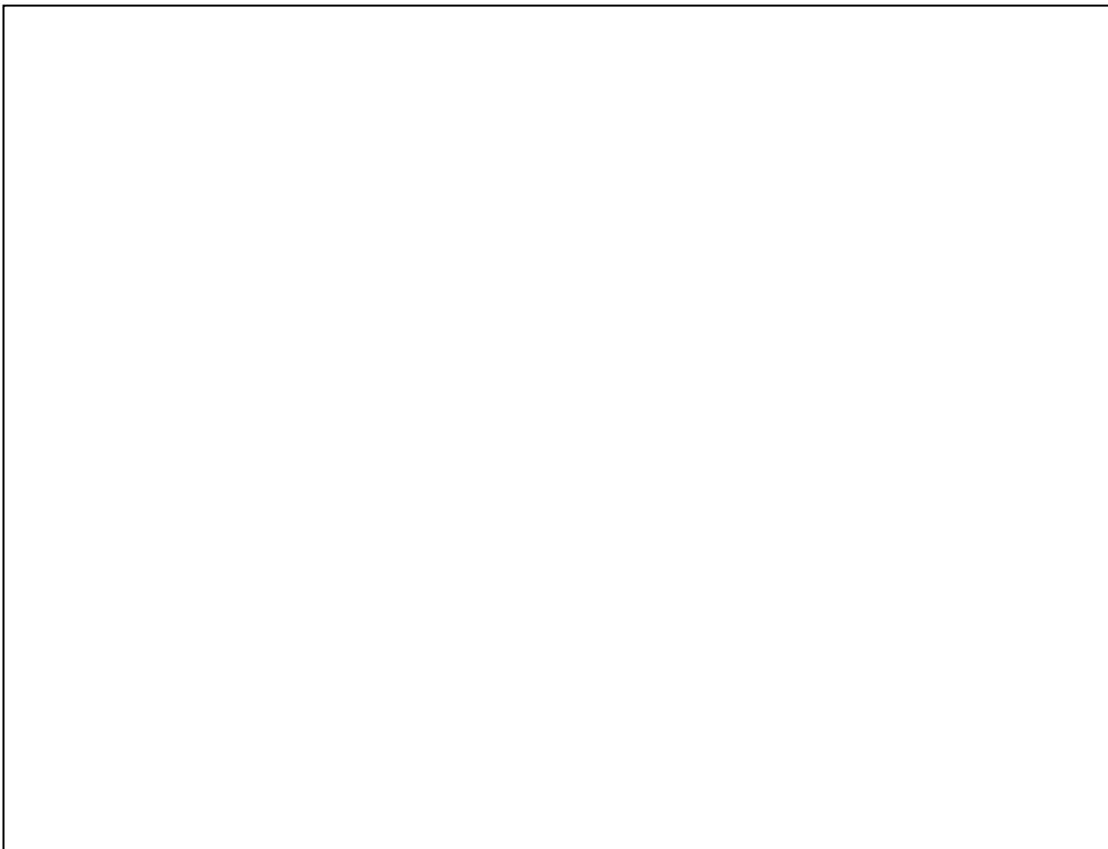
a. Dejar que Rambo juegue en la canoa.

b. Mañuco, al tratar de salvar a su perro cae al río.

c. El padre de Mañuco se lanza al río para rescatar a su hijo.

d. El que Mañuco agarrara a su perro cuando éste caía al río.

11. Respetando las partes de un mapa conceptual, elabore uno sobre el texto leído.



SESIÓN DE APRENDIZAJE

Bimestre	4
Unidad	8

Área	Grado	Sección	Docente	Duración	Fecha
COMUNICACIÓN	3°	"A"	JUAN JOSÉ ARIAS PEÑA	90 minutos	21-11-18

TÍTULO DE LA SESIÓN: "Masa".

APRENDIZAJES ESPERADOS *¿Qué lograré en esta sesión?*

Competencia	Capacidad	Indicador
Comprende textos escritos	-Recupera información de diversos textos escritos. -Infiere y reorganiza información de diversos textos escritos. -Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos que lee.	Localiza información relevante en diversos tipos de textos con estructura compleja y vocabulario variado y especializado. Construye organizadores gráficos (mapas conceptuales) y resume el contenido de un texto de estructura compleja.

RECURSOS *¿Qué recursos utilizaré como apoyo para lograr los aprendizajes esperados?*

Materiales <i>¿Qué utilizaré?</i>	Escenarios <i>¿Dónde desarrollaré?</i>	Actores <i>¿Quiénes participarán?</i>
Pizarra Imagen Ficha de lectura	Aula de clase	Docente y estudiantes

SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN

ESTRATEGIAS /ACTIVIDADES

¿Qué acciones desarrollar para el logro y desarrollo de las competencias y capacidades en los estudiantes?

Inicio	<i>Motivación, evaluación y desarrollo de actitudes permanente</i>	T
	<p>Saludamos a nuestros estudiantes y los motivamos para establecer las normas de convivencia para el desarrollo de la sesión.</p> <p>Planteamos el inicio de la sesión con el recojo de los saberes a través de la lluvia de ideas, para ello hacemos las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué opinan de las imágenes del texto? 2. ¿Conocían a César Vallejo? 3. ¿Habrá diferencias entre un texto poético y uno narrativo? <p>Creamos el conflicto cognitivo con la afirmación : "La poesía no ayuda a vivir mejor",</p> <p>A partir de las de las respuestas de los estudiantes, el docente explica y aclaran la importancia de los textos poéticos y el porqué de la lectura, el análisis, sistematización de la información, y que en esta sesión se aprenderá a analizar la lectura en los diferentes niveles de comprensión lectora</p> <p>Después de hacer una lectura global, analítica, hacen el subrayado de los conceptos e ideas más relevantes, infieren las palabras en negrita y responden las preguntas, elaborando un mapa conceptual de la lectura titulada "Masa" para identificar la información explícita en el texto, la información no evidente que se deduce a partir del explícito y criticar y valorar el aporte de autor del texto.</p> <p>El docente guía en toda la lectura, luego se hace la metacognición socrática aplicada al contexto.</p>	10
		50
		30
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES		
COMPETENCIA	INDICADOR	INSTRUMENTO
Comprensión de textos	Elabora un mapa conceptual	Prueba escrita.

TEXTO**MASA**

Al fin de la
batalla,

y muerto el combatiente, vino hacia él un
hombre

y le dijo: «¡No mueras, te amo tanto!»

Pero el cadáver ¡ay! siguió muriendo.

Se le acercaron dos y repitiéronle:

«No nos dejes! ¡Valor! ¡Vuelve a la vida!»

Pero el cadáver ¡ay! siguió muriendo.

Acudieron a él veinte, cien, mil, quinientos mil,

clamando: “¡Tanto amor, y no poder nada contra la
muerte!”

Pero el cadáver ¡ay! siguió muriendo.

Le rodearon millones de individuos,

con un ruego común: «¡Quédate hermano!»

Pero el cadáver ¡ay! siguió muriendo.

Entonces, todos los hombres de la tierra

le rodearon; les vio el cadáver triste, emocionado;

incorporóse lentamente,

abrazó al primer hombre; echóse a andar.

Extraído del módulo de comprensión lectora del Ministerio de Educación Pág.14

HOJA DE APLICACIÓN: CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS

NOMBRE:

GRADO:..... I.E.

COMPRENDEMOS**NIVEL LITERAL**

1. ¿Qué le piden, en general, todos aquellos que se acercan al combatiente muerto?
2. Precisa ¿Cuántos individuos al principio y al final le piden al combatiente muerto que no muera?
3. Detalla. ¿Cómo reacciona el combatiente muerto luego de verse rodeado por todos los hombres de la tierra?
4. Responde. ¿Quién es el autor del poema "Masa"?
5. Anota.Tres Obras de Cesar Vallejo
6. Deduce.El combatiente muerto y el cadáver, son expresiones que hacen referencia a:

NIVEL INFERENCIAL

7. Infiere En el poema la expresión:"...le rodearon millones de individuos.", se entiende como:
8. Responde.Enelpoema el combatiente muerto simboliza el ideal que ha muerto ¿que hace posible que este ideal vuelva a la vida?.

d/ El clamor de millones de individuos.

9. Reconoce y encierra en un círculo de respuesta que indique que tipo de texto:
a) Narrativo b) Poético c) Dramático d) Teatral
10. Opina ¿Por qué es necesario que todos los hombres de la tierra rodearan al combatiente muerto para que vuelva a la vida?
11. Considerando las partes de un mapa conceptual, elabore uno sobre el texto leído.

SESIÓN DE APRENDIZAJE

Bimestre	4
Unidad	8

Área	Grado	Sección	Docente	Duración	Fecha
COMUNICACIÓN	3°	“A”	JUAN JOSÉ ARIAS PEÑA	90 minutos	23-11-18

TÍTULO DE LA SESIÓN: “El camotito, valioso dulce y sabrosito”.

APRENDIZAJES ESPERADOS *¿Qué lograré en esta sesión?*

Competencia	Capacidad	Indicador
Comprende textos escritos	-Recupera información de diversos textos escritos. -Infiere y reorganiza información de diversos textos escritos. -Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos que lee.	Localiza información relevante en diversos tipos de textos con estructura compleja y vocabulario variado y especializado.. Construye organizadores gráficos (mapas conceptuales) y resume el contenido de un texto de estructura compleja.

RECURSOS *¿Qué recursos utilizaré como apoyo para lograr los aprendizajes esperados?*

Materiales <i>¿Qué utilizaré?</i>	Escenarios <i>¿Dónde desarrollaré?</i>	Actores <i>¿Quiénes participarán?</i>
Pizarra Imagen Ficha de lectura	Aula de clase	Docente y estudiantes

SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN

ESTRATEGIAS /ACTIVIDADES

¿Qué acciones desarrollar para el logro y desarrollo de las competencias y capacidades en los estudiantes?

Inicio	<i>Motivación, evaluación y desarrollo de actitudes permanente</i>	T
<p>Saludamos a nuestros estudiantes y los motivamos para establecer las normas de convivencia para el desarrollo de la sesión.</p> <p>Planteamos el inicio de la sesión con el recojo de los saberes a través de la lluvia de ideas, para ello hacemos las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Podrían describir la imagen? 2. ¿Cuántas variedades de camote conocen? 3. ¿En qué platos típicos se emplean? <p>Creamos el conflicto cognitivo con la afirmación : “El camote era y es comida de pobres”.</p> <p>A partir de las de las respuestas de los estudiantes, el docente explica y aclaran la importancia del tubérculo, valor nutritivo y beneficios que trae el consumirlos. Se les explica el porqué de la lectura, el análisis, sistematización de la información, y que en esta sesión desarrollaremos la descripción y la inferencia.</p> <p>Después de hacer una lectura global, analítica, hacen el subrayado de los conceptos e ideas más relevantes, infieren las palabras en negrita y responden las preguntas, elaborando un mapa conceptual de la lectura titulada “El camotito, valioso dulce y sabrosito” para identificar la información explícita en el texto, la información no evidente que se deduce a partir del explícito y criticar y valorar el aporte de autor del texto.</p> <p>El docente monitorea y guía en toda la lectura, luego se hace la metacognición socrática aplicada al contexto.</p>	<p style="text-align: right;">10</p> <p style="text-align: right;">50</p> <p style="text-align: right;">30</p>	<p style="text-align: center;">T</p>
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES		
COMPETENCIA	INDICADOR	INSTRUMENTO
Comprensión de textos	Elabora un mapa conceptual	Prueba escrita.

TEXTO

EL CAMOTITO, VALIOSO, DULCE Y SABROSO.

A pesar de haber vivido muchos años y de ser mi importante, todavía no han escrito mucho sobre mí.

Quizás no sepan que mi existencia es originaria del Perú, estuve presente como alimento en las culturas pre- incas, gracias a que me han podido sembrar en la Costa, Selva y valles interandinos.

Efectivamente, hay evidencias de mi ancestral existencia en los restos encontrados así como en las imágenes en la cerámica y en textiles, como es el caso del manto Paracas.

Soy muy humilde, simplemente soy un tubérculo que puede crecer hasta en suelos de escasos nutrientes. Y mi producción puede darse todo el año en nuestro país. El tallo es rastroso y posee raíces tuberosas hay presencias de vitaminas, proteínas y minerales, es decir, en mí.

Así es, tengo muchas sustancias nutritivas, como el betacaroteno, del que se produce la vitamina A. es necesario recordar que la carencia de vitamina A causa severos problemas de salud, como ceguera infantil y propensión a enfermedades de las vías respiratorias. Además, poseo vitamina C, imprescindible para el crecimiento, reparación de los tejidos, cicatrización de las heridas y el mantenimiento de cartílagos, huesos y dientes. También tengo potasio, hierro, almidón, sodio y ácido fólico, por eso, a las mujeres en estado de gestación les recomiendan mi consumo, ¡Ah! Además, dicen que mi consumo disminuye el riesgo del desarrollo del cáncer al estómago y hepáticas.

Muchas personas me consumen porque sienten que retardo el envejecimiento, porque poseo propiedades antioxidantes y un alto valor vitamínico y proteico. Incluso, superiores a los de mi prima hermana la papa. Otras personas, afirman que mi ingesta reduce la depresión y contrarresta el sobrepeso.

A nivel mundial, también me han considerado una joya nutricional y mi consumo he mitigado la hambruna en muchos países, este fue el caso de China, a mediados del siglo XX; y también, se extendió al Japón cuando los tifones o las plagas arrasaban los cultivos. Incluso en el África me llaman “Cilera abana” que significa “Protector de los niños”

Tengo más de 2000 variedades, mi forma es diversa y mi color varía; puedo ser blanco, anaranjado o morado.

A pesar de mis beneficios, algunas personas prefieren que sean sus animales quienes me tengan en sus raciones de alimento. Por ejemplo, constituyo valioso alimento para las vacas, porque poseo proteínas similares a la alfalfa un.

Sin embargo, han de saber que soy uno de los 5 cultivos alimenticios más importantes del mundo, junto con el arroz, trigo, maíz y yuca.

Formo parte de la cocina típica de muchos países y soy muy popular en el Perú. Mi presencia reemplaza a la papa, hago más vistosa y enriquezco la gastronomía de nuestro país.

Definitivamente, creo que tampoco se dan cuenta que puedo sorprender en la cocina por las múltiples formas que existen para prepararme. ¿No han notado la versátil que soy? Me pueden consumir al horno, sancochado, frito, machacado; como harina para producir panes, como almidón, en mermelada, otros dulces e infinidad de postres. También, están investigando sobre mi transformación en bebidas, papillas, producción de colorantes naturales para la industria alimenticia cosmética y alcohol.

Llegaré a ser muy importante porque en algunos países me han incluido en sus planes de producción de biotanol... ¡Aunque ya me siento así, porque hasta me nombran y describen mi cosecha en una alegre canción!

Rosa Victoria Mesías Ratto.

Módulo de Comprensión Lectora N° 1

HOJA DE APLICACIÓN: CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS

NOMBRE:

GRADO:..... I.E.

Identifica información sobre el inicio del relato:

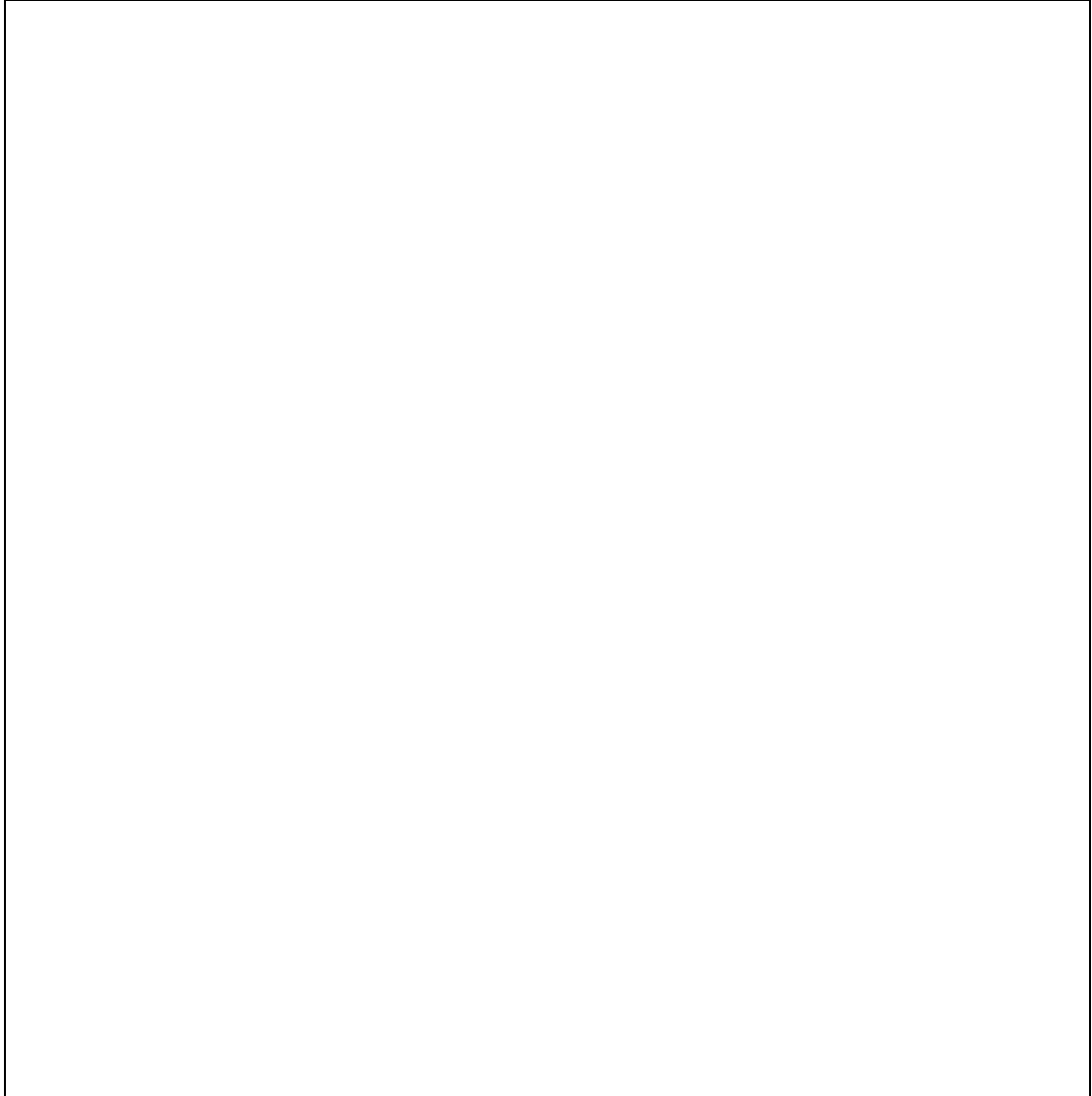
1. Identifica la clasificación del camote:
a) Fruta b) Hortaliza c) Verdura d) Tubérculo
2. Precisa. La producción de camote se da durante...
a) El verano b) el invierno c) Todo el año d) Los tifones
3. Indica ¿Cuáles son los cinco cultivos más importantes del mundo?
4. Manifiesta. ¿A qué tubérculo reemplaza el camote?
5. Detalla. ¿en qué formas se puede consumir el camote?
6. Deduce ¿Por qué, en el texto, el camote dice ser “muy humilde”?
a) Crece hasta en suelos de escasos nutrientes
b) Necesita poco agua
c) Contiene pocas vitaminas
d) Se siembra en Costa, Sierra y Selva

Deduce y fundamenta tus respuestas citando pasajes del cuento:

7. Marca. En el texto se indica que la papa es prima hermana del camote porque....
a) Ambos son tubérculos. b) Se cultivan juntos
c) Tienen el mismo sabor. d) Se cosechan de la misma planta
8. El consumo del camote se extendió en el Japón cuando las plagas arrasaban los cultivos porque ...
a) Era resistente a esas plagas
b) Los tifones alejaban las plagas de las plantaciones de camote
c) Protegía a los niños
d) Se trajo del África
9. Según el texto, el camote es versátil porque....
a) No permanece estable. b) Se puede cocinar de diversas maneras
c) Tienen más de 200 variedades d) Su color varía con el clima

Opina:

10. ¿Por qué crees que se consume poco camote en nuestro país?
11. Considerando las partes de un mapa conceptual, elabore uno sobre el texto leído.



SESIÓN DE APRENDIZAJE

Bimestre	4
Unidad	8

Área	Grado	Sección	Docente	Duración	Fecha
COMUNICACIÓN	3°	"A"	JUAN JOSÉ ARIAS PEÑA	90 minutos	28-11-18

TÍTULO DE LA SESIÓN: "Inca Garcilaso de la Vega".

APRENDIZAJES ESPERADOS *¿Qué lograré en esta sesión?*

Competencia	Capacidad	Indicador
Comprende textos escritos	-Recupera información de diversos textos escritos. -Infiere y reorganiza información de diversos textos escritos. -Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos que lee.	Localiza información relevante en diversos tipos de textos con estructura compleja y vocabulario variado y especializado.. Construye organizadores gráficos (mapas conceptuales) y resume el contenido de un texto de estructura compleja.

RECURSOS *¿Qué recursos utilizaré como apoyo para lograr los aprendizajes esperados?*

Materiales <i>¿Qué utilizaré?</i>	Escenarios <i>¿Dónde desarrollaré?</i>	Actores <i>¿Quiénes participarán?</i>
Pizarra Imagen Ficha de lectura	Aula de clase	Docente y estudiantes

SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN

ESTRATEGIAS /ACTIVIDADES

¿Qué acciones desarrollar para el logro y desarrollo de las competencias y capacidades en los estudiantes?

Inicio	<i>Motivación, evaluación y desarrollo de actitudes permanente</i>	T
<p>Saludamos a nuestros estudiantes y los motivamos para establecer las normas de convivencia para el desarrollo de la sesión.</p> <p>Planteamos el inicio de la sesión con el recojo de los saberes a través de la lluvia de ideas, para ello hacemos las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Conocen al señor de la imagen? 2. ¿Por qué creen que es importante en nuestra historia? 3. ¿Saben que quiere decir mestizo? <p>Creamos el conflicto cognitivo con la afirmación : "Lo que importa es el presente y no el pasado".</p> <p>A partir de las respuestas de los estudiantes, el docente explica y aclaran la importancia de conocer la historia de nuestro país, valorar nuestra cultura y la de nuestros ancestros. Se les explica el porqué de la lectura, el análisis, sistematización de la información, y que en esta sesión desarrollaremos la deducción y reflexión..</p> <p>Después de hacer una lectura global, analítica, hacen el subrayado de los conceptos e ideas más relevantes, y responden las preguntas, elaborando un mapa conceptual de la lectura titulada "Inca Garcilaso de la Vega", para identificar la información explícita en el texto, la información no evidente que se deduce a partir del explícito y criticar y valorar el aporte de autor del texto.</p> <p>El docente monitorea y guía en toda la lectura, luego se hace la metacognición socrática aplicada al contexto.</p>	<p style="text-align: right;">10</p> <p style="text-align: right;">50</p> <p style="text-align: right;">30</p>	<p style="text-align: center;">T</p>
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES		
COMPETENCIA	INDICADOR	INSTRUMENTO
Comprensión de textos	Elabora un mapa conceptual	Prueba escrita.

TEXTO

INCA GARCILASO DE LA VEGA

Gómez Suárez de Figueroa, apodado Inca Garcilaso de la Vega, (Cuzco, Gobernación, 12 de abril de 1539 - Córdoba, España, 23 de abril de 1616) fue un escritor e historiador peruano de ascendencia española e indígena. Se le considera como el "*primer mestizo biológico y espiritual de América*", o en otras palabras, el primer mestizo racial y cultural de América que supo asumir y conciliar sus dos herencias culturales: la indígena americana y la europea, alcanzando al mismo tiempo gran renombre intelectual. Luis Alberto Sánchez lo describe como "el *primer mestizo de personalidad y ascendencia universales que parió América*". Se le conoce también como el "*príncipe de los escritores del Nuevo Mundo*", pues su obra literaria, que se ubica en el período del Renacimiento, se destaca por un gran dominio y manejo del idioma castellano, tal como lo han reconocido críticos como Menéndez y Pelayo, Ricardo Rojas, Raúl Porras Barrenechea y José de la Riva Agüero y Osma. Mario Vargas Llosa le reconoce también dotes de consumado narrador, destacando su prosa bella y elegante. Temporalmente se le ubica en la época de los cronistas post toledanos, durante el período colonial de la historia del Perú (fines del siglo XVI e inicios del siglo XVII). Desde el punto de vista estrictamente historiográfico, su obra tuvo mucha influencia en los historiadores peruanos hasta fines del siglo XIX, cuando surgieron críticos que empezaron a cuestionar la veracidad de sus informaciones. Su padre fue sobrino del célebre poeta Garcilaso de la Vega del Siglo de Oro de España, por lo que el Inca Garcilaso de la Vega sería sobrino-nieto por parte de la familia de su padre del famoso poeta renacentista español.

En su obra cumbre, los *Comentarios Reales de los Incas*, publicada en Lisboa, en 1609, expuso la historia, cultura y costumbres de los Incas y otros pueblos del antiguo Perú, libro que luego del levantamiento de Túpac Amaru II sería prohibido por la Corona española en todas sus colonias de América, al considerarla sediciosa y peligrosa para sus intereses, pues alentaba el recuerdo de los incas.⁶ Esta prohibición rigió desde 1781, aunque la obra se siguió imprimiendo en España.

Otras obras importantes del Inca Garcilaso son *La Florida del Inca* (Lisboa, 1605), que es un relato de la conquista española de Florida; y la *Segunda parte de los Comentarios Reales*, más conocida como *Historia General del Perú* (Córdoba, 1617), publicada póstumamente, donde el autor trata sobre la conquista del Perú y el inicio de la colonia.

HOJA DE APLICACIÓN: CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS

NOMBRE:

GRADO:..... I.E.....

Identifica información sobre el inicio del relato:

1. ¿Qué apodo tenía Gómez Suárez de Figueroa
 - a) Gobernador de nueva castilla.
 - b) Luis Alberto Sánchez Peralta.
 - c) Inca Garcilaso de la Vega
 - d) Túpac Amaru II.

2. ¿Cómo se le considera a Inca Garcilaso de la Vega?
 - a. El primer escritor de Europa.
 - b. El segundo narrador del imperio incaico.
 - c. El primer indígena naturalista de América.
 - d. El primer mestizo biológico.

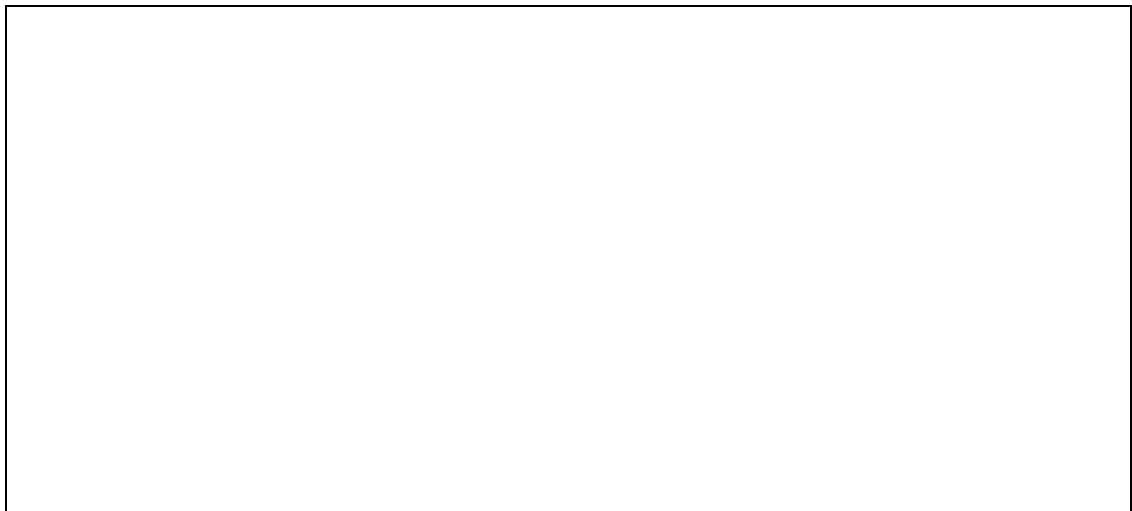
3. ¿Cuántas herencias culturales pudo conciliar Inca Garcilaso de la Vega?
 - a. Dos herencias culturales. La indígena americana y al europea
 - b. Una herencia cultural: la indígena cusqueña
 - c. Las herencias no tuvo importancia para el escritor
 - d. Solo se identificó con la cultura europea

4. ¿En qué periodo se ubican las obras literarias de Inca Garcilaso de la vega?
 - a. En el periodo colonial
 - b. En el periodo del renacimiento
 - c. En el periodo de la emancipación
 - d. En el periodo incaico

5. ¿Por qué era obra cumbre los comentarios reales?
 - a. Se exponía la historia, cultura y costumbre de los incas.
 - b. Se exponía la historia, cultura y costumbres españolas.
 - c. Se exponía solo las costumbres del hombre primitivo.
 - d. Se exponía sobre la corona española.

6. Según los críticos escritores famosos ¿Por qué desatan las obras literarias de Inca Garcilaso de la Vega?
 - a. Por el buen dominio y manejo del idioma castellano.
 - b. Por el gran dominio del idioma quechua

- c. Por el gran dominio de los signos de puntuación
 - d. Por tener parentesco con la corona española
7. ¿Qué acción heroica se dio en América, para prohibir la publicación de la obra “los comentarios reales de los incas”
- a. Se consideraba sediciosa y buena
 - b. Se consideraba una obra de poca importancia
 - c. El levantamiento de Túpac a Amaru II en Cusco
 - d. La poca acogida de la obra
8. ¿Qué opinas sobre el escritor inca Garcilaso de la Vega?
- a. Era un cronista poco talentoso
 - b. Que solamente tenía ascendencia indígena
 - c. Que era un simple historiador
 - d. Que tenía un gran renombre intelectual
9. ¿Qué propuesta harías tu sobre la conciliación de sus dos herencias culturales del autor?
- a. Que es mejor vivir en armonía
 - b. Debió quedarse en el Perú
 - c. No olvidar los primeros años de vida
 - d. Nunca abandonar su tierra.
10. Considerando las partes de un mapa conceptual, elabore uno sobre el texto leído.



SESIÓN DE APRENDIZAJE

Bimestre	4
Unidad	8

Área	Grado	Sección	Docente	Duración	Fecha
COMUNICACIÓN	3°	"A"	JUAN JOSÉ ARIAS PEÑA	90 minutos	30-11-18

TÍTULO DE LA SESIÓN: "César Vallejo".

APRENDIZAJES ESPERADOS *¿Qué lograré en esta sesión?*

Competencia	Capacidad	Indicador
Comprende textos escritos	-Recupera información de diversos textos escritos. -Infiere y reorganiza información de diversos textos escritos. -Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos que lee.	Localiza información relevante en diversos tipos de textos con estructura compleja y vocabulario variado y especializado.. Construye organizadores gráficos (mapas conceptuales) y resume el contenido de un texto de estructura compleja.

RECURSOS *¿Qué recursos utilizaré como apoyo para lograr los aprendizajes esperados?*

Materiales <i>¿Qué utilizaré?</i>	Escenarios <i>¿Dónde desarrollaré?</i>	Actores <i>¿Quiénes participarán?</i>
Pizarra Imagen Ficha de lectura	Aula de clase	Docente y estudiantes

SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN

ESTRATEGIAS /ACTIVIDADES

¿Qué acciones desarrollar para el logro y desarrollo de las competencias y capacidades en los estudiantes?

Inicio	<i>Motivación, evaluación y desarrollo de actitudes permanente</i>	T
<p>Saludamos a nuestros estudiantes y los motivamos para establecer las normas de convivencia para el desarrollo de la sesión.</p> <p>Planteamos el inicio de la sesión con el recojo de los saberes a través de la lluvia de ideas, para ello hacemos las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Conocen al señor de la imagen? 2. ¿Crees que sus obras son significativas? 3. ¿Estás de acuerdo con que se estudie su biografía en la escuela? <p>Creamos el conflicto cognitivo con la afirmación : "Sus poemas son tristes y siempre se queja".</p> <p>A partir de las respuestas de los estudiantes, el docente explica y aclaran la importancia de conocer la poesía y la narrativa de César Vallejo, el contexto en el que fue escrito y la influencia en la intelectualidad de nuestro país. Se les explica el porqué de la lectura, el análisis, sistematización de la información, y que en esta sesión desarrollaremos la deducción para que a través de su biografía podamos conocer sus obras.</p> <p>Después de hacer una lectura global, analítica, hacen el subrayado de los conceptos e ideas más relevantes, y responden las preguntas, elaborando un mapa conceptual de la lectura titulada "César Vallejo", para identificar la información explícita en el texto, la información no evidente que se deduce a partir del explícito y criticar y valorar el aporte de autor del texto.</p> <p>El docente monitorea y guía en toda la lectura, luego se hace la metacognición socrática aplicada al contexto.</p>	<p>10</p> <p>50</p> <p>30</p>	<p>T</p>
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES		
COMPETENCIA	INDICADOR	INSTRUMENTO
Comprensión de textos	Elabora un mapa conceptual	Prueba escrita.

TEXTO

CÉSAR VALLEJO

(Santiago de Chuco, 1892 - París, 1938) Escritor peruano. César Vallejo es una de las figuras de mayor relieve dentro del vanguardismo hispánico. De origen mestizo y provinciano, su familia pensó en dedicarlo al sacerdocio: era el menor de los once hermanos; este propósito familiar, acogido por él con ilusión en su infancia, explica la presencia en su poesía de abundante vocabulario bíblico y litúrgico, y no deja de tener relación con la obsesión del poeta ante el problema de la vida y de la muerte, que tiene un indudable fondo religioso.

Vallejo hizo estudios de segunda enseñanza en el Colegio de San Nicolás (Huamachuco). En 1915, después de obtener el título de bachiller en letras, inició estudios de Filosofía y Letras en la Universidad de Trujillo y de Derecho en la Universidad de San Marcos, pero abandonó sus estudios para instalarse como maestro en Trujillo.

En 1918 Vallejo publicó su primer poemario: *Los heraldos negros*, esta obra contiene muestras de lo que será una constante en su obra: la solidaridad con los sufrimientos de los hombres, que transforma en un grito de rebelión contra la sociedad. Acusado injustamente de robo e incendio durante una revuelta popular (1920), César Vallejo pasó tres meses y medio en la cárcel, durante los cuales escribió otra de sus obras maestras, *Trilce* (1922).

En 1923, tras publicar *Escalas melografiadas* y *Fabla salvaje*, César Vallejo marchó a París y fundó la revista *Favorables París Poema* (1926). En 1928 y 1929 visitó Moscú y en 1930 viajó a España, donde apareció la segunda edición de *Trilce*. De 1931 son su novela *Tungsteno* y el cuento de *Paco Yunque*, y un nuevo viaje a Rusia. Regresó a París, donde vivió en la clandestinidad, y donde, tras estallar la guerra civil, reunió fondos para la causa republicana.

Entre sus otros escritos destaca la obra de teatro *Moscú contra Moscú*, titulada posteriormente *Entre las dos orillas corre el río*. Póstumamente aparecieron *Poemas humanos* (1939) y *España, aparta de mí este cáliz* (1940), conmovedora visión de la guerra de España y expresión de su madurez poética.

HOJA DE APLICACIÓN: CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS

NOMBRE:

GRADO:..... I.E.

Identifica información sobre el inicio del relato:

1. ¿Dónde y cuándo nace César Vallejo?
 - a) En Piura en 1832.
 - b) En Santiago de Chuco en 1892.
 - c) En Lambayeque en 1824.
 - d) En Ancash en 1844.

2. ¿Dónde y cuándo muere el poeta César Vallejo Mendoza?
 - a) En el Perú en 1945.
 - b) En Argentina en 1930.
 - c) En París en 1938.
 - d) En España en 1955.

3. ¿Qué obra editó el poeta en Lima en 1918?
 - a) Trilce.
 - b) Los heraldos negros.
 - c) Tungsteno.
 - d) Paco Yunque.

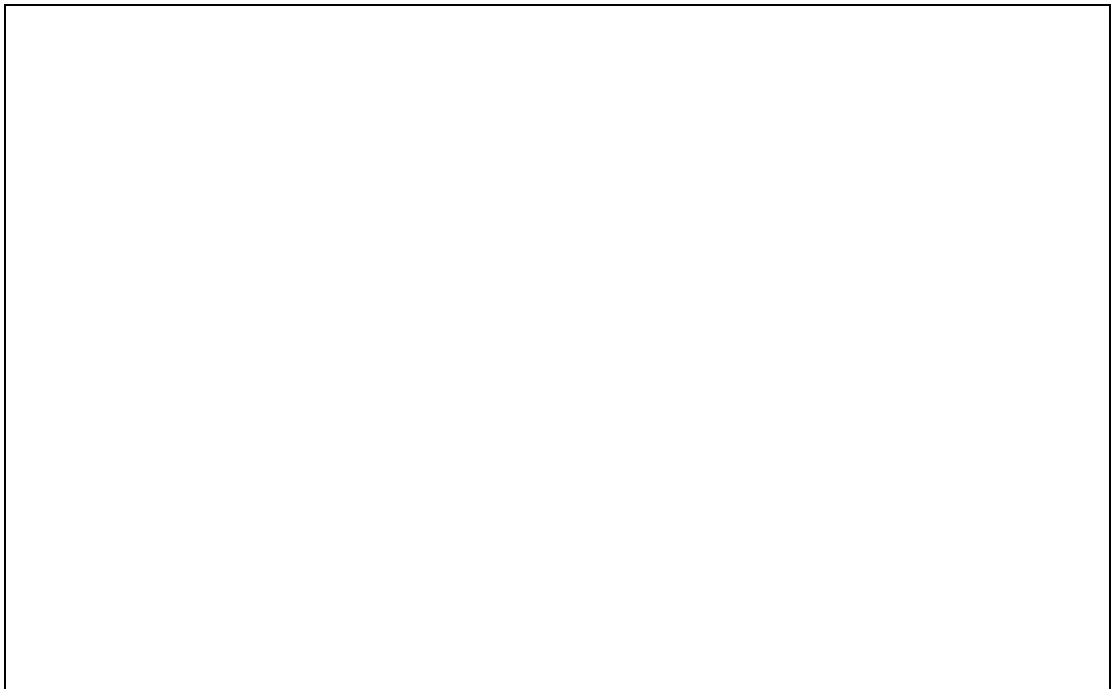
4. ¿En qué universidad estudió filosofía y letras?
 - a) San Marcos.
 - b) Universidad la Cantuta.
 - c) Universidad de Trujillo.
 - d) Universidad la Agraria.

5. ¿Por qué escribió su obra Trilce?
 - a) Por encontrarse en la cárcel.
 - b) Por viajar a París.
 - c) Por recordar a su tierra natal.
 - b) Por inaugurar un diario.

6. ¿Qué entiendes por la frase “vivió en clandestinidad”?
 - a) Vivir públicamente.
 - b) Vivir perseguido.
 - c) Vivir escondido.
 - d) Vivir viajando.

7. ¿Por qué tenía un vocabulario bíblico y litúrgico el poeta?

- a) En su infancia pensó ser sacerdote
 - b) Por ser niño provinciano
 - c) Su familia pensó en dedicarlo al sacerdocio
 - d) De niño leía la biblia en el hogar.
- 8.** ¿Es una obra póstuma de César Vallejo?
- a) Poemas humanos.
 - b) Flava salvaje.
 - c) Trilce.
 - d) Heraldos negros.
- 9.** ¿Qué opinas de su encarcelamiento de Vallejo?
- a) Era justa.
 - b) Era innecesario.
 - c) Era injusta.
 - d) Totalmente de acuerdo.
- 10.** Considerando las partes de un mapa conceptual, elabore uno sobre el texto leído.



Área	Grado	Sección	Docente	Duración	Fecha
COMUNICACIÒN	3°	“A”	JUAN JOSÉ ARIAS PEÑA	90 minutos	04-12-18

TÍTULO DE LA SESIÓN: “El espejo y yo”.

APRENDIZAJES ESPERADOS *¿Qué lograré en esta sesión?*

Competencia	Capacidad	Indicador
Comprende textos escritos	-Recupera información de diversos textos escritos. -Infiere y reorganiza información de diversos textos escritos. -Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos que lee.	Localiza información relevante en diversos tipos de textos con estructura compleja y vocabulario variado y especializado.. Construye organizadores gráficos (mapas conceptuales) y resume el contenido de un texto de estructura compleja.

RECURSOS *¿Qué recursos utilizaré como apoyo para lograr los aprendizajes esperados?*

Materiales <i>¿Qué utilizaré?</i>	Escenarios <i>¿Dónde desarrollaré?</i>	Actores <i>¿Quiénes participarán?</i>
Pizarra Imagen Ficha de lectura	Aula de clase	Docente y estudiantes

SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN

ESTRATEGIAS /ACTIVIDADES

¿Qué acciones desarrollar para el logro y desarrollo de las competencias y capacidades en los estudiantes?

Inicio	<i>Motivación, evaluación y desarrollo de actitudes permanente</i>	T
<p>Saludamos a nuestros estudiantes y los motivamos para establecer las normas de convivencia para el desarrollo de la sesión.</p> <p>Planteamos el inicio de la sesión con el recojo de los saberes a través de la lluvia de ideas, para ello hacemos las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> ¿Conocen a los personajes de las imágenes? ¿Sabén en qué campo han destacado? ¿Su apariencia física fue determinante para que ellos alcancen el éxito? <p>Creamos el conflicto cognitivo con la afirmación : “Los bellos siempre triunfan”.</p> <p>A partir de las respuestas de los estudiantes, el docente explica y aclaran la importancia de valorar a las personas por su interior, por lo que son y no por la apariencia física. Resaltar que los personajes como Luciano Pavarotti, Albert Einsten, etc., al margen de la apariencia física lograron el éxito. Se les explica el porqué de la lectura, el análisis, sistematización de la información, y que en esta sesión desarrollaremos la identificación del tema, propósito del autor y la deducción, para que a través de esta novela juvenil aprendamos a valorar a la personas. Después de hacer una lectura global, analítica, hacen el subrayado de los conceptos e ideas más relevantes, y responden las preguntas, elaborando un mapa conceptual de la lectura titulada “El espejo y yo”, para Identificar la información explícita en el texto, la información no evidente que se deduce a partir del explícito y criticar y valorar el aporte de autor del texto.</p> <p>El docente monitorea y guía en toda la lectura, luego se hace la metacognición socrática aplicada al contexto.</p>		10
		50
		30
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES		
COMPETENCIA	INDICADOR	INSTRUMENTO
Comprensión de textos	Elabora un mapa conceptual	Prueba escrita.

TEXTO

EL ESPEJO Y YO

El viernes siguiente papá volvió a casa. Mamá olvidó por completo las dietas y nos dimos una gran cena de cordero asado sentado en el comedor. Sacó la loza fina y hasta puso flores sobre la mesa. Mamá se mandó peinar (por lo general lo hace los viernes) y Katy y yo nos pasamos el cepillo y nos lavamos la cara. Parecíamos una de esas familias felices en un comercial de televisión... y como Katy estaba de buen humor, pues casi también sonábamos como una familia conejín.

- Bueno, ¿y qué me cuentan de nuevo? –preguntó papá después de que todos nos servimos

- Que he bajado de peso desde que te fuiste –dijo mamá muy orgullosa–. Quiero bajar un poco más antes de empezar a medirme trajes de baño.

- Cuando yo empiece a medirme trajes de baño lo que quiero es un bikini rojo y brillante –dijo Katy.

- ¿Un bikini? –dijo papá.

- ¡Ajá! –replicó Katy –. Ya tengo edad para usar bikini. Y la figura también.

Papá simuló sorpresa:

- ¿Mi pequeña se está haciendo grande? ¡Y una mujer muy atractiva, si vamos a ello!

Papá parecía muy satisfecho con su comentario y Katy mostró una sonrisita feliz.

Quizá fue ese tonito de satisfacción lo que hizo que yo interviniera, algo que no suelo hacer:

- ¿Y yo qué, papá? –le pregunté–. También estoy creciendo. Y también soy atractiva, ¿o no?

- Por supuesto que sí, Melany –dijo papá, al tiempo que se alcanzaba otro pedazo de cordero–. Tienes una buena osamenta facial; cuando desaparezca lo que llaman la gordura de infancia, vas a ser un primor.

- ¿Gordura de infancia? –dije con ceño fruncido, recordando la conversación con Rhona–. ¿Gordura de infancia? ¿Quieres decir que tal como soy ahora parezco un bagre? Así le dicen los chicos en el colegio a una chica que es muy fea.

- Pero no, no, no. Claro que no –replicó papá en el acto–. Gordura de infancia es solo un término, una manera de decir que, por lo general, los niños y los cachorros... siempre se ven un poquito más gorditos, más redondos que los adultos, eso es todo. No debes dejar que eso te preocupe.

- Ah

No dije más nada. Katy volvió sobre el tema de los bikinis y mamá opinó que a los quince años se era todavía muy joven para un bikini muy diminuto y entonces Katy comenzó a discutir a ese respecto hasta que ya no parecíamos más una familia feliz y todo el mundo se olvidó completamente de mí. Sin embargo, más tarde, arriba en mi cuarto, volví a pensar en lo que había dicho papá y me paré frente al espejo observándome con mucho cuidado.

¿Seré gorda?, me pregunté. Ciertamente no era como Dora, de eso estaba segura. Mi cara es bastante ancha... pero, como dice papá, sí me parezco a él y su cara también es ancha. Pero, ¿y qué del resto de mí? Me examiné primero de frente y luego de perfil. De lado pude ver la hinchazón debajo del suéter en donde mi busto aún estaba creciendo. Pero eso no se podía considerar como gordura, ¿verdad? Seguro que no... Pensé en Valery, tan alta y tan delgada, con su largo cabello rubio que le cae hasta media espalda haciéndola parecer aún más delgada. Jamás me parecería a ella, lo sabía, ni siquiera si lograra deshacerme de mi gordura de infancia.

Esa noche no pude dejar de pensar en el término de papá y, cosa extraña, cuando volví a bajar de mi cuarto, tuve la impresión de que, no importa dónde o qué mirara, todo me recordaba una y otra vez mi gordura de infancia. En la televisión, por ejemplo, pasan miles de anuncios con comidas para personas que cuidan su línea y gaseosas bajas en calorías y cenas dietéticas precongeladas, todas supuestamente capaces de garantizar que uno se convertiría en las glamorosas modelos delgadas que aparecían en la propaganda. Y una revista que mamá había dejado sobre la mesa de centro tenía un titular en la cubierta que decía “Postres

dietéticos que puede disfrutar sin riesgo alguno” y un aviso en la contracubierta con fotos, antes y después, de una mujer que había podido bajar toneladas de peso tomando no sé qué píldoras. Pensé que la industria publicitaria debía ganar millones a punta de las dietas.

Además de las propagandas, todas las actrices me hacían pensar en mi porte. Nunca antes me había dado cuenta de lo flacas que eran todas. ¿Cómo lo lograban? Alguna vez leí que las cámaras de televisión hacían ver a todo el mundo más gordo de lo que en realidad era... en cuyo caso esas actrices debían ser extremadamente delgadas.

En fin, aquella noche, tuve la impresión de que todas las mujeres del mundo eran delgadas o, de lo contrario, intentaban serlo. Hasta la guía de programas televisados estaba llena de avisos sobre clínicas para bajar de peso y máquinas para hacer ejercicios. ¡Baje de peso sin pasar hambre! ¡Queme ochocientas calorías por hora con nuestra exclusiva máquina de remos! ¡Treinta días para convertirse en una nueva usted!

Me senté a observar durante un buen rato esta última propaganda. La verdad, me gustaría ser una nueva yo, pensé. ¿Bastaría, para lograrlo, bajar de peso?

Dorothy Joan Harris, Melany.

HOJA DE APLICACIÓN: CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS

NOMBRE:

GRADO:..... I.E.

COMPRENDEMOS

1. ¿Quién le dijo a Melanay que tenía “gordura de infancia”?
 - a) Su mamá.
 - b) Su papá
 - c) Su hermana Katy.
 - d) Su amiga Rhona.

2. ¿Qué le pide Katy a sus padres en la cena?
 - a) Salir con sus amigas.
 - b) Tener un cuerpo hermoso.
 - c) Bajar de peso.
 - d) Un bikini rojo y brillante..

3. Ordenas las acciones del relato según como presentan en el texto:
 - () Melany se paró frente al espejo.
 - () La familia de Melany cenó cordero asado.
 - () Melany observó propagandas que explicaban cómo bajar de peso.
 - () Katy y Melany se pasaron el cepillo y se lavaron la cara

4. Determina los rasgos que corresponden a la personalidad de Melany:
 - () Reservada () Reflexiva () Curiosa

() Insegura () Malhumorada () Engreída

5. ¿Cuál es la diferencia fundamental entre Melany y Valery:

- a) El color de la piel.
- b) Su textura.
- c) Su rendimiento en los estudios.
- d) Su condición económica.

6. Infiere el propósito del autor:

- a) Informar de los peligros de hacer dieta.
- b) Reflexionar de los problemas que acarrea la gordura
- c) Relacionar la excesiva preocupación por la apariencia física con la baja autoestima.
- d) Criticar a los medios de comunicación por ofrecer productos dietéticos.

7. Analiza el siguiente anuncio publicitario extraído del texto y deduce ¿Qué función cumple la publicidad respecto de la necesidad de las personas de controlar su peso?

Postres dietéticos que pueden disfrutar sin riesgo alguno.
¡Baje de peso sin pasar hambre!

- a) Promueve una alimentación balanceada
- b) Propone que, independientemente del peso, las personas pueden estar sanas.
- c) Busca mejorar la nutrición de los consumidores y evitar la obesidad.
- d) Ofrece engañosamente bajar de peso con el menor esfuerzo posible.

8. Considerando las partes de un mapa conceptual, elabore uno sobre el texto leído.

Anexo 7. Artículo científico

Los mapas conceptuales en la comprensión de textos de los
estudiantes de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018

ARTÍCULO CIENTÍFICO**AUTOR:**

Br. Juan José Arias Peña

Escuela de Posgrado
Universidad César Vallejo Filial Lima

LIMA – PERÚ

Artículo Científico

1. TÍTULO:

Los mapas conceptuales en la comprensión de textos de los estudiantes de la I.E.E. N° 5187, Puente Piedra.

2. AUTOR :

Juan José Arias Peña

I.E. N° 5187, PUENTE PIEDRA - UGEL 04 – COMAS

pignolo-lima@hotmail.com

3. RESUMEN

Esta investigación tuvo objetivo general determinar el efecto del uso de los mapas conceptuales en la comprensión de textos en los estudiantes del tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018.

El método utilizado fue el hipotético – deductivo, el tipo de estudio fue aplicado, de enfoque cuantitativo y diseño experimental, en su variante cuasi experimental con pre y pos test, dos grupos, uno de control y el otro experimental. La muestra quedó conformada por 50 estudiantes del tercero de secundaria de la I.E. N° 5187 de Puente Piedra, en dos grupos intactos de estudiantes de dos aulas de clase. La recolección de datos se hizo a partir de la aplicación de pre test y post test sobre comprensión de textos y que se suministró a ambos grupos con un total de 20 ítems. El instrumento utilizado fue una prueba escrita,. El instrumento fue validado y sometido a la prueba de confiabilidad de KR-20.

Los resultados mostraron que en el pre test los dos grupos eran casi similares; sin embargo, en el post test el grupo experimental mejoró significativamente. El 8.0% está en el nivel de inicio, el 48.0% en proceso y un 44% en logro mientras que en el de control, el 32.0% está en el nivel de inicio, el 68.0% en proceso y un 0 % en logro. Se aplicó la prueba estadística Shapiro – Wilk y determinó que los datos obtenidos no provienen de muestras de distribuciones normales, motivo por el cual se analizó con la prueba no paramétrica U de Mann Whitney para determinar la significancia del programa entre los grupos de estudio resultando como nivel de significancia $Sig. = 0,000$ es menor que $\alpha = 0,005$, ello evidenció que el efecto positivo se debió a la aplicación de los mapas conceptuales a través de un programa.

4. Palabras clave: Efecto mapas conceptuales, comprensión de textos, nivel literal, nivel inferencial, nivel crítico.

5. Abstract:

This research had a general objective to determine the effect of the use of conceptual maps in the comprehension of texts in the students of the Third Secondary School of the I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018.

The hypothetical - deductive method was used. The type of study was applied, quantitative approach and experimental design, in its quasi experimental variant with pre and post test, two groups, one control and the other experimental. The sample was made up of 50 students from the Third Secondary School of the I.E. N° 5187 of Puente Piedra, in two intact groups of students from two classrooms. The data collection was made from the application of pre-test and post-test on comprehension of texts and that was supplied to both groups with a total of 20 items. The instrument used was a checklist, applied through the technique of observation. The instrument was validated and subjected to the reliability test of KR-20.

The results showed that in the pretest the two groups were almost similar; however in the post test the experimental group improved significantly. 8.0% is at the beginning level, 48.0% is in process and 44% in achievement while in the control group, 32.0% is at the beginning level, 68.0% in process and 0% in achievement. The Shapiro - Wilk statistical test was applied and determined that the data obtained did not come from samples of normal distributions, which is why it was analyzed with the non parametric Mann Whitney U test to determine the significance of the program among the study groups resulting in level of significance Sig = 0.000 is less than $\alpha = 0.005$, this evidenced that the positive effect was due to the application of concept maps through a program

6. KEYWORDS.

Conceptual maps effect, text comprehension, literal level, inferential level, critical level

7. INTRODUCCIÓN.

La preocupación es porque, los estudiantes logren niveles óptimos de comprensión lectora, que les permita comprender, usar, reflexionar, e involucrarse en la lectura de textos escritos, con el fin de alcanzar metas propias, desarrollar el conocimiento y potencial personal para poder participar plenamente dentro de la sociedad.

Las diversas instancias de gestión educativa descentralizada del sector Educación están adoptando un conjunto de acciones y estrategias para superar los niveles de desempeños de la comprensión lectora, estos niveles permiten describir los resultados de los estudiantes dando cuenta de su progresión.

En tal sentido, este trabajo de investigación es de carácter científico, realizado sobre el efecto que existe entre mapas conceptuales y la comprensión de textos, siendo un efecto directo y significativo. Su importancia radica en contribuir en la mejora de la comprensión de textos en los estudiantes haciendo posible un aprendizaje significativo. Las conclusiones de esta investigación pueden servir como fuente de información para otras investigaciones a la vez puedan generalizarse, así como incorporarse al conocimiento científico.

Se tomo como estudios previos los aportes de diferentes investigadores: Velásquez (2017), en su trabajo “Los mapas conceptuales como estrategia didáctica en la comprensión lectora”, de tipo de diseño aplicado y sub diseño cuasi experimental en estudiantes del nivel secundaria, demostró a través de un programa con dieciséis sesiones de clases de dos horas pedagógicas relacionadas al Área de Ciencia y Tecnología, y en cada una de ellas se aplicó los mapas conceptuales, obtuvo resultados significativos, el 100% del grupo llegó al nivel muy superior después del tratamiento, confirmándose que la aplicación de los mapas conceptuales influyeron significativamente en los estudiantes del primero de secundaria de V.M.T. de las investigaciones se desprende la efectividad de los mapas conceptuales.

Rubio (2017) realizó una investigación en Educación denominada Mapas conceptuales y la comprensión lectora en estudiantes del 6º de educación

primaria de la I.E. 2085, Comas. En dicho estudio tuvo como objetivo establecer la relación entre los mapas conceptuales y la comprensión lectora, para tal fin, aplicó un estudio de enfoque cuantitativo, de alcance correlacional con diseño no experimental de corte transversal, ya que no aplico ningún tratamiento, utilizando como instrumento la lista de cotejo de tipo dicotómica con 20 items para los mapas conceptuales y una prueba escrita para medir los niveles de la comprensión lectora. Como población fueron seis aulas equivalentes a 180 estudiantes y una muestra aleatoria de 122 participantes, obteniendo de este estudio como resultado que existe una relación significativa entre los mapas conceptuales y la comprensión de textos entre los alumnos de esta institución.

La primera variable de estudio mapas conceptuales, es un recurso que los docentes utilizan en los procesos pedagógicos y cognitivos de la sesión de aprendizaje en los diferentes niveles de educación básica y superior. Novak (2001, p. 104), indica: “es una herramienta de aprendizaje que los docentes hacen uso en la enseñanza y que va construyendo, explorando, elaborando, graficando en los conocimientos previos que permiten al estudiante organizar, interrelacionar y fijar los niveles del conocimiento sobre las teorías que busca aprender”. Gonzales (2009, p. 65), definió como: “ilustraciones con espacios en blanco, en las que se emplean líneas, flechas, recuadros, y círculos para mostrar las relaciones existentes entre ciertos hechos o ideas abstractas que sirven para orientar la actividad mental, a través de un formato espacial”

Las dimensiones de los mapas conceptuales son: Uso de proposiciones, conexiones cruzadas y consideraciones de jerarquía Al elaborar los mapas conceptuales los estudiantes interactúan con la información del texto y van desarrollando capacidades lectoras. De esta manera se presenta el uso de mapas conceptuales como una estrategia para mejora la comprensión lectora.

La segunda variable de este estudio es comprensión de textos, con sus dimensiones : Comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica. Para Cassany (2007, p.85), la comprensión de textos es el proceso de elaborar el significado, por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen; proceso a través del cual el lector interactúa con el texto.

Los niveles de comprensión son procesos cognitivos que se dan durante la lectura, en la medida que el lector utiliza sus conocimientos previos se van generando estos procesos de pensamiento.

Cassany (2007, p. 50) la comprensión literal se refiere a recoger formas y contenidos explícitos del texto, identifica detalles, precisa tiempo y secuencia de los hechos, es la habilidad de comprender el significado o mensaje del texto, la comprensión inferencial establece relaciones entre partes del texto para inferir relaciones, información, conclusiones o aspectos que no están escritos en el texto y la comprensión criterial, es donde se da la lectura evaluativa, el lector hace un juicio sobre el texto a partir de ciertos criterios, detecta sus intenciones, analiza sus argumentos, entiende la organización y estructura del texto, si el texto tiene las partes que necesita o está incompleto y si es coherente.

El presente trabajo de investigación enfatiza sobre el efecto que existe en el uso de los mapas conceptuales en la comprensión de textos, sustentando en los antecedentes de investigaciones científicas, donde se consolida lo positivo que resulta en el proceso de aprendizaje. En tal sentido se verificó utilizando la estadística descriptiva para describir y explicar el valor de tablas y figuras que expresen los porcentajes de incidencia de la variable dependiente, comprensión lectora, también nos valemos de la estadística inferencial utilizará empleando la U de Mann Whitney, con la finalidad de poder determinar la validez de las premisas, a fin de poder determinar el efecto de una variable sobre la otra. La validez de los instrumentos se realizó a través del juicio de experto que emplearon los criterios de pertinencia, relevancia y claridad, confiabilidad del instrumento: Kuder Richardson (KR – 20), con un resultado de (,826), valor que indica fuerte confiabilidad, por lo que se pudo aplicar la muestra poblacional. La comprensión de textos es un problema a nivel internacional, en nuestro país es motivo de preocupación por los resultados que se obtienen y a nivel local en la I.E. N° 5187 de Puente piedra, este problema es más acentuado, los estudiantes tienen problemas para comprender lo que leen en los niveles literal, inferencial y criterial; siendo necesario por ello utilizar técnicas y estrategias para mejorar para mejora la comprensión lectora a fin de

obtener un aprendizaje significativo y con ello elevar el rendimiento académico de nuestros estudiantes. Por ello se formula la siguiente interrogante general: ¿Cuál es el efecto del uso de los mapas conceptuales en la comprensión de textos en los estudiantes del tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018? De esta forma, se plantea la siguiente hipótesis general: Existe un efecto significativo del uso de los mapas conceptuales en la comprensión de textos en los estudiantes de tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018. Teniendo como objetivo general: Determinar el efecto que existe en el uso de mapas conceptuales en la comprensión de textos en los estudiantes del tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018.

8. METODOLOGÍA

El presente trabajo de investigación se rige en los parámetros de la metodología de la investigación científica. Es de enfoque cuantitativo, tipo de estudio, básico, nivel, explicativo ya que pretende explicar el porqué de la ocurrencia de los fenómenos, las causas que originan un efecto, donde interviene la variable independiente como en nuestro caso, causa y la dependiente, efecto. El diseño de investigación es experimental, con subdiseño, cuasi experimental con un grupo de control y un grupo experimental. La población está conformada por los 75 estudiantes del tercero de secundaria de la I.E. N° 5187, Puente Piedra. La muestra está formada por 50 estudiantes, denominada muestra no probabilística. “La muestra es un conjunto de individuos seleccionados del total de la población en base a características específicas, según el interés de estudio del investigador” (Hernández, 2010, p.191), La técnica que se ha utilizado en el presente trabajo de investigación es la evaluación, y como instrumento de recolección de datos una prueba de rendimiento académico en la modalidad de pre y post test a los grupos de control y experimental, constó de 20 preguntas, tomando como referencia los indicadores de comprensión de textos establecidos por Cassany (2008), y aquellos indicadores que establece el Minedu en el proceso de evaluación de comprensión de textos por parte de los estudiantes de la E.B.R. Los instrumentos fueron validados por juicio de expertos, siendo el resultado aplicable. La confiabilidad, con el coeficiente de KR-20 arrojó el valor de 0,826;

esto nos indica que es fuertemente confiable Para la aplicación de los instrumentos, se presentó una solicitud a la directora de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, aplicándose ambos instrumentos en un solo día y con una duración de 50 minutos a cada sección de estudiantes por cada instrumento

9. RESULTADOS

En la estadística descriptiva se refleja la similitud de los resultados en el pre test. En el grupo de control el 40% se sitúa en un nivel de inicio, el 60.0% en proceso y el 0.0% en logro, en tanto en el grupo de tratamiento, el 52.0% se ubica en inicio, el 44.0% en proceso, y solo el 4.0% en el nivel de logro. En el post test evidencia que los resultados para el grupo de control siguen siendo parecidos con un 32.0% en el nivel de inicio, el 68.0% en proceso, y el 0.0% en logro; sin embargo, en el grupo experimental los resultados difieren significativamente. El 8.0% está en el nivel de inicio, el 48.0% en proceso y un 44% en logro. En la estadística inferencial, se aplicó la contrastación de hipótesis valiéndose del estadístico U de Mann Whitney, donde evidenció el resultados de $Z = -4,126$ es menor que $-1,96$ (punto crítico), con el nivel de significancia de Sig. = 0.00 y siendo menor el nivel de significatividad teórica de sig. = 0.05, ($p < \alpha$), por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis planteada, es decir, si hay diferencias significativas entre el grupo control y experimental, comprobándose que existe un efecto significativo del uso de los mapas conceptuales en la comprensión de textos de los estudiantes del tercero de secundaria.

10. Discusión

De los resultados obtenidos del presente trabajo de investigación y después de compararlos con los antecedentes, verificamos que estos confirman las hipótesis planteadas. Las investigaciones consultadas presentan similitudes con los resultados del presente trabajo de investigación, en el cual los mapas conceptuales tienen relación directa y significativa con la comprensión de textos como es el caso de Velásquez (2017), en su trabajo de investigación similar al nuestro, de diseño experimental y sub diseño cuasi experimental en estudiantes del nivel secundaria, demostró a través de un programa denominado “Los

mapas conceptuales como estrategia didáctica” que con dieciséis sesiones de clases de dos horas pedagógicas cada una relacionadas al área de Ciencia y Tecnología obtuvo resultados significativos, en el pre test el 57% del grupo de tratamiento alcanzó un nivel muy superior, y el 11% un nivel superior, en tanto en el post test el 100% del grupo llegó al nivel muy superior, confirmándose que la aplicación de los mapas conceptuales influyeron significativamente en los estudiantes del primero de secundaria de V.M.T. También, Minchán (2013), en su investigación de diseño preexperimental, con pre y post test sostiene que los mapas conceptuales influyen en la comprensión de textos, para demostrarlo en el tratamiento aplicó 12 sesiones de aprendizaje a los alumnos del tercer grado de primaria de la I.E. Ntra. Sra. De Guadalupe, en Cajamarca, los resultados le dieron la razón por que después del tratamiento, sus estudiantes obtuvieron mejores resultados en los tres niveles de la comprensión lectora. Si bien es cierto que tenemos coincidencias, También tenemos diferencias, nuestro estudio emplea la contrastación con dos grupos, siendo verificable las diferencias porque a ambas se les aplica el pre y post test, mas no el tratamiento, Otro resultado de interés es el de Ramos (2013), en Colombia, quien logró demostrar que la comprensión lectora es básica para aprender el Área de Ciencia Naturales, razón con la que se coincide en la investigación; además que ambos logramos mejorar la comprensión de textos en sus tres niveles; la diferencia en esta variable es que él usa la aplicación de estrategias didácticas por medio de preguntas, en cambio nosotros lo hacemos a través de los mapas conceptuales; al respecto de la comprensión lectora, Novak (2001, p.104) quien los definió como un recurso que los docentes utilizan en los procesos pedagógicos y cognitivos de la sesión de aprendizaje en los diferentes niveles de educación básica y superior mencionando que el contexto y realidad de algunos trabajos son diferentes. Esta investigación es importante ya que pretende contribuir en la solución de problemas y dificultades que se presenten en el ámbito educativo del contexto social específico de estudio. También permite una forma fácil de comprender textos elaborando mapas conceptuales los cuales generan el desarrollo de organización, jerarquización y representación visual de la información, así como el desarrollo de la creatividad.

Permitiendo una mejor comprensión lectora y con ello un aprendizaje significativo.

11. CONCLUSIONES

Los mapas conceptuales tienen un efecto significativo en la comprensión de textos de los estudiantes del tercero de secundaria de la I.E.Nº 5187, Puente Piedra. Los resultados muestran que después del tratamiento el 92% del grupo experimental si logran comprender textos. En la estadística inferencial, el valor de significancia de la U de Mann-Whitney es = ,000 que es un valor menor al propuesto de $S= ,05$ que se permite como margen de error, establece que existen diferencias en los resultados y por ello se rechaza la hipótesis nula y se asume la hipótesis planteada.

12. REFERENCIAS

- Carrasco, S. (2010). *Metodología de la investigación científica*. Ed. San Marcos. Lima, Perú.
- Campos A. (2005). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Aula abierta. Colombia.
- Cassany, D. Luna, M y Sanz, G. (1994). "Expresión escrita ", en *Enseñar Lengua*, Barcelona, Graó
- Colomer, T. y Camps, A (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Madrid, Celeste / MEC.
- Espín (2013). *Las estrategias metodológicas y su incidencia en la comprensión lectora de los estudiantes de octavo año*
- Gómez, M. (1993). *Indicadores de la comprensión de lectura*. (9º. Ed.). Barcelona: Grao
- Gonzales, B. (2009). *Cuatro razones para utilizar los organizadoresgráficos*. Chile: Ed. FLEMING.

Hernández, F. & Baptista (2010). *Metodología de la investigación*. (5ªed.) México.

LEY N° 28044 (2004). Ley General de Educación: Art. 9. Perú. Martínez, M. (2008). *Organizadores Gráficos*. UPCA. Perú.

Minchán (2015). *Uso de los mapas conceptuales y su influencia en la comprensión de textos narrativos de los estudiantes de tercer grado de educación primaria de la I.E. Nuestra Señora de Guadalupe - Cajamarca*,

MINISTERIO DE EDUCACION (2015). *Diseño Curricular de la Educación Básica Regular*. Perú.

Ministerio de Educación del Perú. (2007). *Guía de estrategias cognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Lima: Ministerio de Educación.

Moncayo, M. (2006). *Los organizadores gráficos UNMSM*. Lima. Perú.

Novak, A. (1993) *Los mapas conceptuales: una técnica para aprender*. Madrid.

OCDE (1999). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006*. Paris: OECD.

Ramos (2013). *La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales*, Colombia, a la Universidad Nacional de Medellín.

Romero, S. y Vidal, G. (2009). *El uso de los mapas conceptuales*. Educar.Org. Recuperado de [http://www.educar.org/articulos/uso de mapas.asp](http://www.educar.org/articulos/uso_de_mapas.asp).

Rubio (2017). *Mapas conceptuales y la comprensión lectora en estudiantes del 6º de educación primaria de la I.E. 2085, Comas*

Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura: Ed. GRAO. España*.

Stella, G. (1997). *Estrategias de comprensión de textos Expositivos*. Colombia.

Van Dijk y Kintsch (1998). *El análisis crítico del discurso*, Madrid, Catedra.

Velásquez (2017). *Los mapas conceptuales como estrategia didáctica en la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria*, U.C.V., Lima.



Acta de Aprobación de originalidad de Tesis

Yo, Paula Viviana Liza Dubois, docente de la Escuela de Postgrado de la UCV y revisor del trabajo académico titulado **"Los mapas conceptuales en la comprensión de textos de los estudiantes de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018"** del estudiante **Juan José Arias Peña**; y habiendo sido capacitado e instruido en el uso de la herramienta Turnitin, he constatado lo siguiente:

Que el citado trabajo académico tiene un índice de similitud constato 17% verificable en el reporte de originalidad del programa turnitin, grado de coincidencia mínimo que convierte el trabajo en aceptable y no constituye plagio, en tanto cumple con todas las normas del uso de citas y referencias establecidas por la universidad César Vallejo.

Lima, 27 de enero del 2019



Paula Viviana Liza Dubois

DNI: 08485754

Feedback Studio - Google Chrome
 https://evturnitin.com/app/carta/es/?a=1068996186&lang=es&s=3&u=1054618102

feedback studio

ARIAS (2)

Resumen de coincidencias

17%

1 Entregado a Universidad... 8%
Trabajo del estudiante

2 repositorio.ucv.edu.pe 6%
Fuente de Internet

3 repositorio.upla.edu.pe 1%
Fuente de Internet

4 depaace.unach.edu.ec <1%
Fuente de Internet

5 repositorio.uancv.edu.pe <1%
Fuente de Internet

6 repositorio.unc.edu.pe <1%
Fuente de Internet

7 cybertesis.unimsm.edu... <1%
Fuente de Internet

8 Entregado a Universidad... <1%

ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO

Los mapas conceptuales en la comprensión de textos de los
estudiantes de la I.E. N° 5187, Puente Piedra, 2018

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestría en Docencia y Gestión Educativa

AUTOR:
Dr. Juan José Arias Peña

ASESOR:
Dra. Paula Viviana Liza Dubois

SECCIÓN:
Educación general

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
Innovaciones pedagógicas

ESCUELA DE POSGRADO
UCV
UNIVERSIDAD CAYMAHUASI
INVESTIGACION
CAMPUS LIMA NORTE

LIMA - PERÚ

18:58 a. m.
27/01/2019



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI)
"César Acuña Peralta"

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LAS TESIS

1. DATOS PERSONALES

Apellidos y Nombres: (solo los datos del que autoriza)

ARIAS PEÑA JUAN JOSÉ
D.N.I. : 094.77798
Domicilio : J.E. STA. FE. N° 815 - COMAS - LIMA
Teléfono : Fijo : Móvil : 985.790.340
E-mail : sigpelo-lima@hotmail.com

2. IDENTIFICACIÓN DE LA TESIS

Modalidad:

Tesis de Pregrado

Facultad :
Escuela :
Carrera :
Título :

Tesis de Posgrado

Maestría

Doctorado

Grado : MAESTRO EN DOCENCIA Y GESTIÓN EDUCATIVA
Mención : DOCENCIA Y GESTIÓN EDUCATIVA

3. DATOS DE LA TESIS

Autor (es) Apellidos y Nombres:

ARIAS PEÑA JUAN JOSÉ

Título de la tesis:

LOS MAPAS CONSERVABLES EN LA COMPRESIÓN DE TEXTOS DE LOS ESTUDIANTES DE LA I.E. N° 5187, PUENTE PIEDRA, 2018.

Año de publicación : 2019

4. AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE LA TESIS EN VERSIÓN ELECTRÓNICA:

A través del presente documento,

Si autorizo a publicar en texto completo mi tesis.

No autorizo a publicar en texto completo mi tesis.

Firma : 

Fecha : 24-07-19.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

AUTORIZACIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

CONSTE POR EL PRESENTE EL VISTO BUENO QUE OTORGA EL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN DE

ESCUELA DE POSGRADO

A LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN QUE PRESENTA:

JUAN JOSÉ ARIAS PEÑA

INFORME TITULADO:

LOS MAPAS CONCEPTUALES EN LA COMPRESIÓN DE
TEXTOS DE LOS ESTUDIANTES DE LA I.E. N° 5187,
PUNTE PIEDRA, 2018.

PARA OBTENER EL TÍTULO O GRADO DE:

MAESTRA EN DOCENCIA Y GESTIÓN EDUCATIVA

SUSTENTADO EN FECHA: 14-03-19

NOTA O MENCIÓN: APROBADO POR UNANIMIDAD



[Firma]
 FIRMA DEL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN