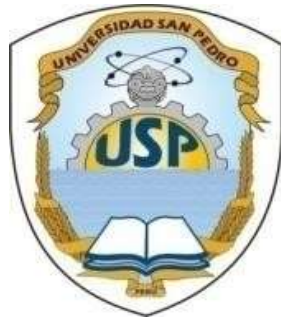


UNIVERSIDAD SAN PEDRO  
VICERRECTORADO ACADÉMICO  
ESCUELA DE POSGRADO  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES



**Estrategias de jerarquización de información en la  
comprensión lectora en estudiantes I. E. Oscar  
Torres Velásquez, Cuncash,  
2015**

Tesis para obtener el Grado Académico de Maestro en Educación con  
mención en Docencia Universitaria y Gestión Educativa

AUTOR(A): Bach: Santa Martha Acero Reyes

ASESOR: Dr. Menacho Rivera Alejandro

**Caraz - Perú**

**2018**

## ÍNDICE

Palabras clave	
Resumen	
Abstract	
I. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Antecedentes y fundamentación científica	1
1.2 Justificación de la investigación	27
1.3 Problema	27
Variables	28
1.5 Hipótesis	30
1.6 Objetivos	30
II. Metodología del trabajo	31
2.1 Tipo y Diseño de investigación	31
2.3 Técnicas e instrumentos de investigación	32
2.4 Procesamiento y análisis de la información	32
III. RESULTADOS	33
3.1. Descripción de los resultados	33
IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	37
4.1. Análisis y discusión de los resultados	37
V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	40
5.1. Conclusiones	40
5.2. Recomendaciones	41
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
ANEXO	44
ANEXO N° 1	45

ANEXO 02	48
ANEXO 03	53
ANEXO 04	59
ANEXO 05	64

## **Palabras clave**

<b>Tema</b>	Estrategia
<b>Especialidad</b>	Educación

## **Key Words**

<b>Topic</b>	Strategy
<b>Specialty</b>	Education

## **Líneas de Investigación**

Educación General

Estrategias de jerarquización de información en la comprensión  
lectora en estudiantes I. E. Oscar Torres Velásquez, Cuncash,  
2015

## **RESUMEN**

La presente investigación tuvo como propósito determinar si la aplicación de la jerarquización de información mejora la comprensión de textos en los estudiantes del primer grado de la Educación Secundaria de la Institución Educativa Oscar Torres Velásquez, Cuncash, 2015. La población estuvo constituida por 24 estudiantes y se optó por el diseño de investigación Pre-experimental. Para la recolección de información se utilizó como instrumento la Prueba de Comprensión Lectora constituido por 20 preguntas. Los resultados revelan que existe mejoras significativas entre la estrategias de jerarquización de información y la comprensión lectora en la población de estudio, dado que los resultados estadísticos de su nivel criterial fue de 4 % en el Pre test y 58% en Post test, obteniéndose una ganancia pedagógica de 7,21 puntos, para el proceso de los resultados se utilizó el programa SPSS V22, y para la elección de la hipótesis su utilizó la prueba t student, de diferencia de medias.

## **ABSTRACT**

The purpose of this research was to determine if the application of information hierarchization improves the comprehension of texts in the students of the first grade of Secondary Education of the Oscar Torres Velásquez Educational Institution, Cuncash, 2015. The population was constituted by 24 students and We opted for the design of Pre-experimental research. For the collection of information, the Reading Comprehension Test consisting of 20 questions was used as an instrument. The results reveal that there are significant improvements between the strategies of information hierarchy and reading comprehension in the study population, given that the statistical results of their criterial level was 4% in the Pre test and 58% in the Post test, obtaining a pedagogical gain of 7.21 points, for the process of the results the SPSS V22 program was used, and for the choice of the hypothesis, it used the t estudent test, of difference of means.

## **I. INTRODUCCIÓN**

### **1.1. Antecedentes y fundamentación científica**

#### **1.1.1 Antecedentes**

En la indagación bibliográfica efectuada sobre el tema de investigación, se ha encontrado investigaciones en el contexto internacional y nacional.

Cuellar (2014), sostiene que el uso de los mapas conceptuales eleva el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela de enfermería de la UNMS, ya que los jóvenes mejoran su nivel de síntesis, jerarquización, protagonismo y representación visual de los contenidos a desarrollar durante el proceso de aprendizaje.

Por su lado, Ventura (2010), manifiesta que el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de Manuel Gonzáles Prada de alto Selva alegre es considerado un nivel regular, dado que el nivel textual es bueno, el nivel inferencial es aceptable y el nivel contextual es regular. Así mismo los factores sociales, económicos y culturales tienen influencia en el aprendizaje. A sí mismo, Quispe y Urbano (2012), manifiestan que la aplicación de mapas de habilidades cognitivas en las actividades de comprensión de cuentos se logra el grado de eficacia en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa “Santa Rosa” de Huachac-Chupaca.

A la vez, López (2008), manifiesta que la presente investigación pone de manifiesto la necesidad de desarrollar la lectura comprensiva como instrumento para conseguir aprendizajes significativos, lo que contribuirá a una verdadera transformación del ser humano puesto que la lectura y aún más la lectura comprensiva aportará en la formación de los estudiantes de nuestro país. La lectura y el aprendizaje son importantes ya que conducirán al estudiante a la comprensión y significación de lo aprendido creando mayores posibilidades de usar el nuevo aprendizaje en distintas situaciones, tanto en la solución de problemas como en un apoyo de futuros aprendizajes. Esta investigación también ayudará a que los estudiantes sean críticos y abiertos a nuevos conocimientos, que cuando realicen debates, puedan desenvolverse aplicando lo aprendido mediante



lecturas comprensivas, que ayudarán a que los estudiantes puedan realizar sus tareas e investigaciones de manera autónoma y crítica; también se irán inculcando la lectura mediante un sistema de lecturas dinámicas, sistemáticas, integradas y globalizantes para promover de mejor manera el descubrimiento de contenidos científicos; esto hará que los estudiantes vean a la lectura no como una necesidad sino como una actividad que debe ser integrada en nuestro diario vivir.

Igualmente, Romero (2008), manifiesta que los problemas del Razonamiento Verbal dentro del Proceso educativo siempre han sido problema, simplemente se etiquetaba al niño como el causante de estos aspectos que se dan dentro del Proceso de Inter- Aprendizaje. El avance de la pedagogía, el observar que los niños(as) no pueden razonar con facilidad, el crear problemas al momento de analizar las cosas, luego de leer o escuchar una lectura se crea muchas deficiencias; es por ello que como futura docente debo conocer, entender y aplicar las Estrategias Didácticas, metodológicas para de esta manera los niños y niñas asimilen con mayor facilidad las lecturas y puedan razonar, analizar, sintetizar y argumentar expresando con sus propias palabras una lectura. Cuando se habla de enseñanza encontramos una serie de problemas que deben ser tratados oportunamente en toda Institución Educativa. En el presente trabajo de investigación podremos conocer algo más del Razonamiento Verbal en la Lectura Comprensiva que dentro del Área de Lenguaje y Comunicación es necesario conocer para lograr una Educación de Calidad donde obtengamos resultados positivos durante la escolaridad de nuestra niñez.

Por su lado, Matalinares (2011), sostiene que los estudiantes de la Universidad Nacional poseen un mejor desarrollo de las estrategias meta comprensivas como son los siguientes: predecir el contenido de un texto, verificar las predicciones, extraer conclusiones y auto preguntarse.

Por cierto, Ticona (2010), propone que las estrategias metodológicas de comprensión lectora permite a los estudiantes realizar en forma efectiva relaciones de causa y efecto, relaciones de significado de palabras o expresiones, reconocer la idea principal, a quien se dirige el texto, hace deducciones a partir de sus saberes previos, para incorporar en los esquemas mentales y formular hipótesis e

inferencias de la lectura con la finalidad de autorregularlo; así mismo desarrolla habilidades para reflexionar sobre el texto leído, emitir y asumir una posición crítica.

## **1.1.2 Fundamentación científica**

### **1.1.2.1 Comprensión lectora**

Cooper (1990), señala que la comprensión lectora es la interacción con el lector y el texto es el fundamento de la comprensión, pues a través de ella el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente, la comprensión es el proceso de elaborar el significado relacionando las ideas relevantes del texto con las ideas del lector. Así mismo, Allende (1993), manifiesta que “la Comprensión lectora es la reconstrucción; por parte del lector, del sentido dado por el autor a un determinado texto. Esta posición parte de un esquema sobre amplificado del fenómeno de la comunicación; donde el emisor codifica el mensaje del receptor, por manejar el mismo código puede decodificar”.

En este sentido podemos conceptualizar que la comprensión lectora es un proceso por el cual el niño descubre y disfruta con la lectura; favoreciéndolo en el desarrollo de comprensión lectora en los niveles; Literal e inferencial y crítico en los estudiantes de segundo grado.

### **Modelos de la comprensión lectora**

Colmer y Camps (1996), sostienen que todo proceso de la lectura lleva un mensaje y que todo texto posee un significado que el lector debe comprenderlo e interpretarlo. De manera que, durante el mismo, el lector debe procesar en su cerebro mediante estrategias diversas toda la información ofrecida por el texto lecionado. Sobre este particular, hay diversas teorías que han dado origen a diferentes modelos teóricos de comprensión lectora.

**Modelo ascendente:** en este modelo lo importante es el texto y el proceso del lector para descodificar oralmente y de forma gradual las unidades

lingüísticas de la menor a la mayor, cuya suma debería proporcionarle el significado global del texto.

**Modelo de procesamiento descendente:** en él, el procesamiento de información sigue una dirección contraria al interior y va de la mente del lector al texto, se enfrenta a su comprensión a partir del reconocimiento de las unidades superiores hasta llegar a las inferiores mediante inferencias interpretativas.

**Modelo interactivo del proceso lector:** este modelo, se basa en el constructivismo, el lector interactúa con el texto, de manera que, a partir de la información ofrecida por éste y de la actualización de sus diversos conocimientos previos, obtiene información, la reelabora e interpreta y la incorpora a sus esquemas mentales.

Según nuestra opinión el modelo interactivo sigue una línea bidireccional, lector- texto-lector, y del enfrentamiento y choque entre lo que éste ya sabe y conoce y la información que le ofrece el texto, surge la interpretación del mismo y la construcción significativa del conocimiento.

Por consiguiente, Cassany, Luyna y Sanz (1994), proponen un modelo interactivo, de que la comprensión del texto se alcanza a través de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe, sobre el tema y de que el proceso de lectura comienza antes de la lectura propiamente dicha, cuando el lector se plantea sobre sus expectativas sobre lo que va leer.

Podemos concluir que los actuales y diversos modelos de comprensión lectora concluyen en concebir la lectura como un proceso dialéctico durante el cual el lector interactúa con el texto, actualizando sus conocimientos previos y poniendo en funcionamiento múltiples estrategias con el fin de interpretarlo, entenderlo, crear nuevos conocimientos a partir del significado obtenido e integrar dichos conocimientos en sus esquemas mentales.

Jossete (1994), manifiesta que una de las principales investigadoras en la formación de niños(as) lectores y productores de textos, nos dice, “Aprender a leer es aprender a enfrentar e interrogar textos y textos completos desde el inicio”.

Entonces, aprender a leer es aprender a enfrentar textos completos, y eso desde el inicio, es decir, desde la educación inicial. “Tenemos la convicción que de no hacerlo, se le priva gravemente a los niños(as), se los está sub desarrollando, y sabemos que después se necesitará una reeducación para recuperar todo lo que la escuela tan cautelosamente ha logrado y tan imprudentemente desechado durante todo los primeros años”.

No hay que presuponer que cada niño(a) una palabra es una unidad más sencilla de entender que un texto. De hecho, se revela más fácil para un niño(a) identificar un tipo de texto (una carta, un cuento) que una palabra, y menos aún que una sílaba o una letra que representa el último nivel de estructuración.

Entonces se necesita proporcionar a los estudiantes la posibilidad de interrogar textos desde los dos años, si ésta es la edad de ingreso a la educación inicial, pero sería más exacto decir que empieza desde el nacimiento, con el “Leer el mudo”.

No se trata de “aprestamiento” ni de “Aprendizaje Previo” como para facilitar una lectura anterior. Se trata de proporcionar a los niños(as), en su vivencia presente, los placeres, ventajas y problemas que otorgan el poder de “conversar” con los textos, el saber interactuar con ellos.

Pensamos que desde el inicio de la educación de los estudiantes, se debe proporcionar la posibilidad de producir textos. Para que exista la comprensión lectora, son los estudiantes los que “interrogan” a un texto para elaborar su significado.

### **1.4.3 Estrategias de comprensión lectora.**

Cassany, Luyna y Sanz (1994), manifiestan que a lo largo del proceso de lectura, el lector pone en funcionamiento múltiples estrategias y micro-habilidades con el fin de comprender el texto, que siempre estarán en consonancia con la finalidad de la lectura.

Si queremos que nuestros alumnos se conviertan en constructores de significado, en lugar de lectores pasivos de textos que transfieren únicamente la información, es necesario cambiar la forma de enseñar la comprensión lectora, para ello debemos modificar nuestras prácticas de clase a través de diversas estrategias.

Su eficacia en el proceso de comprensión dependerá en gran medida de sus conocimientos previos y de su competencia lingüística.

Por su lado, Serra y Oller (2001), sostienen que el desarrollo de estas estrategias y micro-habilidades debe ser objeto de enseñanza y aprendizaje en el aula mediante la correspondiente propuesta de actividades.

- 1.-Extraer el significado global del texto y de sus diferentes apartados.
- 2.-Saber reconducir su lectura, adecuado su ritmo y capacidades para leer con atención.
- 3.- Conectar los nuevos conceptos con los conocimientos previos e Incorporarlos a su conocimiento.

### **1.4.5 Procesos de la comprensión lectora.**

Dado que leer es algo más que descodificar palabras y encadenar sus significados, existe una serie de modelos que explican los procesos implicados en la comprensión lectora, y que coinciden en consideración de que ésta es un proceso que se desarrolla teniendo en cuenta varios niveles, esto es, que el texto debe ser analizado en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto considerado como un todo. Por su parte, Langer (1995), manifiesta que la comprensión correcta de un texto implica que el lector pase por todo los niveles de lectura para lograr una comprensión global, recabar información, elaborar una

interpretación, y reflexionar sobre el contenido de un texto y su estructura. Son muchos los autores que han señalado distintos procesos de comprensión que intervienen en la lectura.

#### **1.4.6 Niveles de la comprensión lectora**

En los últimos años, las diversas investigaciones efectuadas a nivel internacional y nacional indican que nuestro país tiene serias dificultades con respecto a la comprensión lectora en los estudiantes. Por ello, para mejorar la comprensión lectora es fundamental desarrollar los niveles de comprensión lectora. Se debe trabajar con rigurosidad en los cuatro niveles del sistema educativo como es en: Inicial, Primaria, Secundaria Y Superior. Considerando que la comprensión lectora es un proceso de construcción de significado personal del texto mediante la interacción activa con el lector, se debe desarrollar con énfasis los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítica.

##### **a. Nivel Literal**

Nivel donde el estudiante es capaz de captar y aprehender las formas y contenidos explícitos de un texto para luego producir como aparecen, o emplearlos adecuadamente. Se realizarán actividades de vocabulario y comprensión literal, denominado en algunos casos pretensión de la información. La información que trae el texto puede referirse a características, direcciones de personajes, a tramas, a eventos, animales, plantas, cosas, lugares, etc. La comprensión literal se da en todo tipo de tema.

En este nivel se enseña a los alumnos a:

Saber encontrar la idea principal.

Identificar relaciones de causa – efecto.

Seguir instrucciones.

Reconocer las secuencias de una acción.

Identificar analogías.

Identificar los elementos de una comparación.

Encontrar el sentido de palabras de múltiples significados.

Reconocer y dar significados a los sufijos y prefijos de uso habitual.

Identificar sinónimos, antónimos y homófonos.

Dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad.

Mediante este trabajo el docente comprueba si el alumno puede expresar lo que ha leído con un vocabulario diferente, si fija y retiene la información durante el proceso lector y puede recordarlo para posteriormente explicarlo.

Pistas para formular preguntas literales.

¿Qué...?, ¿Quién es...?, ¿Dónde...?, ¿Quiénes son...?, ¿Cómo es...?,  
¿Con quién...?, ¿Para qué...?, ¿Cuándo...?, ¿Cuál es...?, ¿Cómo se llama...?, etc.

**b. Nivel Inferencial.**

Va más allá de contenido, es decir que hace inferencias acerca de lo leído pueden ser inductivos o deductivos acá se hace la decodificación, la inferencia el razonamiento, el discernimiento y la identificación e integración de las temáticas de un texto.

En este nivel se enseña a los alumnos a:

Predecir resultados.

Inferir el significado de palabras desconocidas.

Inferir efectos previsibles a determinadas causa.

Entrever la causa de determinados efectos.

Inferir secuenciar lógicas.

Inferir el significado de frases hechas, según el contexto.

Interpretar con corrección el lenguaje figurativo.

Recomponer, un texto variando algún hecho, personaje,

Prever un final diferente.

Algunas pistas para formular preguntas inferenciales.

¿Qué pasaría antes de...? , ¿Qué significa...?; ¿Por qué...?; ¿Cómo podrías...? ¿Qué otro título...? ¿Cuál es?...¿Qué diferencias...? Qué

semejanzas...?; ¿A qué se refiere cuando...? ¿Cuál es el motivo...?; ¿Qué relación habrá...?; ¿Qué conclusiones...?; ¿Qué crees...?; etc.

Esto le permitirá al maestro ayudar a formular hipótesis durante la lectura, a sacar conclusiones, a prever comportamientos de los personajes y a realizar una lectura vivencial.

### **c. Nivel Crítico**

Permite trasladar las relaciones extraídas de la lectura de un ámbito a otro, en este nivel además de los procesos requeridos en los niveles anteriores se precisa interpretar las temáticas de lo escrito, establecer relaciones analógicas de diferente índole y emitir juicios de valor acerca de lo leído. En el juicio de valor juzga la actitud de uno o más personajes en el juicio de la realidad distinguen entre lo real y lo fantasioso.

En este nivel se enseña a los alumnos a:

Juzgar el contenido de un texto desde un punto de vista personal.

Distinguir un hecho, una opinión.

Emitir un juicio frente a un comportamiento.

Manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto.

Comenzar a analizar la intención del autor.

Algunas Pistas sugeridas para formular preguntas criteriales.

¿Crees que es...?; ¿Qué opinas...?; ¿Cómo crees que...?; ¿Cómo podrías calificar...?; ¿Qué hubieras hecho...?; ¿Cómo te parece...?; ¿Cómo debería ser...?; ¿Qué crees...?; ¿Qué te parece...?; ¿Cómo calificarías...?; ¿Qué piensas de...?; etc.

Estas pistas nos ayudaran a tomar decisiones frente a los hechos que ocurren tanto en la lectura como en la vida práctica.

#### **1.4.7 La importancia de la comprensión lectora.**

La importancia de la comprensión lectora en la educación básica.

“Leer es mucho más que poseer un caudal de estrategias. Leer es sobre todo una actividad voluntaria y placentera al enseñar a leer debe tener esto en cuenta.”



Solé (1994), sostiene que la lectura tiene una gran importancia en el proceso de desarrollo y maduración de los niños y en el logro de aprendizajes significativos en los jóvenes y en los adultos. La relación que existe entre comprensión lectora y rendimiento escolar es imperativa. El potencial formativo de la comprensión lectora va más allá del éxito en los estudios; la lectura proporciona cultura, desarrolla el sentido estético, actúa sobre la formación de la personalidad y es fuente de recreación y gozo. La comprensión lectora constituye un vehículo para el aprendizaje, para el desarrollo de la inteligencia y la imaginación, para la adquisición de cultura y para la educación de la voluntad, además mejora las relaciones humanas, enriqueciendo los contactos personales y da facilidad para exponer el propio pensamiento posibilitando la capacidad de pensar.

Si no se aprende a leer correctamente, a través de toda la vida del individuo habrá rezagos, fallas en la forma de estudiar, escasa cultura, estudiantes con posibles fracasos, lectores incompetentes, etc.

Sin duda uno de los problemas que más preocupa a los profesores de cualquier nivel es el de la comprensión lectora; frecuentemente se preguntan cómo enseñar a los alumnos a comprender lo que leen.

Así mismo, los autores: Rockwell (1982), Collins y Smith (1980) y Solé (1987), revelan que tanto los conceptos de los docentes sobre lo qué es aprender a leer, como las actividades que se llevan a cabo en las aulas no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora. Esto pone de manifiesto que los docentes comparten mayoritariamente la visión de la lectura que corresponde a los modelos de procesamiento ascendente según los cuales la comprensión va asociada a la correcta comprensión lectora.

#### **1.4.8 Habilidades de comprensión**

Los datos de que disponemos hasta ahora permiten sostener claramente la idea de que la comprensión es un proceso interactivo entre el lector y el texto. Con todo, hay ciertas habilidades que pueden inculcarse a los

alumnos para ayudarles a que aprovechen al máximo dicho proceso interactivo.

Harris y Hodges (1981), definen la habilidad como una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad. La teoría fundamental que subyace a este enfoque de la comprensión basado en las habilidades es que hay determinadas partes, muy específicas, del proceso de comprensión que es posible enseñar.

El hecho de enseñar a un alumno estas facetas de la comprensión mejora, en teoría, el proceso global de comprensión.

‡ En una reseña sobre la documentación referente a las habilidades, Rosenshine (1980), extrajo las siguientes conclusiones:

‡ Es difícil establecer un listado de habilidades de comprensión perfectamente definidas.

‡ No es posible enseñar, lisa y llanamente, las habilidades de comprensión dentro de un esquema jerarquizado.

‡ No está claro cuáles ejercicios programados para entrenar las habilidades de comprensión lectora son esenciales o necesarios, si es que algunos de ellos lo son.

El proceso de comprensión de cada lector es en algún sentido distinto, en la medida que cada individuo ha desarrollado esquemas diferentes. Aparte lo cual, la forma en que dos personas hacen uso de las habilidades y procesos que les han sido enseñados como parte de la comprensión lectora también difiere. Así pues, es poco probable que ningún cuerpo de investigaciones consiga nunca validar un listado definitivo de habilidades de comprensión y postularlas como las habilidades que es imprescindible enseñar.

Dado que la comprensión es un proceso es preciso enseñar al lector a que identifique la información relevante dentro del texto y la relacione con la información previa de que dispone.

El programa para desarrollar la comprensión lectora es bastante más complejo que el de enseñar habilidades aisladas, pues supone enseñar a los lectores el “proceso” de comprender y cómo incrementarlo.

#### **1.4.9 La comprensión de las ayudas gráficas.**

Las imágenes son reproducciones icónicas de algunos elementos de la realidad y para comprenderlas es preciso conocer sus características:

Representan la realidad, no son la realidad; están compuestas por una sucesión de puntos, líneas y múltiples objetos relacionados internamente en una distribución proporcional; evidencian armonía visual y también contrastes originados en la ubicación de los objetos y en su realización recíproca; varían según el material empleado en su realización; son portadores de símbolos visuales y de mensajes; pueden generar diferentes significados.

Además de estas características generales, debemos considerar las propias de cada apoyo gráfico.

#### **1.4.10 La comprensión de la lectura oralizada.**

Es aquella que el alumno va leyendo verbalmente y va comprendiendo el contenido del texto. La comprensión de este tipo de lectura se desarrolla cuando los alumnos de estos grados leen en voz alta, con la debida entonación y graduación de las cuerdas bucales, además respetando los signos de puntuación, interrogación y admiración.

#### **1.1.2.2 Estrategias de jerarquización de ideas**

##### **Mapa semántico:**

El mapa semántico es un organizador gráfico que puede ser utilizado como técnica de estudio, estrategia de aprendizaje, o guía para el procesamiento de materiales de los libros de texto.

##### **a. Características principales**

Entre las características principales de los mapas semánticos apuntamos las siguientes, agrupadas en dos apartados:

En relación con el proceso de comprensión se centran en la comprensión lectora, que potencia el incremento del vocabulario y su significado, y establecen una conexión de las ideas o conocimientos previos con la nueva información que se presenta.

El proceso de la comprensión lectora es considerado como: un proceso activo en el que los lectores interpretan lo que leen de acuerdo con lo que ya saben sobre un tema, construyendo de esta forma puentes entre lo nuevo y lo ya conocido.

Consiste, pues, en un proceso de asimilación de nuevos conocimientos que se integran en los que ya tiene interiorizados el individuo, lo cual provoca una reestructuración de ideas o confirmación de las existentes. La implicación activa del individuo conduce, también, a dar un significado personal a los nuevos conceptos o palabras, con lo cual se pone de manifiesto la importancia del vocabulario en la elaboración de estructuras mentales. Esto justifica que los conocimientos o esquemas previos tengan mucho sentido en la construcción de los mapas semánticos. De hecho, el valor del mapa semántico se ha reconocido recientemente, debido a que considera la activación del conocimiento previo como un elemento básico en el proceso de la comprensión lectora.

En cuanto estrategia y/o técnica los mapas semánticos pretenden la organización semántica del texto, más que la jerarquización en función de la relevancia de los conceptos.

#### **b. Proceso de construcción de los mapas semánticos**

Los mapas semánticos tienen amplias posibilidades de aplicación y una eficacia demostrada por los trabajos realizados. Nos fijamos ahora en el proceso de construcción y su introducción en el aula.

### **c. Momentos del proceso de elaboración**

El proceso de aplicación técnica comprende básicamente tres pasos:

1. Se sugiere comenzar por un torbellino de ideas para procurar obtener el mayor número de palabras asociadas con el tema, aunque sean absurdas, lo cual permite, al mismo tiempo, descubrir el conocimiento previo del alumnado.
2. Organización o estructuración semántica, es decir, formar agrupaciones con los conceptos generados en el punto anterior y aprender los significados de las nuevas palabras surgidas.
3. Discusión y selección de las palabras-concepto, lo cual supone la comprensión de las palabras.

Este proceso de adquisición y dominio técnico de los mapas semánticos puede realizarse individual y/o grupalmente, teniendo en cuenta la importancia de la necesidad de consenso en el proceso de construcción y de organización del texto.

#### **Los mapas mentales:**

El mapa mental es una técnica que permite la organización y la manera de representar la información en forma fácil, espontánea, creativa, en el sentido que la misma sea asimilada y recordada por el cerebro. Así mismo, este método permite que las ideas generen otras ideas y se puedan ver cómo se conectan, se relacionan y se expanden, libres de exigencias de cualquier forma de organización lineal.

Es una expresión del pensamiento irradiante y una función natural de la mente humana. Es una poderosa técnica gráfica que ofrece los medios para acceder al potencial del cerebro, permitiéndolo ser aplicado a todos los aspectos de la vida ya que una mejoría en el aprendizaje y una mayor claridad de pensamientos refuerzan el trabajo del hombre.

### **a. Beneficios del uso del mapa**

Permite, de manera más eficaz, tomar notas, jerarquizar y guardar la información, imaginar, crear y asociar ideas, en forma mucho más dinámica. Al mismo tiempo el mapa es clarificador, ya que ayuda a manejar los tiempos, fomenta la creatividad y permite descubrir una capacidad infinita de nuestro cerebro. Se trata, además, de una técnica sencilla, no requiere tecnología, ni cursos complejos, se puede aplicar en cualquier contexto, a cualquier nivel, estudiantes, docentes, en la investigación, etc.

En el aprendizaje, según los docentes, los mapas son una herramienta importante al permitir el uso de ambos hemisferios, desarrollando y explotando todas las capacidades, tanto la espacial y de la imagen, así como la del razonamiento lógico. Un aporte fundamental, dicen, se refiere a que la persona que desarrolla esta herramienta, al apropiarse del tema, se involucra, construye su propio conocimiento, lo crea, es único.

### **b. Características esenciales de los mapas mentales:**

1. El asunto o motivo de atención, se cristaliza en una imagen central.
2. Los principales temas de asunto *irradian* de la imagen central en forma ramificada.
3. Las ramas comprenden una imagen o una palabra clave impresa sobre una línea asociada. Los puntos de menor importancia también están representados como ramas adheridas a las ramas de nivel superior.
4. Las ramas forman una estructura nodal conectada.

Aunado a estas características, los mapas mentales se pueden mejorar y enriquecer con colores, imágenes, códigos y dimensiones que les añadan interés, belleza e individualidad, fomentándose la creatividad, la memoria y la evocación de la información.

Cuando una persona trabaja con mapas mentales, puede relajarse y dejar que sus pensamientos surjan espontáneamente, utilizando cualquier herramienta que le permita recordar sin tener que limitarlos a las técnicas de estructuras lineales, monótonas y aburridas.

Para la elaboración de un mapa mental y tomando en consideración las características esenciales el asunto o motivo de atención, se debe definir identificando una o varias *Ideas Ordenadoras Básicas (IOB)*, que son conceptos claves (palabras, imágenes o ambas) de donde es posible partir para organizar otros conceptos, en este sentido, un mapa mental tendrá tantas IOB como requiera el “cartógrafo mental”. Son los conceptos claves, los que congregan a su alrededor la mayor cantidad de asociaciones, siendo una manera fácil de descubrir las principales IOB en una situación determinada, haciéndose las siguientes preguntas, de acuerdo con el Dr. Buzan:

- a. ¿Qué conocimiento se requiere?
- b. Si esto fuera un libro, ¿cuáles serían los encabezamientos de los capítulos?
- c. ¿Cuáles son mis objetivos específicos?
- d. ¿Cuáles son mis interrogantes básicos? Con frecuencia, ¿Por qué?, ¿Qué?, ¿Dónde?, ¿Quién?, ¿Cómo?, ¿Cuál?, ¿Cuándo?, sirven bastante bien como ramas principales de un mapa mental.
- e. ¿Cuál sería la categoría más amplia que las abarca a todas?

Una vez que se han determinado las ideas ordenadoras básicas se requiere considerar otros aspectos:

- a. **Organización:** El material debe estar organizado en forma deliberada y la información relacionada con su tópico de origen (partiendo de la idea principal, se conectan nuevas ideas hasta completar la información).

b. **Agrupamiento:** Luego de tener un centro definido, un mapa mental se debe agrupar y expandir a través de la formación de sub-centros que partan de él y así sucesivamente.

c. **Imaginación:** Las imágenes visuales son más recordadas que las palabras, por este motivo el centro debe ser una imagen visual fuerte para que todo lo que está en el mapa mental se pueda asociar con él.

d. **Uso de palabras claves:** Las notas con palabras claves son más efectivas que las oraciones o frases, siendo más fácil para el cerebro, recordar éstas que un grupo de palabras, frases u oraciones de “caletre”.

e. **Uso de colores:** Se recomienda colorear las líneas, símbolos e imágenes, debido a que es más fácil recordarlas que si se hacen en blanco y negro. Mientras más color se use, más se estimulará la memoria, la creatividad, la motivación y el entendimiento e inclusive, se le puede dar un efecto de profundidad al mapa mental.

f. **Símbolos (herramientas de apoyo):** Cualquier clase de símbolo que se utilice es válido y pueden ser usados para relacionar y conectar conceptos que aparecen en las diferentes partes del mapa, de igual manera sirven para indicar el orden de importancia además de estimular la creatividad.

g. **Involucrar la conciencia:** La participación debe ser activa y consciente. Si los mapas mentales se convierten en divertidos y espontáneos, permiten llamar la atención, motivando el interés, la creatividad, la originalidad y ayudan a la memoria.

h. **Asociación:** Todos los aspectos que se trabajan en el mapa deben ir asociados entre sí, partiendo desde el centro del mismo, permitiendo que las ideas sean recordadas simultáneamente.

i. **Resaltar:** Cada centro debe ser único, mientras más se destaque o resalte la información, ésta se recordará más rápido y fácilmente.

### **Las leyes de los mapas mentales**

a. La 1ª ley nos dice que hay que ¡¡ENFATIZAR!! ¿Cómo? Usando colores (3 o 4 como mínimo), usando imágenes,



representaciones en, utilizando la sinestesia o fusión de los sentidos, variando el TAMAÑO de las letras, utilizando el [espacio] correctamente.

**b.** La 2ª ley dice que hay establecer asociaciones entre ideas, con flechas, conectores, usando códigos, símbolos y subrayando.

**c.** La 3ª ley establece que hay que tener claridad, utilizar una y solo una palabra por línea curva y en lo posible horizontal, letra de imprenta, en forma mayúscula o minúscula, asociar con imágenes, trocear la información, envolver en círculos, líneas de distinto tipo.

**d.** La 4ª diagramar para jerarquizar, se numera, se pueden agregar líneas en blanco, infinitas posibilidades.

**e.** En 5º lugar alcanzar un estilo propio, respetando las leyes, se puede y debe lograr una forma personal de representar el mapa mental.

**f.** En 6º lugar lo fundamental, ¡¡ Animarse a romper los bloques mentales!! Quebrar los límites y las paredes de los esquemas o formas de tomar notas aprendidos anteriormente.

### **Ventajas de la cartografía mental sobre el sistema lineal de preparar tomar notas:**

**a.** Se ahorra tiempo al anotar solamente las palabras que interesan.

**b.** Se ahorra tiempo al no leer más que palabras que vienen al caso.

**c.** Se ahorra tiempo al revisar las notas del mapa mental.

**d.** Se ahorra tiempo al no tener que buscar las palabras claves entre una serie innecesaria.

**e.** Aumenta la concentración en los problemas reales.

**f.** Las palabras claves se yuxtaponen en el tiempo y en el espacio, con lo que mejoran la creatividad y el recuerdo.

**g.** Se establecen asociaciones claras y apropiadas entre las palabras claves.

**h.** Al cerebro se le hace más fácil aceptar y recordar los mapas mentales.

i. Al utilizar constantemente todas las habilidades corticales, el cerebro está cada vez más alertado y receptivo.

## **MAPAS CONCEPTUALES**

Los mapas conceptuales son un material sumamente útil para organizar los contenidos vistos durante una unidad y, además, contribuyen al desarrollo de habilidades de síntesis y de pensamiento en sistemas. Sin embargo, muchas veces no existe claridad acerca de su estructura y finalidad.

Los mapas conceptuales tienen su origen en los trabajos que Novak y sus colaboradores de la Universidad de Cornell realizaron a partir de la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel. Estos autores comparten la idea ampliamente aceptada en la investigación educativa realizada durante los últimos años, de la importancia de la actividad constructiva del estudiante en el proceso de aprendizaje, y consideran que los conceptos y las proposiciones que forman los conceptos entre sí son elementos centrales en la estructura del conocimiento y en la construcción del significado.

Entonces, los mapas conceptuales son un medio de visualizar conceptos y relaciones jerárquicas entre conceptos. La capacidad humana es mucho más notable para el recuerdo de imágenes visuales que para los detalles concretos. Con la elaboración de mapas conceptuales se aprovecha esta capacidad humana de reconocer pautas en las imágenes para facilitar el aprendizaje y el recuerdo.

Los mapas conceptuales tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones. Una proposición consta de dos o más términos conceptuales unidos por palabras para formar una unidad semántica. En su forma más simple, un mapa conceptual constaría tan sólo de dos conceptos unidos por una palabra de enlace para formar una proposición; por ejemplo, «el cielo es

azul» representaría un mapa conceptual simple que forma una proposición válida referida a los conceptos «cielo» y «azul». Los mapas conceptuales tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones.

En relación al aprendizaje, los mapas conceptuales proporcionan un resumen esquemático de todo lo que se ha aprendido.

Considerando que se produce más fácilmente un aprendizaje significativo cuando los nuevos conceptos o significados conceptuales se engloban bajo otros conceptos más amplios, más inclusivos, los mapas conceptuales deben ser jerárquicos; es decir, los conceptos más generales e inclusivos deben situarse en la parte superior del mapa y los conceptos progresivamente más específicos y menos inclusivos, en la inferior.

Vale la pena recordar lo que sucede con un número relativamente pequeño de conceptos que los alumnos y alumnas adquieren muy pronto mediante un proceso de aprendizaje por descubrimiento, no obstante, esto, la mayor parte de los significados conceptuales se aprende mediante la composición de proposiciones en las que se incluye el concepto que se va a adquirir. Aunque las ayudas experienciales concretas pueden facilitar el aprendizaje de conceptos, la regularidad representada por el signo conceptual adquiere un significado adicional por medio de enunciados proposicionales en los que se incluye el concepto en cuestión. Así, las frases «la hierba es verde», «la hierba es un vegetal», «la hierba crece», «la hierba es una planta monocotiledónea», etc., dan lugar a un incremento en el significado, y en la precisión del significado, del concepto «hierba».

Un mapa conceptual es, por tanto, un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones que tiene por objeto representar las

relaciones significativas entre los conceptos del contenido (externo) y del conocimiento del sujeto.

### **Uso educativo de mapas conceptuales y mapas mentales**

El uso de los mapas conceptuales y mentales en el mundo educativo es innegable ya que potencian:

- El desarrollo de habilidades cognitivas de nivel superior: para elaborarlos es preciso poner en marcha los procesos de transferencia, discriminación, jerarquización y síntesis.
- El aprendizaje significativo: elaborarlos obliga a la estructuración del conocimiento y de la información, así como a la síntesis de ésta para conectar ideas previas y nuevas).
- El aprendizaje memorístico: puesto que son eminentemente visuales, ponen en marcha la memoria visual.
- La generación de ideas, brainstorming, etc., al tratar de establecer relaciones entre conceptos.
- La captación de las ideas principales de un texto, sobre todo cuando es complejo.
- La comunicación a otros del propio conocimiento de una manera visual y estructurada.
- La capacidad de comunicación e intercambio de ideas entre distintas personas que analicen el mismo mapa.
- Contraste de ideas, ya que cada individuo genera un mapa idiosincrásico de acuerdo con su conocimiento.
- El aprendizaje colaborativo. En este caso podríamos hablar de mapas consensuales, ya que el mapa elaborado por el equipo procedería de los particulares elaborados por cada miembro, previo debate y consenso. De esta manera, cuantas más personas estén pensando, más ideas surgirán y, en la misma medida, aparecerán más conceptos y más relaciones entre ellos.

### **Los profesores pueden usarlos para:**

- Elaborar y presentar el esquema de un tema, o sus ideas principales, sobre todo cuando tiene una estructura compleja.
- Evaluar la comprensión (o no) de un tópico dado: estará comprendido cuando las relaciones que se establecen entre conceptos sean las correctas.
- La evaluación inicial o diagnóstica, ya que los mapas ponen de manifiesto el conocimiento previo de los aprendices, así como las carencias (ausencia de conceptos) y los errores (relaciones entre conceptos mal establecidos).
- La evaluación formativa: el análisis de la evolución del mapa conceptual sobre un determinado tópico permite ver el progreso del aprendiz, así como los errores o lagunas persistentes.
- La evaluación final o sumativa: la cantidad de conceptos y relaciones entre ellos presentes en un mapa, da cuenta de la cantidad y calidad del aprendizaje adquirido.
- La calificación (que no es lo mismo que evaluación: se puede asignar un valor a cada concepto y a cada relación válida, puntuando negativamente las relaciones incorrectas).
- Motivar a los estudiantes a través de la construcción de conocimiento significativo para ellos y de la observación de su progreso mediante la “ampliación” de sus mapas.
- Diseño de documentos hiper textuales o páginas web.

### **Estrategias para introducir los mapas conceptuales en educación secundaria y superior**

#### **A. Actividades previas a la elaboración de mapas conceptuales:**

1. Prepare una lista con nombres de objetos y otra con acontecimientos que resulten conocidos para los alumnos y muéstrelos en la pizarra, o bien mediante un proyector de transparencias. Por ejemplo, podrán servir

como nombres de objetos: automóvil, perro, silla, árbol, nube, libro. Los acontecimientos podrían ser: llover, jugar, lavar, pensar, tronar, fiesta de cumpleaños. Pregunte a los alumnos si son capaces de decir en qué se diferencian las dos listas. Trate de ayudarlos a darse cuenta de que la primera lista es de cosas u objetos mientras que la segunda es de sucesos o acontecimientos y ponga título a las dos listas.

**1.** Pida a los alumnos que describan lo que piensan cuando oyen la palabra automóvil, perro, etc. Ayúdelos para que se den cuenta de que, aunque utilizamos las mismas palabras, cada uno de nosotros puede imaginar las cosas de manera ligeramente distinta, Estas imágenes mentales que tenemos de las palabras son nuestros conceptos: presente la palabra concepto.

**2.** Repita las actividades del paso dos utilizando ahora palabras que designen acontecimientos y señale de nuevo las diferencias que existen entre las imágenes mentales, o conceptos, que tenemos de los acontecimientos. En este momento tal vez le interese sugerir que una de las razones por las que, a veces, nos resulta difícil entendernos mutuamente, es que nuestros conceptos nunca son exactamente iguales, incluso aunque conozcamos las mismas palabras. Las palabras son signos para designar conceptos, pero cada uno de nosotros debe adquirir sus propios significados para las palabras.

**3.** Ahora nombre una serie de palabras como: eres, donde, el, es, entonces, con. Pregunte a los alumnos qué se les viene a la mente cuando oyen cada una de estas palabras. Estas palabras no son términos conceptuales; las llamaremos palabras de enlace y las utilizamos cuando hablamos y cuando escribimos. Las palabras de enlace se utilizan conjuntamente con los conceptos para formar frases que tengan significados.

**4.** Los nombres de personas, acontecimientos lugares u objetos determinados no son términos conceptuales sino nombres propios. Ponga algunos ejemplos y ayude a los alumnos a ver la diferencia entre los

signos que designan regularidades en los acontecimientos y en los objetos, y los que designan acontecimientos y objetos determinados (o nombres propios).

**5.** Escriba en la pizarra unas cuantas frases cortas formadas por dos conceptos y una o varias palabras de enlace, con el objeto de ilustrar cómo utiliza el ser humano conceptos y palabras de enlace para transmitir algún significado. Algunos ejemplos pueden ser los siguientes: "El perro está corriendo" o "Hay nubes y truenos".

**6.** Pida a los estudiantes que formen por sí solos unas cuantas frases cortas, que identifiquen las palabras de enlace y los términos conceptuales, y que digan si estos últimos se refieren a un objeto o un acontecimiento.

**7.** Si algunos de los alumnos de la clase son bilingües, pídales que digan algunas palabras del otro idioma que designen los mismos acontecimientos y objetos. Ayude a los alumnos a darse cuenta de que el lenguaje no vea los conceptos, sino que tan sólo proporciona los signos que utilizamos para designarlos.

**8.** Presente algunas palabras cortas pero que resulten desconocidas como atroz o terso. Éstas son palabras que designan conceptos que los alumnos ya conocen pero que tienen significados un poco especiales. Ayude a los alumnos a darse cuenta de que el significado de los conceptos no es algo rígido y determinado, sino que algo que puede crecer y cambiar a medida que vayamos aprendiendo más cosas.

**9.** Elija una sección de un libro de texto (basta con una página) y prepare copias para todos los alumnos. Hay que elegir un pasaje que transmita un mensaje concreto. Como tarea de clase pida a los alumnos que lean el pasaje e identifiquen los principales conceptos (generalmente pueden encontrarse entre 10 y 20 conceptos relevantes en un texto de una página). Pida también a los alumnos que anoten algunas palabras de enlace y términos conceptuales de importancia menor para el desarrollo del argumento de la narración.

## **B. Actividades de elaboración de mapas conceptuales:**

1. Elija uno o dos párrafos especialmente significativos de un libro de texto o de cualquier otro tipo de material impreso y haga que los estudiantes lo lean y seleccionen los conceptos más importantes, es decir, aquellos conceptos necesarios para entender el significado del texto. Una vez que estos conceptos
2. hayan sido identificados, prepare con ellos una lista en la pizarra o muéstrela mediante un proyector de transparencias y discuta con los estudiantes cuál es el concepto más importante, cuál es la idea más inclusiva del texto.
3. Coloque el concepto más inclusivo al principio de una nueva lista ordenada de conceptos y vaya disponiendo en ella los restantes conceptos de la primera lista hasta que todos los conceptos queden ordenados de mayor a menor generalidad e inclusividad. Los estudiantes no van a estar siempre de acuerdo entre ellos con la ordenación, pero generalmente sólo se producirán unas cuantas diferencias importantes en el orden de los conceptos. Esto resulta positivo porque sugiere que hay más de un modo de entender el contenido de un texto.
4. Una vez que se ha llegado a este punto, se puede empezar a elaborar un mapa conceptual empleando la lista ordenada como guía para construir la jerarquía conceptual. Haga que los estudiantes colaboren eligiendo las palabras de enlace apropiadas para formar las proposiciones que muestran las líneas del mapa. Una buena forma de que practiquen la construcción de mapas conceptuales es hacer que escriban conceptos y palabras de enlace en unos pequeños rectángulos de papel y que los reordenen a medida que van descubriendo nuevas formas de organizar el mapa.
5. Busque a continuación relaciones cruzadas entre los conceptos de una sección del mapa y los de otra parte del "árbol" conceptual. Pida a los estudiantes que le ayuden a elegir palabras de enlace para las relaciones cruzadas.



6. La mayor parte de las veces, en estos primeros intentos los mapas tienen una mala simetría o presentan grupos de conceptos con una localización deficiente con respecto a otros conceptos o grupos de conceptos con los que están estrechamente relacionados. Hay que rehacer los mapas, si ello puede ayudar. Indique a los estudiantes que, para conseguir una buena representación de los significados proposicionales, tal como ellos los entienden, hay que rehacer el mapa una vez por lo menos y, a veces, dos o tres.
7. Discuta los criterios de puntuación de los mapas conceptuales que se presentan en la tabla 2.4 y puntúe los mapas conceptuales elaborados. Señale posibles cambios estructurales que pudieran mejorar el significado y, quizá, la puntuación del mapa.
8. Haga que los estudiantes elijan una sección de un texto o de cualquier otro material, y que repitan los pasos 1 al 6 por sí mismos (o en grupos de dos o tres).
9. Los mapas construidos por los educandos pueden presentarse en clase mediante un retroproyector o en la pizarra. La "lectura" del mapa debería aclarar a los demás alumnos de la clase sobre qué trataba el texto, tal como lo interpretaba el alumno que ha elaborado el mapa.
10. Haga que los estudiantes construyan mapas conceptuales para las ideas más importantes de sus pasatiempos favoritos, el deporte o todo aquello que les interesa especialmente. Estos mapas se pueden colocar alrededor de la clase y fomentar las discusiones informales sobre ellos.
11. En el próximo examen incluya una o dos preguntas sobre mapas conceptuales, para dejar claro que tales mapas constituyen un procedimiento válido de evaluación que exige pensar con detenimiento y que puede poner de manifiesto si se ha comprendido la materia.

## **1.2 Justificación de la investigación**

La presente investigación se justifica, en primer lugar, porque responde a la necesidad de contar con estudios actualizados con respecto a la aplicación de la estrategia de jerarquización en la comprensión lectora en el área de comunicación.

En segundo lugar, los resultados van a permitir la asimilación del nuevo conocimiento, el mismo que se relaciona de manera significativa con los anteriores. “El resultado de esta interacción constituye una asimilación de significados nuevos y antiguos para formar una estructura cognoscitiva altamente diferenciada”.

Finalmente, existe una razón de carácter social que justifica la investigación, dado que los resultados que se obtienen contribuye a la comprensión de la necesidad de a orientar al desarrollo de capacidades de los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Oscar Torres Velásquez, Cuncash, 2015.

## **1.3 Problema**

A partir de los antecedentes ya expuestos anteriormente, formulamos la siguiente pregunta:

### **Pregunta general**

¿En qué medida la aplicación de estrategias de jerarquización de información mejorará la Comprensión Lectora, en el área de Comunicación, en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Oscar Torres Velásquez, Cuncash, 2015?

## **1.4 Conceptualización y operacionalización de las variables**

### **Variables**

#### **Variable Independiente (V.I)**

Estrategias de jerarquización de información.

#### **Variable Dependiente (V.D)**

Comprensión Lectora

### **Definición conceptual de las variables**

#### **Comprensión lectora**

La comprensión lectora es el proceso mental que consiste en captar lo esencial en los fenómenos y objetos de la realidad para internalizar y contrastar con nuestra experiencia para así interpretar (darle sentido) para después atribuirle un significado.

#### **Estrategias de jerarquización de información.**

La jerarquización de información es la estrategia que sirve para ilustrar, representar gráficamente la información y los conocimientos, así evidenciar la estructura cognitiva o de significado que los individuos, en particular los estudiantes, tienen, adquieren, construyen o procesan la información y sus experiencias.

Pero a la vez manifestamos que la jerarquización de la información es el organizador del conocimiento o modelo conceptual que se constituye en la forma de representación cognitiva del mundo que nos rodea. Sirve para evidenciar las representaciones concisas de las estructuras conceptuales, puesto que ayuda a entender la naturaleza constructiva del conocimiento.

<b>Variables</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>
ESTRATEGIAS DE JERARQUIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN.	Mapa Semántico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presenta un torbellino de ideas respecto al tema</li> <li>• Forma agrupaciones de ideas.</li> <li>• Diseña la estructura jerarquizada de ideas.</li> </ul>
	Mapa Mental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubica el tema general en una imagen central.</li> <li>• Irradia los subtemas a partir de la imagen central.</li> <li>• Los datos complementarios son ubicados de manera irradiada.</li> </ul>
	Mapa Conceptual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica y seleccionada los conceptos claves del texto leído.</li> <li>• Jerarquiza los conceptos seleccionados.</li> <li>• Diseña el mapa conceptual utilizando palabras de enlace más apropiados.</li> <li>• Formular proposiciones con diversos conceptos.</li> </ul>
COMPRESIÓN LECTORA	Nivel Literal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica personajes principales y secundarios de la lectura</li> <li>• Menciona las secuencias del texto.</li> </ul>
	Nivel inferencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responde preguntas inferenciales sobre el texto</li> <li>• Infiere (deriva o deduce) las ideas implícitas del autor.</li> </ul>
	Nivel crítico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpreta el propósito del autor del texto.</li> <li>• Emite un juicio crítico y valorativo sobre el texto.</li> </ul>

## **1.5 Hipótesis**

La aplicación de estrategias de jerarquización de información mejora la Comprensión Lectora en el área de Comunicación en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Oscar Torres Velásquez, Cuncash, 2015.

## **1.6 Objetivos**

### **General:**

Determinar la aplicación de estrategias de jerarquización de información mejora la Comprensión Lectora en el área de Comunicación, en los estudiantes de primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Oscar Torres Velásquez, Cuncash 2015.

### **Específicos:**

- a. Diagnosticar el nivel de Comprensión Lectora en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Oscar Torres Velásquez, Cuncash 2015.
- b. Determinar el nivel de Comprensión Lectora en los estudiantes del primer grado, después de la aplicación de la jerarquización de la información en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Oscar Torres Velásquez, Cuncash 2015.
- c. Comparar el nivel de Comprensión Lectora en los estudiantes del primer grado, antes y después de la aplicación de la jerarquización de la información.

## II. Metodología del trabajo

### 2.1 Tipo y Diseño de investigación

La investigación es aplicada porque permitió determinar el desarrollo de comprensión lectora aplicando la jerarquización de la información en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Oscar Torres Velásquez, 2015.

El diseño de investigación que se ha seleccionado es pre-experimental con Pre test y Post test y con un solo grupo de estudio, cuyo esquema es el siguiente:

Ge: O<sub>y1</sub> ----- X ----- O<sub>y2</sub>

dónde:

**Ge:** Grupo experimental

**O<sub>y1</sub>:** Pre test correspondiente a la variable comprensión lectora

**X:** Aplicación de la estrategia de jerarquización

**O<sub>y2</sub>** Post test correspondiente a la variable comprensión lectora

### 2.2 Población

La población lo constituirán los 24 estudiantes de ambos sexos del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa Oscar Torres Velásquez, Cuncash 2015.

Muestra estuvo constituido por toda la población por ser pequeña.

Cuadro N<sup>o</sup>1

Grado	Estudiantes		total
	Hombres	Mujeres	
Primero	14	10	24
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>24</b>

Fuente:Nóminas de matrícula 2015.

### **2.3 Técnicas e instrumentos de investigación**

La técnica fue la prueba y como instrumento para la recolección de datos respecto comprensión de textos, se empleó la Prueba de comprensión lectora, diseñado por el autor y validado mediante el método Juicio de expertos.

En esta etapa se tuvo la participación de tres expertos en Comprensión lectora e investigación científica para revisar, calificar y aprobar el contenido de cada uno de los ítems tendientes a medir, lo que como investigadores perseguimos, la variable Comprensión de textos; para la participación de los expertos les facilitamos la ficha de validación del instrumento de investigación. Luego de las recomendaciones de los expertos para la reformulación de los ítem 10 y 13, se procedió a la redacción final del test de comprensión lectora.

La versión definitiva del instrumento de investigación consta de 20 ítems; estos reactivos se corresponden con la comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica que constituyen las dimensiones de Comprensión de textos expositivos, nuestra variable de estudio. La máxima calificación a obtener es de 20 puntos. El tiempo máximo de desarrollo para este Test fue de 80 minutos.

### **2.4 Procesamiento y análisis de la información**

El análisis de los datos que se efectuó fue mediante la *estadística descriptiva*, como las tablas de frecuencias y gráficos representativos en función a los puntos críticos; además se consideraron las medidas como la media aritmética, la desviación estándar, el coeficiente de variabilidad y la obtención de los puntos críticos.

Para la verificación de la hipótesis de investigación, se utilizó como Estadística inferencial la *Prueba T-Student* para dos muestras con varianzas iguales.

### III. RESULTADOS

#### 3.1. Descripción de los resultados

##### 3.1.1. Resultados de comprensión lectora en comunicación.

**Tabla 1.** Comprensión lectora en Comunicación de los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Oscar Torres Velásquez, Cuncash 2015.

Niveles de comprensión lectora	PRETEST		POSTEST	
	f	%	f	%
Crítico	1	4	14	58
Inferencial	6	25	10	42
Literal	17	71	0	0
Total	24	100	24	100

Fuente: Elaboración propia

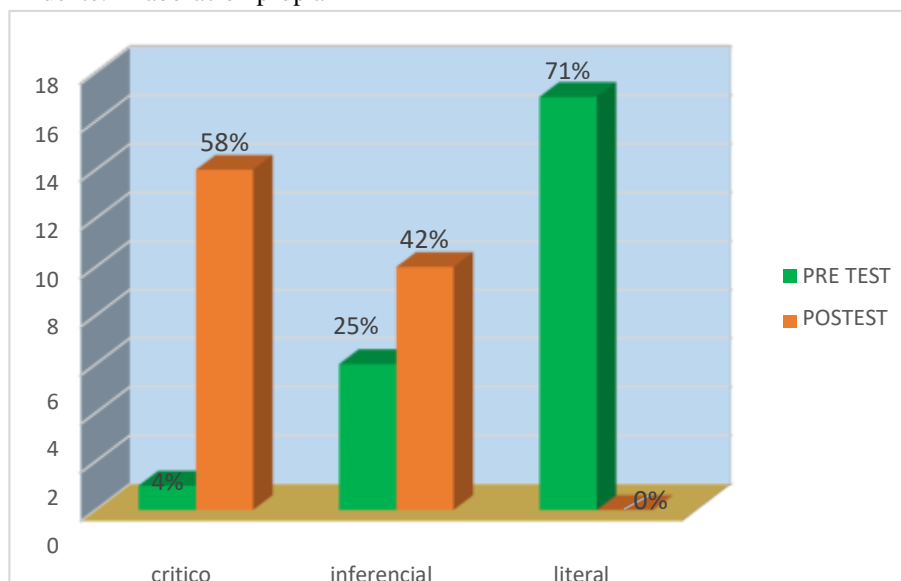


Figura 1. Comprensión lectora en Comunicación de los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Oscar Torres Velásquez, Cuncash 2015.



Como se observa en la tabla 1 y en la figura 1, de los 24 estudiantes del grupo de estudios, 17 que representan el 71% alcanzando el nivel literal en comprensión lectora en el diagnóstico, sin embargo, en la etapa del Post test no se obtuvo ningún estudiante que representa 0% ubicados en este nivel. Además, en el nivel inferencial 6 estudiantes que representa el 25%, mientras en el post test 10 estudiantes que equivale 42% alcanza el nivel inferencial, en el nivel crítico sólo 1 estudiante que representa el 4% alcanzó dicho nivel; mientras en la etapa de Post test se obtuvo 14 estudiantes que representan 58%. Finalmente, sólo un estudiante alcanza el nivel criterial en la etapa de Pre test, en tanto 14 estudiantes logran alcanzar el nivel de criterial en los resultados de Post test que representa más de la mitad del grupo de estudio.

En definitiva, se advierte que existen progresos significativos en los resultados del post test con respecto al Pre test sobre comprensión lectora en la asignatura de Comunicación. Estos resultados demuestran la eficacia de la aplicación de las estrategias de jerarquización respecto al grupo de estudio.

**Tabla 2 Resumen comparativo de las medidas estadísticas en el Pretest y el Postest sobre la Variable Comprensión lectora del grupo de estudio**

<b>Medidas estadísticas</b>	<b>Aprendizaje de Matemática</b>	
	<b>Pretest</b>	<b>Post test</b>
<b>Media Aritmética</b>	8.08	15.29
<b>Desviación Estándar</b>	2.653	1.459
<b>Coefficiente de Variabilidad</b>	32.83%	9.54%

Fuente: Tabla 1

Si analizamos la tabla 2, apreciamos, por una parte, que en el pretest el grupo de estudio obtuvo una Media aritmética de 8.08 (de un máximo de 20 puntos); en cambio, en el post test se visualiza una Media aritmética de 15.29; como se puede advertir, existe una ganancia pedagógica de 7,21 puntos.

Por otra parte, la desviación estándar en el post test es de 1.459 lo que explica que los puntajes estaban relativamente próximos a la media aritmética.

Asimismo, el coeficiente de variabilidad en el Post test del grupo, con respecto al aprendizaje de Matemática, nos revela un nivel alto de homogeneidad de puntajes superiores, demostrando, de este modo, la influencia positiva de la intervención científica.

En suma, los progresos ya señalados se deben, principalmente, al efecto positivo de la estrategia de jerarquía en la comprensión lectora de la asignatura de Comunicación de los estudiantes del grupo de estudio.

**Tabla 3 Prueba de diferencias de medias obtenidas por el grupo de estudio sobre la variable comprensión lectora en comunicación del Pre test y Post test**

t	gl	Sig (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
				Inferior	Superior
22,640	23	,000	7,208	7,867	6,550

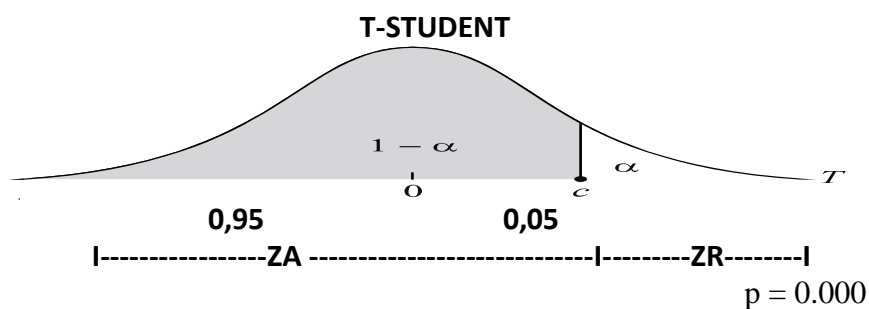
FUENTE: Banco de datos. Elaborado por el autor con SPSS V22

### Análisis

En la presente tabla se muestra la prueba de diferencia de medias en el Pre test y Post test para la comparación de puntajes promedio obtenido por los estudiantes del grupo de estudio, antes y después de aplicar la estrategia de jerarquización.

En la comparación de puntajes promedio sobre el Aprendizaje de Matemática, se reflejó un incremento significativo del promedio del grupo en el pos test (15.29) puntos respecto al promedio del pre test (8.08), diferencia validada mediante la Prueba *T – Student*, al obtener una evidencia suficiente de los datos para generar probabilidad de significancia experimental ( $p = 0,000$ ) menor que el nivel de significancia fijado ( $\alpha = 0,05$ ), rechazando la  $H_0$  y aceptando  $H_a$ .

Esto significa que la aplicación de la estrategia mejoró significativamente la comprensión lectora de Comunicación, en los estudiantes del primer grado Educación Secundaria de la Institución Educativa Oscar Torres Velásquez, Cuncash 2015, con niveles de confianza del 95%.



## IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

### 4.1. Análisis y discusión de los resultados

Los resultados encontrados plantean el siguiente panorama: en términos generales, con el conjunto total de los estudiantes, la hipótesis propuesta se acepta. En efecto, el valor de  $p= 0,000$ , inferior a  $0,05$ , es lo suficientemente baja que nos conduce a aceptar la hipótesis de investigación. Esto implica que el programa de intervención experimental influyó significativamente en el mejoramiento de la comprensión lectora en la asignatura de Comunicación de los estudiantes de la población de estudio.

Ahora bien, se hace claro que en el nivel de comprensión lectora, predomina el nivel crítico. En cuanto a los niveles de comprensión lectora, destaca el nivel literal que reúne más de la mitad del conjunto (71% del total), Tabla 1 en el pretest y un 58.23 % alcanzando el nivel criterial en el posttest, asimismo, el 42% del grupo alcanzó el nivel inferencial.

El análisis de los resultados amerita presentarlo en detalle. Por una parte, como se puede observar en los resultados organizados en la Tabla 1, con respecto a la variable *Comprensión de textos*, los estudiantes del grupo de estudio obtienen, luego de la intervención científica, una media aritmética de 15.29 (de un total de 20 puntos posibles); en consecuencia, se aprecia un adelanto significativo, es decir, una ganancia pedagógica de 7.21 puntos, en comparación con los resultados del diagnóstico, etapa en la que logran una media de 8.08 puntos. Estos resultados demuestran que los estudiantes del grupo de estudio logran un progreso importante de comprensión lectora, debido a la aplicación del programa estrategia de jerarquización.

Ahora bien, los resultados se asemejan al estudio de Cuellar, M. J. (2014), donde sostiene que el uso de los mapas conceptuales eleva el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela de enfermería de la UNMSM, ya que los jóvenes mejoran su nivel de síntesis, jerarquización, protagonismo y representación visual de los contenidos en las actividades académicas.

De igual manera, Ventura, G. I. (2010), manifiesta que los estudiantes del primer grado de educación Secundaria de la I. E. Manuel Gonzales Prada, su nivel de comprensión es regular, dado que el nivel es textual. En ese sentido. Los estudiantes del primer grado de la I.E. Oscar Torres Velásquez, Cuncash 2015, más de la mitad de los estudiantes del grupo de estudio alcanzaron el nivel criterial y más de las tres cuartas partes de los estudiantes alcanzaron el nivel inferencial.

En efecto, varios autores sostienen que toda comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo. En ese sentido, López (2008), precisa la necesidad de desarrollar la lectura comprensiva como instrumento para conseguir aprendizajes significativos, lo que contribuirá a una verdadera transformación del ser humano puesto que la lectura y aún más la lectura comprensiva aportará en la formación de los estudiantes de nuestro país, siendo iguales a mis resultados.

En esa misma línea, Romero (2008), sostiene que los problemas del Razonamiento Verbal dentro del Proceso educativo siempre han sido problema, simplemente se etiquetaba al niño como el causante de estos aspectos que se dan dentro del Proceso de Inter- Aprendizaje. El avance de la pedagogía, el observar que los niños(as) no pueden razonar con facilidad, el crear problemas al momento de analizar las cosas, luego de leer o escuchar una lectura se crea muchas deficiencias; es por ello que como futura docente debo conocer, entender y aplicar las Estrategias Didácticas, metodológicas para de esta manera los niños y niñas asimilen con mayor facilidad las lecturas y puedan razonar, analizar, sintetizar y argumentar expresando con sus propias palabras una lectura

Desde esta perspectiva, es preciso advertir lo que Matalinares (2011), informa que la investigación aporta datos que indican que los estudiantes de la Universidad Nacional poseen un mejor desarrollo de las estrategias meta comprensivas como son los siguientes: predecir el contenido de un texto, verificar las predicciones, extraer conclusiones y auto preguntarse.

Según Ticona (2010), nos acercamos con propuesta de estrategias metodológicas de comprensión lectora permite a los estudiantes realizar en forma efectiva relaciones de causa y efecto, relaciones de significado de palabras o expresiones, reconocer la idea principal, a quien se dirige el texto, hace deducciones a partir de

sus saberes previos, para incorporar en los esquemas mentales y formular hipótesis e inferencias de la lectura con la finalidad de autorregularlo; así mismo desarrolla habilidades para reflexionar sobre el texto leído, emitir y asumir una posición crítica.

Finalmente, lo anterior explica y confirma que, efectivamente, los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Oscar Torres Velásquez, Cuncash 2015, lograron un progreso significativo en la comprensión lectora, debido a los efectos de la aplicación de las estrategias de jerarquización.

## V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 5.1. Conclusiones

Al término de la presente investigación, se ha arribado a las siguientes conclusiones:

- a. La aplicación de estrategias de jerarquización de información, influyó significativamente en el mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes del primer grado de la Institución Educativa Oscar Torres Velásquez, Cuncash 2015, dado que el valor de la probabilidad significativa es  $p= 0,000$  inferior al nivel de significancia 0,05; en consecuencia, nuestra hipótesis de investigación fue confirmada.
- b. El diagnóstico (Pretest) de comprensión de textos del grupo de estudio, arroja una media aritmética de 8.08 puntos (de un máximo de 20 puntos); asimismo, el 71% de los estudiantes se encuentran en el nivel literal en cuanto a la comprensión lectora; el 25% se encuentran en el nivel inferencial y 4% de los estudiantes se encuentran en el nivel crítico ; es decir, más del 50% de los estudiantes alcanzaron el nivel inferencial respecto a la comprensión de lectora.
- c. En la observación final (Pos test) de comprensión lectora de los estudiantes del grupo de estudio se observa una media aritmética de 15.29 (ganancia pedagógica de 7.21 puntos); además, el 58% de alumnos lograron el nivel crítico, el 42%, están tanto en el nivel inferencial y un 0% se encuentran en el nivel literal respectivamente; en definitiva, los estudiantes de este grupo han experimentado un progreso significativo en comprensión lectora.

## **5.2. Recomendaciones**

Desarrollar investigaciones que ejecuten la estrategia de jerarquización en la comprensión lectora basado en el manejo de estrategias de jerarquización de información, para el mejoramiento de la comprensión de textos en estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa Oscar Torres Velásquez, Cuncash 2015.

Replicar la presente investigación en otros grados de estudios de la Institución Educativa Oscar Torres Velásquez, Cuncash 2015. para lograr una mayor confiabilidad tanto de los resultados como de los efectos de la aplicación estrategia de jerarquización para mejorar la comprensión lectora experimentado en la presente investigación.

Los docentes del nivel secundario deben aplicar la estrategia de jerarquización, a fin de mejorar la comprensión de textos en los estudiantes de educación básica regular, ya que es una exigencia comunicativa en un mundo globalizado.



## VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cuellar, M. J. (2014). *Uso de mapas conceptuales como alternativa para elevar el rendimiento académico en la asignatura de enfermería de la salud del adulto y anciano, de los estudiantes del 4to año de enfermería Facultad de medicina UNMSM, 2011*. Universidad Nacional Mayor de San Marco, Lima, Perú.
- Canales, G. y Celso, R. (2005). *Procesos Cognitivos y Estrategias Psicolingüísticas interviene en la lectura comprensiva: diseño ejecución de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje*. Lima-Perú.
- Cabanillas, A. Gualberto, (2004). “Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH”.
- Camba, M. (2009). Comprensión lectora. University of Phoenix. Consultado 15 de octubre de 2009, recuperado en: [HTTP://FORMACION-DOCENTE.IDONEOS.COM/INDEX.PHP/DID%C3%](http://FORMACION-DOCENTE.IDONEOS.COM/INDEX.PHP/DID%C3%).
- Cassany , D.M. y Luna, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Grao, 200.
- Colomer, T y Camps, A. (2009). Enseñar a leer, enseñar a comprender. España: CELESTE/M.E.C. 12-14.
- Collins, A. y Smith, E. (2008). Enseñando el proceso de comprensión de lectura. Illinois: Madrid.175.
- Condemarín, N. y Felipe, E. (2012). Teoría, evaluación y desarrollo de la comprensión lectora. Madrid, España.
- Gabancho (2009), Tecnología de la enseñanza – aprendizaje del lenguaje. Jossett y Pinzas. Universitaria.
- Dubois, E. (2008). Algunos interrogantes sobre la comprensión de la lectura. Madrid: *Lectura y Vida*. 14-19.
- De Montes, y Zoraida (1997). Más Allá de la Educación. Caracas, Venezuela: Galac.

Hernández, S. (1998). Metodología de la Investigación. México: Segunda Edición.

ICFES (1999). El proyecto de investigación. Santa fe de Bogotá, Colombia: Arfo Editores.

Ruiz, R. (2007). El Método Científico y sus Etapas. México.

Ventura, G. I. (2010). *“Nivel de comprensión lectora según factores socioeconómicos y culturales condicionantes en estudiantes del primer grado de secundaria de las instituciones educativas Benigno Ballón Farfán de PAUCARPATA y Manuel Gonzales Prada de alto Selva Alegre, AREQUIPA, 2010”*. Universidad Católica de Santa María, Arequipa, Perú.

# **ANEXO**

**ANEXO N° 1**

**BANCO DE DATOS DE TABULACIÓN**

ESCALA VALORATIVO		CÓDIGO DEL ESTUDIANTE	PRE TEST	POST TEST
		01	15	18
<b>Crítico</b>	<b>15-20</b>	02	12	18
		03	12	18
<b>Inferencial</b>	<b>8-14</b>	04	12	17
		05	11	16
<b>Literal</b>	<b>0-7</b>	06	11	16
		07	10	16
		08	7	16
		09	7	16
		10	7	16
		11	7	16
		12	7	15
		13	7	15
		14	7	15
		15	7	14
		16	7	14
		17	7	14
		18	6	14
		19	6	14
		20	6	14
		21	6	14
		22	6	14
		23	6	14
		24	5	13

CÓDIGO DEL ESTUDIANTE	PRE TEST	POST TEST
01	CRÍTICO	CRÍTICO
02	INFERENCIAL	CRÍTICO
03	INFERENCIAL	CRÍTICO
04	INFERENCIAL	CRÍTICO
05	INFERENCIAL	CRÍTICO
06	INFERENCIAL	CRÍTICO
07	INFERENCIAL	CRÍTICO
08	LITERAL	CRÍTICO
09	LITERAL	CRÍTICO
10	LITERAL	CRÍTICO
11	LITERAL	CRÍTICO
12	LITERAL	CRÍTICO
13	LITERAL	CRÍTICO
14	LITERAL	CRÍTICO
15	LITERAL	INFERENCIAL
16	LITERAL	INFERENCIAL
17	LITERAL	INFERENCIAL
18	LITERAL	INFERENCIAL
19	LITERAL	INFERENCIAL
20	LITERAL	INFERENCIAL
21	LITERAL	INFERENCIAL
22	LITERAL	INFERENCIAL
23	LITERAL	INFERENCIAL
24	LITERAL	INFERENCIAL

NIVELES DE PLANIFICACIÓN	GRUPO DE ESTUDIOS	
	PRE TEST	POST TEST
Crítico	1	4
Inferencial	6	25
Literal	17	71
Total	24	100

## ANEXO N° 02

### INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

(PRE Y POST TEST)

#### PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Código del estudiante: .....

Grado:.....

Fecha: ...../...../.....

#### TEXTO 01

##### **AMISTAD**

¿Te gustaría tener amigos? No hay chico que no lo busque. Y si los pierde, sufre mucho. Hasta a mí me gustaría; pero no lo puedo hacer. Muchos me tienen afición, nada más que afición. Amistad sólo puede existir entre personas. Y tú ya sabes que no lo soy.

¿Quieres saber, antes de seguir, qué, es amistad?

Amistad es la mutua simpatía que sienten las personas, simpatía que impulsa a tratarse con frecuencia, que tiende a preocuparse por ellas y sus problemas y que intenta mejorarlas.

Las palabras claves de la amistad son:

- Simpatía.
- Tratarse.
- Preocuparse.
- Mejorar.

La simpatía debe ser hacia la persona, con sus cualidades y defectos. Por esto, no puede ser verdadera amistad la simpatía que sientes hacia las actividades que practica el otro: deportivas, por ejemplo. Te puede caer bien uno porque tiene moto y te lleva a correr. Es un ejemplo.

Lo propio de los amigos es buscarse para hablar de sus cosas: de sus aficiones, sus ilusiones, sus preocupaciones, sus dificultades. Se sienten vinculados el uno al otro y se preocupan por estar juntos en los momentos de tristeza y de alegría.

No existe verdadera amistad, mientras no se manifiesta la propia intimidad.

De esta entrega mutua de la intimidad, se deduce el compromiso de guardar secreto y nace la preocupación de ayudarse el uno al otro. De aquí, que toda amistad tienda a mejorar al amigo. No es amigo el que induce a malos comportamientos. A lo sumo es un aliado. Procura evitar estos aliados, cuanto antes.

No es señal de amistad el abandono de tus normas morales o de tus criterios propios, para aceptar los del amigo. Esto, más bien, sería signo de inmadurez.

Un grupo de chicos que se animan mutuamente a travesuras que no harían a solas, no son amigos; son una “pandilla” peligrosa. Los drogadictos se inician en las “pandillas”.

¿Quieres saber dónde puedes encontrar amigos?

Tú te relacionas con chicos de tu edad en diversos lugares. Tienes compañeros en el colegio, en el lugar de veraneo, en actividades deportivas; están los hijos de los amigos de tus padres, etc. De todos ellos, naturalmente, tienen que salir los amigos.

Alguno te caerá simpático y te será fácil hablar con él. Poco a poco, de compañeros pasarás a ser amigos, aunque no lo digas. La amistad no es un compromiso que se declara. Se vive.

Avisos:

- Un chico no debe acaparar la amistad del otro. Quiero decir que no debes impedir que un amigo tuyo tenga, además, otros amigos.
- Los amigos suelen ser pocos. De entre las personas con que nos relacionamos, no es frecuente encontrarse con muchos que sientan aquella mutua simpatía que lleva a una verdadera amistad.
- Los amigos se invitan a sus casas y se dan conocer a las respectivas familias. Es bueno que tus padres conozcan a tus amigos.
- Cada chico tiene que pensar que, antes de los amigos, está la propia familia con la que se debe convivir; y hay también unos compañeros que no se deben discriminar por ser amigo de alguno de ellos.

Las virtudes que sostienen y fomentan la amistad son:

- Lealtad.
- Generosidad.



- Comprensión.
- Confianza.
- Respeto.
- Pudor al manifestar las intimidades personales.

De todas ellas les hablaré, más adelante. Vale la pena que las conozcas y las vivas. Tus amigos se lo merecen.

*Don Samuel Valero.*

---

**Marca con una (X) la alternativa que contiene la respuesta correcta.**

1. La amistad es una mutua:
  - A) Simpatía
  - B) Atracción
  - C) Pasión
2. La amistad impulsa a :
  - A) Recibir compensaciones
  - B) Salir a divertirse
  - C) Preocuparse por el amigo y sus problemas
3. Los amigos procuran estar juntos:
  - A) En los momentos alegres
  - B) En los momentos de tristeza y de alegría
  - C) En los momentos de tristeza
4. Cuando uno tiene otros amigos debe:
  - A) Pensar como los demás
  - B) Tener miedo al “qué, dirán”
  - C) Mantener los criterios morales
5. Antes que los amigos está:
  - A) La propia familia
  - B) Los jugadores de mi equipo deportivo
  - C) Mis aficiones personales
6. El autor tiene:
  - A) Amigos
  - B) Aficionados
  - C) Compañeros

7. La amistad tiende a:
- A) Tratar con frecuencia al amigo
  - B) Aprender de los amigos
  - C) Recibir favores del amigo
8. El buen amigo desea:
- A) Divertirse juntos
  - B) Conocer más cosas
  - C) Mejorar al amigo
9. De la mutua intimidad entre los amigos se deduce:
- A) El compromiso de guardar secreto
  - B) Contar las cosa a otros
  - C) Hacerse regalos
10. Un amigo mío:
- A) Es sólo para mí
  - B) Puede tener otros amigos
  - C) Si se va con otro ya no es mi amigo
11. Define la palabra “Amistad” a partir del texto leído
- -----  
 -----
12. Marque la respuesta que no pertenece al texto leído
- A) La amistad es una simpatía
  - B) La amistad es generosidad y comprensión
  - C) Miedo a tener amigos
13. Subraya en el recuadro las virtudes que se destacan en el texto.

lealtad	llorar	buscar
preocupar	generosidad	simpatía

14. ¿Qué tipo de sentimiento transmite la palabra Amistad. Subraya la mejor opción.
- A) Autoridad y odio B) Simpatía y lealtad C) Mejorar y divertirse
15. El tema de la lectura es:

- A) La amistad es la simpatía que sienten las personas, el compromiso y la lealtad.
- B) La idea sobre la amistad
- C) Es la preocupación de querer ayudar

16. ¿Por qué se considera lealtad, simpatía a la amistad? Sustenta tu opinión.

.....  
.....  
.....

17. Reflexiona ¿Se puede establecer una verdadera amistad entre personas pobres? Justifica tu respuesta.

.....  
.....  
.....

18. ¿Qué actitud toma el autor sobre la amistad?

.....  
.....  
.....

19. ¿Te parece relevante el género que utiliza Don Samuel Valero?

.....  
.....  
.....

20. Para ti ¿Qué es la amistad?

.....  
.....  
.....

## ANEXO 03

### PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Código del estudiante: \_\_\_\_\_  
**Grado:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_

#### TEXTO 02

#### ROBINSON CRUSOE

Estaba yo en la cumbre de la colina, en la parte este de la isla, desde donde en un día despejado había llegado a divisar el continente americano, cuando Viernes miró muy atentamente hacia el continente y en una especie de arrebató, empezó a brincar ya bailar y me llamó a gritos, porque yo estaba a cierta distancia de él. Le pregunté que qué le pasaba.

- ¡Oh, alegría! –dijo-. ¡Oh alegre! ¡Yo ver mi tierra, ver mi país!

Observé que una inmensa sensación de placer aparecía en su rostro, y que sus ojos centelleaban, y que sus ademanes revelaban un ansia extraordinaria, como si quisiera volver de nuevo a su tierra. Esta observación mía me sugirió muchas ideas, que en un principio me hicieron no estar tan tranquilo respecto de mi nuevo criado Viernes como lo estaba antes. No tenía ninguna duda de que si Viernes podía regresar con su pueblo, no sólo olvidaría toda su religión, sino también toda su gratitud para conmigo; y también que sería lo suficientemente osado como para hablar de mí a los suyos, regresar con un centenar o dos de ellos, y hacer un festín conmigo, lo cual le produciría tanto júbilo como el que solía sentir con los de sus enemigos cuando eran hechos prisioneros en la guerra. Pero era muy injusto con aquel pobre ser honrado, lo cual lamenté más adelante.

Como mi recelo aumentaba hasta llegar a dominarme, durante varias semanas estuve un poco más circunspecto, y no tan familiar y amable con él como antes.

Al cabo de varios días, sondeé a Viernes y le dije que le daría un bote para volver a su tierra; y así fue como lo llevé a ver mi chalupa, que se hallaba en el otro lado de la isla, y tras haberla vaciado de agua, porque yo siempre la mantenía hundida, la puse a flote, se la enseñé y los dos nos metimos dentro. Vi que era habilísimo en maniobrar con ella, que sabía hacerla navegar casi con tanta ligereza y rapidez como yo mismo; así que cuando él estuvo dentro le dije:

-Bueno, viernes, ¿vamos a tu tierra?

Se quedó como alelado al oírme decir esto, al parecer porque creía que el bote era demasiado pequeño para ir tan lejos. Entonces le dije que tenía otro mayor; así es que al día siguiente fui hacia el lugar donde estaba el primer bote que había hecho, pero que no pude llevar hasta el agua. Él dijo que aquél era lo suficientemente grande; pero lo que pasaba era que como yo no me había cuidado de él, y había estado allí veintidós o veintitrés años, el sol lo había resquebrajado y resecaado, de manera que estaba inservible. Viernes me dijo que un bote así iría muy bien y podría llevar “mucho bastante víveres, bebida, pan”, que así era como hablaba.

Estaba ya por este tiempo tan obsesionado por mi propósito de cruzar el mar con él y llegar hasta el continente, que después de todo aquello le dije que íbamos a hacer un bote tan grande como ése para que él pudiera volver a su país. No respondió ni una palabra, pero se quedó muy serio y triste. Le pregunté qué le pasaba. Y él a su vez me hizo esta pregunta:

-¿Por qué muy enfadado con Viernes? ¿Qué hacer yo?

Le pregunté que qué quería decir con esto y le aclaré que yo no estaba en absoluto enfadado con él. -¡No enfadado! ¡No enfadado!-exclamó repitiendo varias veces las palabras.-¿Por qué enviar Viernes fuera de casa a mi tierra?

-¡Cómo! ¿No decías que querías estar allí?

-Sí, sí –respondió-, querer estar allí los dos, no querer Viernes allí y amo no allí.  
En una palabra, no le cabía en la cabeza irse sin mí.

-Pero, Viernes–dije-, si me voy contigo, ¿Qué voy a hacer yo allí?

A esto me replicó con mucha viveza:

-Tú hacer mucho, mucho bien, tú enseñar hombres salvajes ser hombres buenos, sabios, pacíficos; tú enseñarme conocer Dios y vivir vida nueva.

-¡Ay, Viernes! –dije-, no sabes lo que dices, yo no soy más que un ignorante.

-Sí, sí –insistió-, tú enseñar bien, tú enseñar ellos bien.

-No, no, Viernes, irás sin mí, me dejarás aquí viviendo solo como antes.

De nuevo pareció quedarse muy confuso ante estas palabras, y precipitándose sobre una de las destralas que solía llevar, la cogió apresuradamente, vino hacia mí y me la dio.

-¿Qué tengo que hacer con esto? –le pregunté.

-Tú matar Viernes –dijo.

-¿Y por qué tengo que matarte?

Replicó con mucha viveza.

-¿Por qué enviar lejos Viernes? Coger, matar Viernes; ¿no enviar lejos Viernes?

Esto lo decía con tanta emoción que vi lágrimas en sus ojos. En una palabra, que vi con tal evidencia el extremado afecto que me profesaba y lo firme de su resolución, que le dije entonces, y se lo repetí a menudo más adelante, que nunca la enviaría lejos de mí, si él quería quedarse conmigo.

*Daniel Defoe (Robinson Crusoe)*

**Marca con una (X) la alternativa que contiene la respuesta correcta.**

1. ¿Cómo se llamaba el amigo de Robinson?
  - A) Miércoles.
  - B) Jueves.
  - C) Viernes.
2. ¿Qué dijo Viernes al divisar el continente americano?
  - A) Quiero irme a mi tierra.
  - B) ¡Yo ver mi tierra, ver mi país!
  - C) ¡Quiero dejarte solo en la isla!
3. Robinson pensaba que si Viernes se marchaba:
  - A) Olvidaría toda su religión y la gratitud para con él.
  - B) Él se quedaría muy triste.
  - C) Se moriría de pena.
4. Robinson estaba circunspecto o reservado porque:
  - A) Tenía miedo de quedarse solo.
  - B) Aumentaba su recelo.
  - C) Sentía tristeza.
5. El bote grande estuvo al sol durante:
  - A) Doce o trece años.
  - B) Veinte o veintiún años.
  - C) Veintidós o veintitrés años.
6. ¿Cómo estaba el bote grande?
  - A) Sin pintura.
  - B) Inservible.
  - C) Abandonado.
7. Robinson le propuso a Viernes
  - A) Hacer un bote grande.
  - B) Hacer dos botes.
  - C) Irse con el bote pequeño.
8. ¿Por qué Viernes se quedó serio y triste?

- A) Porque abandonaba la isla.
  - B) Porque se iban a separar.
  - C) Porque no tenía compañía.
9. ¿Qué podía enseñarles Robinson a los amigos de Viernes?
- A) A pescar.
  - B) A hacer botes.
  - C) A conocer a Dios, a rezar y a vivir una vida nueva.
10. ¿Qué virtud tenía Viernes?
- A) La fidelidad
  - B) La fortaleza
  - C) La sabiduría
11. Marca con un aspa el sentido de la acotación ¿viernes se quedó triste y serio?
- A) Porque abandonó la isla
  - B) Porque se iban a separar
  - C) Porque no tenía compañía
12. Deduce la función principal de las acotaciones y subraya la alternativa Correcta.
- A) Dar a entender el mensaje de la obra
  - B) Explica la acción y movimiento de los personajes en la escena
  - C) La aparición de los personajes
13. ¿Cuál es el tema central del texto leído?

.....  
 .....

14. Identifica la estructura del cuento y completa el siguiente cuadro

INICIO	
NUDO	
DESENLACE	



15. ¿Qué te pareció la actitud de Robinson?

.....  
.....

16. ¿Con qué personaje te identificas más? ¿Por qué?

.....  
.....

17. ¿Qué opinas de la virtud de Viernes? Sustenta tu respuesta.

.....  
.....

18. ¿Qué te pareció la actitud del autor?

.....  
.....

19. ¿El lenguaje que utiliza el autor es sencillo? Explica

.....  
.....

20. ¿Cuál es la enseñanza del texto leído?

.....  
.....

## ANEXO 04

### PROPUESTA PEDAGÓGICA PROGRAMACIÓN DE UNIDAD

#### (EXPERIMENTAL)

#### I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1 Ugel : Huaylas  
1.2 I.E : Oscar Torres Velásquez.  
1.3 Docente : Lic. Santa Martha Acero Reyes  
1.4 Ciclo :VI  
1.5 Grado : Primero  
1.6 Duración : 80 minutos

#### II. FUNDAMENTACIÓN:

##### 2.1 Fundamentación teórica de la propuesta.

Santiesteban, E. y Velásquez, K. (2012), comprender es un proceso psicológico complejo e incluye factores no solo lingüísticos, tales como: fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos, sino además motivacionales y cognitivos. Esta abarca el empleo de estrategias conscientes que conducen en primer término decodificar el texto; luego, presupone que el lector capte el significado no solo literal de las palabras y las frases, o el sentido literal de las oraciones, de las unidades supraoracionales o del párrafo, o del contenido literal del texto; sino que debe captar el significado, el sentido y el contenido complementario lo cual significa, entre otras cosas, el procesamiento dinámico por parte de ese receptor/lector, quien lo desarrolla estableciendo conexiones coherentes entre sus conocimientos y la nueva información que le suministra el texto. Así mismo la comprensión proporciona una utilidad didáctica – práctico- funcional con énfasis en los procesos hermenéuticos y semióticos presentes en la decodificación. La

misma constituye una condición didáctica superior al concebir el proceso de lectura como habilidad.

En este sentido podemos conceptualizar que la comprensión lectora es un proceso por el cual el niño descubre y disfruta con la lectura; favoreciéndolo en el desarrollo de comprensión lectora en los niveles; Literal e inferencial y crítico en los estudiantes de segundo grado.

## **2.2 Objetivos**

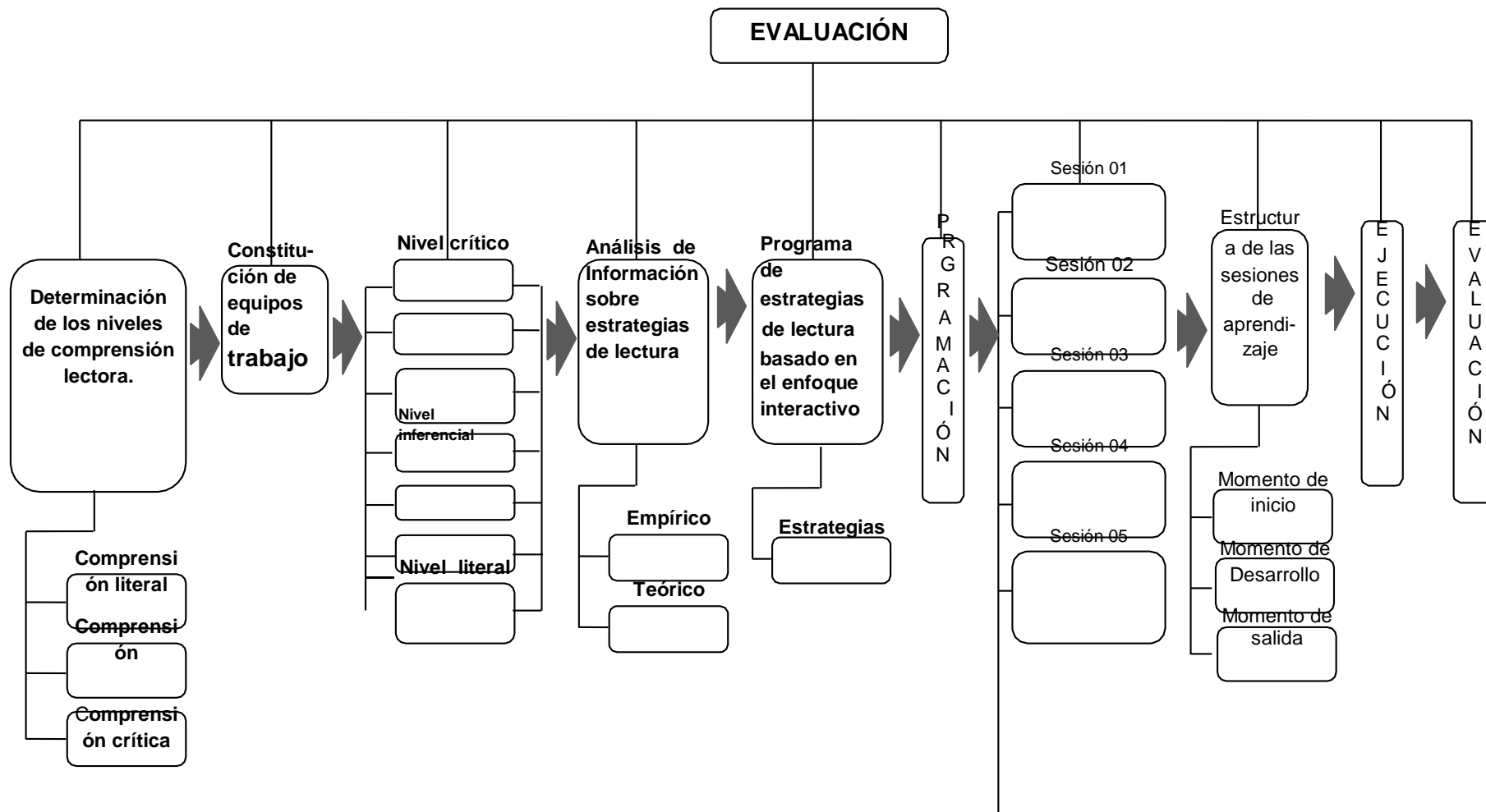
### **Objetivo General:**

Contribuir al mejoramiento de la comprensión lectora en los alumnos del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa Oscar Torres Velásquez, Cuncash, 2015.

### **Específicos:**

- Desarrollar las capacidades de agrupar ideas.
- Desarrollar la capacidad de ubicar el tema general en una imagen central.
- Desarrollar la capacidad de diseñar el mapa conceptual utilizando palabras de enlace más apropiados.

### 3. DISEÑO DE LA PROGRAMA PDDC BASADO EN LAS RELACIONES SOCIALES



#### **4. Descripción del diseño**

##### **a) Determinación de los aprendizajes de los alumnos**

Para determinar los aprendizajes de los alumnos (Pretest) se utilizó las horas del área de Comunicación del primer grado de Educación secundaria.

##### **b) Búsqueda de la información pertinente**

Consistió en la revisión de la bibliografía especializada y la consulta a expertos sobre las bases teórico-científicas de la investigación.

##### **c) Propuesta de un programa de estrategias de lectura, desde el enfoque interactivo**

Las sesiones de aprendizaje tuvieron por finalidad aplicar las estrategias de lectura para mejorar la comprensión de textos de los alumnos.

##### **Sesión de aprendizaje N° 01.**

Tuvo como finalidad que los alumnos manejen las estrategias de lectura. Se ejercitaron en la precisión del objetivo que es el analizar reflexivamente los diversos tipos de textos.

##### **Sesión de aprendizaje N° 02.**

La ejecución de la segunda sesión tuvo por finalidad entrenarse en el manejo de las estrategias de lectura. Se ejercitaron en la determinación del propósito de lectura, así como la formulación y verificación de hipótesis y predicciones.

##### **Sesión de aprendizaje N° 03.**

La ejecución de la tercera sesión tuvo por finalidad entrenarse en el manejo de las estrategias de lectura. Se ejercitaron en la verificación de hipótesis y predicciones.

##### **Sesión de aprendizaje N° 04.**

Esta sesión tuvo por finalidad que los alumnos se entrenen en la formulación y verificación de hipótesis así como de predicciones. También, evaluaron su comprensión.

#### **Sesión de aprendizaje N° 05.**

Esta sesión tuvo por finalidad, nuevamente, que los alumnos se entrenen en la formulación y verificación de predicciones. También, evaluaron su comprensión.

### **5. Monitoreo y evaluación de la Propuesta**

El proceso del monitoreo, entendido como el recojo de información sobre los logros y dificultades de la ejecución de la propuesta, estuvo a cargo de la investigadora. Nos permitió constatar y reorientar las actividades de las sesiones de aprendizaje para lograr los objetivos que nos hemos propuesto. Así mismo, se efectuó durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.

En cuanto a la evaluación de la propuesta, señalamos que se efectuó al inicio, durante su ejecución y al final de la aplicación de la propuesta. Estará a cargo del investigador.

A modo de ejemplo, presentamos el diseño de algunas sesiones de aprendizaje del programa.

## ANEXO 05

### SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 01

#### I DATOS INFORMATIVO

1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA : Institución Educativa Oscar Torres Velásquez, Cuncash.
2. GRADO : Primero
3. ÁREA : COMUNICACION
4. PROFESORA : Santa Martha Acero Reyes
5. FECHA :

#### II SELECCIÓN DE:

SESION	DOMINIO	COMPETENCIA
La mujer de la foto	comprensión de textos escritos	Analizan reflexivamente los diversos tipos de textos.

#### III. SECUENCIAS METODOLOGICAS:

##### AREA: COMUNICACION

Momentos	Procesos Pedagógicos y Estrategias Metodológicas	Materiales	Tiempo
INICIO	Se inicia dialogando con los estudiantes de esa manera nos centramos al tema recogiendo los saberes previos.	Dialogo	10
PROCESO	Los estudiantes en forma individual analizan la mujer de la foto con las indicaciones dadas de la docente	-copias -Lapiceros	50
SALIDA	<b>METACOGNICION</b> Realizamos el debate en forma individual sobre lo aprendido mediante interrogantes ¿Qué aprendieron?	Textos del MINEDU	20

V°.B° \_\_\_\_\_  
DIRECTORA

\_\_\_\_\_  
DOCENTE

## SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 02

### I DATOS INFORMATIVOS

1. INSTITUCION EDUCATIVA : Institución Educativa Oscar Torres Velásquez, Cuncash.
2. GRADO Y SECCION : Primero
3. AREA : COMUNICACION
4. PROFESORA : Santa Martha Acero Reyes
5. FECHA :

### II SELECCIÓN DE:

SESION	DOMINIO	COMPETENCIA
Las manos de mi padre	Comprensión de textos escritos	Analizan reflexivamente los diversos tipos de textos.

### III SECUENCIAS METODOLÓGICAS:

#### AREA: COMUNICACIÓN

Momentos	Procesos Pedagógicos y Estrategias Metodológicas	Materiales	Tiempo
INICIO	Se inicia dialogando con los estudiantes de esa manera nos centramos al tema recogiendo los saberes previos	Diálogo	10
PROCESO	Los estudiantes en forma grupal analizan y responden las preguntas ¿Que sentimiento despierta en esta lectura? ¿Qué mensaje nos deja la lectura?	copias Lapiceros	50
SALIDA	METACOGNICION Los estudiantes el trabajo desarrollado en grupo responden las preguntas ¿Qué aprendieron? ¿Para que aprendieron?	Textos del MINEDU	20

\_\_\_\_\_  
V°.B° DIRECTORA

\_\_\_\_\_  
DOCENTE



## SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 03

### I DATOS INFORMATIVOS

1. INSTITUCION EDUCATIVA : Institución Educativa Oscar Torres Velásquez, Cuncash.
2. GRADO Y SECCION : Primero
3. AREA : COMUNICACIÓN
4. PROFESORA : Santa Martha Acero Reyes
5. FECHA :

### II SELECCIÓN DE:

SESION	DOMINIO	COMPETENCIA
Lazarillo de Tormes	Comprensión de textos escritos	Comprenden y analizan reflexivamente los diversos tipos de textos escritos adecuándose al vocabulario

### III SECUENCIAS METODOLÓGICAS:

#### AREA: COMUNICACIÓN

Momentos	Procesos Pedagógicos y Estrategias Metodológicas	Materiales	Tiempo
INICIO	Se inicia dialogando con los estudiantes y luego se les presenta laminas dibujadas de los capítulos de la obra a tratar, después se hace el recojo o de saberes previos.	Diálogo	10
PROCESO	Los estudiantes en forma individual leen y analizan en cuento Lazarillo de Tormes desarrollando las siguientes preguntas ¿Identifican los personajes principales ¿ el tema central? con las indicaciones dadas de la docente	copias Lapiceros. láminas	50
SALIDA	<b>METACOGNICIÓN</b>  Realizamos el debate en forma individual sobre lo aprendido mediante interrogantes  ¿Qué aprendieron? ¿Para qué aprendieron?	Textos del MINEDU	20

V°.B° \_\_\_\_\_  
DIRECTORA

\_\_\_\_\_ DOCENTE

## SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 04

### I DATOS INFORMATIVOS

1. INSTITUCION EDUCATIVA: Institución Educativa Oscar Torres Velásquez, Cuncash.
2. GRADO Y SECCION : Primero
3. AREA : COMUNICACIÓN
4. PROFESORA : Santa Martha Acero Reyes
5. FECHA :

### II SELECCIÓN DE:

SESION	DOMINIO	COMPETENCIA
Mío Cid	comprensión de textos escritos	Analizan reflexivamente los diversos tipos de textos.

### III SECUENCIAS METODOLÓGICAS:

#### AREA: COMUNICACIÓN

Momentos	Procesos Pedagógicos y Estrategias Metodológicas	Materiales	Tiempo
INICIO	Se inicia dialogando con los estudiantes de esa manera nos centramos al tema recogiendo los saberes previos	Diálogo	10
PROCESO	Los estudiantes en forma individual analizan el fragmentos del Mío cid con las indicaciones dadas de la docente	copias Lapiceros	50
SALIDA	<p style="text-align: center;"><b>METACOGNICIÓN</b></p> <p>Realizamos el debate en forma individual sobre lo aprendido mediante interrogantes</p> <p>¿Qué aprendieron? ¿Para qué aprendieron? ¿Sobre qué aprendieron?</p>	Textos del MINEDU	20

V°B° \_\_\_\_\_  
DIRECTORA

\_\_\_\_\_  
DOCENTE

## SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 05

### I DATOS INFORMATIVOS

1. INSTITUCION EDUCATIVA : Institución Educativa Oscar Torres Velásquez, Cuncash.
2. GRADO : Primero
3. AREA : COMUNICACIÓN
4. PROFESORA : Santa Martha Acero Reyes
5. FECHA :

### II SELECCIÓN DE:

SESIÓN	DOMINIO	COMPETENCIA
Los hombres como consiguieron el fuego	Comprensión de textos escritos	Analizan reflexivamente los diversos tipos de textos.

### III SECUENCIAS METODOLÓGICAS:

#### AREA: COMUNICACIÓN

Momentos	Procesos Pedagógicos y Estrategias Metodológicas	Materiales	Tiempo
INICIO	Se inicia dialogando con los estudiantes de esa manera nos centramos al tema recogiendo los saberes previos.	Diálogo	10
PROCESO	Los estudiantes en forma grupal analizan “los hombres como consiguieron el fuego” con las indicaciones dadas de la docente, los estudiantes determinan los personajes, tema central , conclusiones	copias Lapiceros	50
SALIDA	<p style="text-align: center;"><b>METACOGNICIÓN</b></p> Realizamos el debate en forma individual sobre lo aprendido mediante interrogantes  ¿Qué aprendieron? ¿Para qué aprendieron? ¿Sobre qué aprendieron?	Textos del MINEDU	20

V°.B° \_\_\_\_\_  
DIRECTORA

\_\_\_\_\_  
DOCENTE