Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado
Facultad de Educación
Unidad de Posgrado

Estrategias didácticas constructivistas en el fortalecimiento de la comprensión lectora de estudiantes de la Facultad de Derecho, USMP – 2021

TESIS

Para optar el Grado Académico de Doctora en Educación y Docencia Universitaria

AUTOR

Roxana Maribel BUSTAMANTE VEGA

ASESOR

Dr. Elías Jesús MEJÍA MEJÍA

Lima, Perú

2024



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Bustamante, R. (2023). *Estrategias didácticas constructivistas en el fortalecimiento de la comprensión lectora de estudiantes de la Facultad de Derecho, USMP – 2021*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación/Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Roxana Maribel Bustamante Vega
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	10666907
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-9637-0203
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Elías Jesús Mejía Mejía
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	08765345
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0001-9969-7175
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Edgar Froilán Damián Núñez
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	08056163
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Ofelia Carmen Santos Jiménez
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	25454259
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Francis Díaz Flores
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	40675304

Datos de investigación	
Línea de investigación	E 3.2.3 Educación superior
Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento.
Ubicación geográfica de la investigación	País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: La Molina Centro poblado: La Molina Urbanización: El corregidor Manzana y lote: 1865 Calle: av. El corregidor Latitud: -12.0736° Longitud: -76.9522°
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2021- 2023
URL de disciplinas OCDE	Educación https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01 Ciencias de la educación https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.00

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
Universidad del Perú, Decana de América
Facultad de Educación
Vicedecanato de Investigación y Posgrado – Unidad de Posgrado

Acta de Sustentación de Tesis para Optar el Grado Académico de Doctora en Educación y Docencia Universitaria.

Siendo las 13:35 horas del día 15 de diciembre de dos mil veintitrés, en la sala grados, el Jurado de Tesis conformado por los siguientes docentes:

Presidente : Dr. Edgar Froilán Damián Núñez

Miembro : Dra. Francis Díaz Flores

Miembro : Dra. Ofelia Carmen Santos Jiménez

Asesor(a) : Dr. Elías Jesús Mejía Mejía

Se reunieron para la sustentación de la tesis titulada **ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS CONSTRUCTIVISTAS EN EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE DERECHO, USMP - 2021,** presentada por la Mg. **ROXANA MARIBEL BUSTAMANTE VEGA** egresada del programa de Doctorado en Educación y Docencia Universitaria.

Concluida la sustentación, los miembros del Jurado de Tesis procedieron a formular sus preguntas las que fueron absueltas por la graduanda; acto seguido se procedió con la evaluación correspondiente. En forma colegiada, el jurado asigno el calificativo:

Diecinueve (19), aprobado por destacado.

Aprobada la sustentación de la tesis, el jurado evaluador recomienda al Consejo de Facultad que se apruebe el otorgamiento de Grado Académico de Doctora en Educación y Docencia Universitaria a doña **ROXANA MARIBEL BUSTAMANTE VEGA**.

Siendo las 14:05 horas, se levantó la sesión.

Se deja constancia del acto mediante las firmas del jurado de sustentación y asesor de la tesis en la presente acta:



Dr. Edgar Froilán Damián Núñez
Presidente



Dra. Ofelia Carmen Santos Jiménez
Jurado Informante



Dra. Francis Díaz Flores
Jurado Informante



Dr. Elías Jesús Mejía Mejía
Asesor

70-70-23

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo Dr. ELÍAS JESÚS MEJÍA MEJÍA en mi condición de asesor acreditado con la DICTAMEN VIRTUAL N° 225-DUPG-FE-2020-TR de la tesis, cuyo título es **ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS CONSTRUCTIVISTAS EN EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE DERECHO, USMP - 2021**, presentado por la magister BUSTAMANTE VEGA ROXANA MARIBEL para optar el grado académico de Doctora en Educación y Docencia Universitaria CERTIFICO que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y de Similitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual. Según la revisión, análisis y evaluación mediante el software de similitud textual, el documento evaluado cuenta con el porcentaje de 17 % de similitud, nivel **PERMITIDO** para continuar con los trámites correspondientes y para su **publicación en el repositorio institucional.**

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del grado/ título/ especialidad correspondiente.



DEDICATORIA

Dedico el presente trabajo de investigación a mi abuelita Genoveva Azabache Severino, a mi hijo Vicente Santiváñez Bustamante, y a María Dominga Vega Azabache mi madre, por el apoyo constante e inquebrantable en el logro del objetivo de mi vida.

AGRADECIMIENTO

A la UNMSM por abrirme sus puertas y

a los asesores que hicieron posible el logro de mis metas.

INDICE

INTRODUCCIÓN 1
CAPÍTULO I 3
1.1 Situación problemática 3
1.2 Formulación del Problema 7
1.2.1 Problema general 7
1.2.2 Problemas específicos 8
1.3 Justificación teórica 8
1.4 Justificación práctica 9
1.5 Objetivos 10
1.5.1 Objetivo general 10
1.5.2 Objetivos específicos 10
1.6 Hipótesis 11
1.6.1 Hipótesis general 11
1.6.2 Hipótesis específicas 11
CAPÍTULO II 13
2.1 Marco filosófico o epistemológico de la investigación 13
2.2 Antecedentes de la investigación 25
2.3 Bases teóricas 34
2.4 Glosario de términos 50
CAPÍTULO III 53
3.1 Operacionalización de las Variables 53
3.2 Tipo y diseño de investigación 56
3.3 Población y Muestra 58
3.4 Instrumentos de recolección de datos 60
CAPÍTULO IV 65
4.1 Análisis, interpretación y discusión de resultados 65
4.2 Pruebas de hipótesis 67
4.3 Presentación de resultados 69
CAPÍTULO V 84
5.1 Propuesta para la solución del problema 84
5.2 Costos de implementación de la propuesta 87
5.3 Beneficios que aporta la propuesta 87

CONCLUSIONES 90
RECOMENDACIONES 92
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 94
ANEXOS 100

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Definición conceptual de las estrategias didácticas constructivistas 54
Tabla 2: Dimensiones de comprensión lectora 55
Tabla 3: Juicio de Expertos 63
Tabla 4: Estadísticos de fiabilidad del cuestionario comprensión lectora 64
Tabla 5: Estadístico U de Mann Whitney 68
Tabla 6: Comprensión lectora en el pre y post test 69
Tabla 7: Nivel literal de la variable comprensión lectora 71
Tabla 8: Nivel inferencial de la variable comprensión lectora 73
Tabla 9: Nivel criterial de la variable comprensión lectora 76
Tabla 10: Medidas estadísticas de la variable Comprensión lectora 78
Tabla 11: Prueba de normalidad 80
Tabla 12: Prueba estadística 81
Tabla 13: Resultados de la pruebas de U. de Mann Whitney 82

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Comprensión lectora en el pre y post test..... 69
Figura 2: Pre Test y Post Test 70
Figura 3: Nivel literal de la variable comprensión lectora..... 72
Figura 4: Pre Test y Post Test 73
Figura 5. Nivel inferencial de la variable compresión lectora 74
Figura 6: Pre test y Post test del nivel Inferencial 75
Figura 7: Nivel criterial de la variable comprensión lectora..... 77
Figura 8: Pre test y Post test del nivel literal 78

RESUMEN

La presente tesis investigó la influencia de las estrategias didácticas constructivistas en el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de la Universidad San Martín de Porres durante el período académico 2021-II. Es una investigación aplicada que se realizó con un diseño cuasi experimental de dos grupos: el grupo cuasi experimental, donde se implementaron las estrategias didácticas constructivistas, y el grupo de control, que siguió un enfoque tradicional de enseñanza. La muestra no probabilística estuvo conformada por 84 estudiantes distribuidos en dos grupos de 42. Se aplicó un cuestionario sobre comprensión lectora para determinar los niveles de comprensión lectora en ambos grupos. A un nivel de significación de 0.00 ($p<0.05$) se concluyó que las estrategias didácticas constructivistas tienen una influencia significativa en el fortalecimiento de la comprensión lectora y en sus niveles literal, inferencial y crítico en estudiantes del primer ciclo, del curso de lenguaje, de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, 2021 – II. Estos hallazgos respaldaron la relevancia de aplicar estrategias didácticas constructivistas para mejorar las habilidades de lectura, y, especialmente la comprensión lectora, en el contexto universitario.

Palabras clave:

Estrategias didácticas constructivistas, comprensión lectora, textos narrativos, educación universitaria.

ABSTRACT

The present study investigates the influence of constructivist strategies on strengthening reading comprehension of narrative texts in students of Universidad San Martín de Porres during the academic period 2021-II. Applied research was conducted using a quasi-experimental design with two groups: the experimental group, where constructivist strategies were implemented, and the control group, which followed a traditional teaching approach, comprised of a non-probabilistic sample of 84 students with 42 students per group. A questionnaire on reading comprehension of narrative texts was administered to determine the levels of reading comprehension in both groups. At a significance level of 0.00 ($p<0.05$), it is concluded that constructivist strategies have a significant influence on strengthening reading comprehension of narrative texts and its literal, inferential, and critical dimensions in students of the first cycle of the Faculty of Law at Universidad San Martín de Porres, 2021 – II. These findings support the relevance of applying constructivist approaches to enhance reading skills in the university context.

Key words:

Constructivist strategies, reading comprehension, narrative texts, higher education.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una habilidad fundamental en el proceso de aprendizaje y desarrollo académico de los estudiantes universitarios. La capacidad de comprender y analizar textos es esencial para adquirir conocimientos, reflexionar críticamente y expresar ideas de manera efectiva. En este contexto, la presente investigación resultó relevante porque permitió explorar y evaluar diferentes estrategias didácticas que promueven el fortalecimiento de la comprensión lectora. Nuestra investigación se centró en el enfoque constructivista como marco teórico y metodológico y en ella sostenemos que el conocimiento se construye de manera activa y significativa a través de la interacción entre el sujeto y el objeto de estudio, logrando un aprendizaje autónomo y reflexivo para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes universitarios.

El objetivo principal de esta tesis es analizar y evaluar la efectividad de las estrategias didácticas constructivistas. Para ello, se realizó un estudio empírico en el que se aplicó diferentes estrategias didácticas basadas en el enfoque constructivista, tales como la lectura activa, el análisis textual y la construcción de significados en interacción con el texto. De esta manera se logró contribuir en el campo de la didáctica de la educación superior y a fortalecer la comprensión lectora, brindando evidencias sobre la efectividad de las estrategias didácticas constructivistas en el contexto universitario. Asimismo, se identificaron las fortalezas y debilidades de la aplicación de dichas estrategias didácticas en el ámbito educativo, proporcionando recomendaciones para su adecuada implementación.

Este estudio se llevó a cabo con una muestra representativa de estudiantes del curso de Lenguaje I de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, en el periodo académico 2021-II. Se recopilaron datos cualitativos y cuantitativos a través de la aplicación del

instrumento cuestionario sobre comprensión lectora. El análisis de los resultados permitió obtener conclusiones relevantes y contribuir al diseño de propuestas que fortalecieron la comprensión lectora en estudiantes universitarios del primer ciclo.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1 Situación problemática

Vivimos cambios violentos en la sociedad del siglo XXI y advertimos la necesidad de asumir dichos cambios en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de manera que puedan encontrarse respuestas concretas en la formación integral del nuevo hombre que exige esta nueva sociedad. Se ha evidenciado que los estudiantes de los primeros ciclos presentaron dificultades en comprensión lectora, en el desarrollo de sus lecturas literal, criterial e inferencial. Ello nos condujo al análisis exhaustivo de cómo salen nuestros estudiantes de la Educación Básica Regular, y cuáles son las estrategias, métodos que ellos utilizan en el proceso de la comprensión lectora. Esta situación planteó la necesidad de explorar estrategias didácticas que promuevan la mejora significativa en el aprendizaje de la comprensión lectora por constituir; uno de los grandes desafíos para los docentes y estudiantes de todos los niveles de educación, prioritariamente del área de comunicación.

En tal sentido, la presente investigación, versó sobre el empleo de las estrategias didácticas constructivistas para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo, de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres.

En la educación tradicional el docente era el proveedor de los conocimientos, sin embargo, con el enfoque constructivista, el estudiante con la asesoría del docente cumple el rol de "…un constructivista que continuamente construye, elabora y comprueba su teoría personal del mundo" (Clark, C. 1985), citado por (Serrano, R. 2008). En este contexto, el docente guía, orienta y fortalece el aprendizaje que el estudiante ha adquirido durante los primeros años, específicamente en su hábito de lectura, cuya capacidad será fortalecida en la Universidad para lograr mayores niveles de comprensión lectora empleando estrategias didácticas constructivistas, que permitan promover el interés por la lectura. (Ramos, C. 2006, p. 197).

En esta nueva sociedad del conocimiento se refleja la importancia de considerar los procesos mentales y la forma de conducirlos en el estudiante para el logro de su aprendizaje, ello se centra en cómo el estudiante aprende, partiendo de sus habilidades, estrategias que domina y de los modelos conductuales que posee; siendo uno de los aspectos más importantes el desarrollo de la comprensión lectora, que diversas entidades gubernamentales de cooperación educativa promueven programas que sirven de modelo a países subdesarrollados. (Monroy, J. & Gómez, B. 2009, p. 37).

En el marco internacional, la comprensión lectora se concibe como un aspecto que promueve el desarrollo del entendimiento, análisis, conocimiento, aprendizaje, argumentación y juicio de ideas. También como un potencial que apoya y promueve el logro de los estándares anhelados por muchos años y una sociedad más constructiva, concientizada, humana, y menos dominada tal como lo es actualmente. PISA. *Programme for International Student Assessment. Reading, mathematical and scientific literacy*. (OECD. 2000. Paris. Pp.12-19).

Ahora bien, según la prueba PISA los resultados relacionados a la comprensión lectora no son favorables para nuestro país, lo cual nos

compromete a implementar, reforzar y fortalecer dicha capacidad en nuestros estudiantes. (Sanchez, E. & Garcia - Rodicio, H. 2006) Esta realidad es un problema existente ya demostrado estadísticamente en la evaluación PISA 2018, realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), donde el Perú obtuvo un promedio de 401 puntos en la prueba de comprensión lectora, mejorando tres puntos de los alcanzados en 2015, y aun así nos encontramos muy por debajo de otros países sudamericanos (UMC, 2019); (Gurria, A. 2016).

Desde el punto de vista social, Buendía, B & Holgado, G. sostienen que la diversidad lingüística es una riqueza, que facilita la comprensión lectora, es decir, la capacidad de comprender y utilizar una forma de lenguaje que la sociedad necesita y/o evalúa personalmente. Siendo así, los lectores pueden construir significados y crear conocimiento a partir del texto. Igualmente, la enseñanza de la lectura y el seguimiento del proceso lector se producen a lo largo de la vida, desde la necesidad del conocimiento hasta el gusto por la lectura, siendo uno de los pilares la comprensión, que es la clave para recibir cualquier formación (PIRLS, 2011). Por ello, comprender implica conocimiento adquirido y la capacidad de utilizar de forma autónoma un conjunto de estrategias que permiten procesar textos. Por tanto "… se requiere que los estudiantes se preparen para, desarrollar su capacidad de autonomía en diferentes campos sociales; y reconocer la lectura como uno de los ejes transversales que cruza otras disciplinas...". (Buendia, B. & Holgado, G. 2022, p. 2).

En el sistema educativo nacional se observa la existencia de un problema relacionado al significado conceptual del término comprensión lectora, lo cual se ahonda por las diversas interpretaciones sobre dicho concepto. En nuestro caso, consideramos a la comprensión lectora como la facultad que tiene el ser humano para entender lo que lee, estructurando las ideas y valiéndose de una serie de estrategias. (Cervantes, R. et al., 2017, p. 74).

En los resultados de investigaciones realizadas en el departamento de Puno, se evidencia que las evaluaciones guardan similitud a las anteriores, ya que seguimos manteniéndonos en el mismo lugar, no logramos avanzar en las capacidades establecidas de comprensión lectora, no son favorables los resultados de los programas estratégicos designados en las instituciones educativas. (Laureano, E. 2022). En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, se difunde la exigencia en cuanto al desarrollo de estrategias didácticas constructivistas, en los estudiantes del Altiplano desde el 2005 hasta el 2021, presentan proyectos de investigación como requisito para optar el título, siendo las estrategias didácticas constructivistas uno de los recursos que predominan para fortalecer la comprensión lectora en la Universidad. (Calderón, K. 2022).

Existen investigaciones cuantitativas, no experimentales y experimentales, que demuestran la efectividad de estos procedimientos, "…entre las variables que investigamos están las seis teorías, de la lectura de Miguel de Zubiría, viñetas, paráfrasis, resúmenes, EPLRR, (explora, pregunta, lectura, repetición, retroalimentar), para entender la lectura (investigación preliminar, hacer preguntas, obtención de información por lectura, explicar temas de lectura, exploración de conocimientos adquiridos), interpretación semiótica, metacognición, macro reglas, estrategia de cuestionamiento de textos, Tándem como estrategia metodológica de comprensión, lectura, organizadores gráficos, etc."

Ahora bien, en la Educación Básica Regular se han obtenido resultados nada halagadores, y ello se refleja en los constantes informes de las evaluaciones, los insignificantes logros de los últimos años no expresan éxito en este aspecto educativo. Sin duda, el hecho de que los estudiantes se formen en entidades acreditadas por la SUNEDU, amerita un seguimiento y una actualización de los estándares que respondan a las exigencias de una sociedad que requiere ser atendida. (Munayco, A 2018). Los docentes no acostumbran utilizar estrategias didácticas constructivistas para lograr que sus estudiantes entiendan lo que leen, porque no están familiarizados con

ellas. (Vilca & Mamani, 2017, pág. 4). Parecería que en el sistema educativo peruano no se inculca, tampoco se orienta ni se guía el proceso de comprensión lectora.

La presente investigación se realizó, en la Universidad de San Martín de Porres, con estudiantes de la Facultad de Derecho del primer ciclo - aula T01, del curso Lenguaje I, a quienes se les aplicó las estrategias didácticas constructivistas con la finalidad de fortalecer su capacidad de comprensión lectora, utilizándose diversas estrategias, tales como: lluvia de ideas, S.Q.A, mapa conceptual, mapa mental, mapa semántico, síntesis, debate, primera plana, A.B.P, artículo de opinión y trabajo colaborativo TIC. Para lograrlo se programaron y desarrollaron doce sesiones de aprendizaje, insertando en cada una de ellas unas determinadas estrategias didácticas constructivista.

1.2 Formulación del Problema

1.2.1 Problema general

Preocupa la ausencia de estrategias didácticas constructivistas en la comprensión lectora, falta de interés, desconocimiento, desmotivación, falta de compromiso con lo que se lee, distractores internos y externos, tiempo dedicado al estudio. Por ello, es preciso fortalecer los conocimientos que los estudiantes traen consigo que ayuden a desarrollar su comprensión lectora. En este contexto se plantea el problema de la presente investigación en los siguientes términos:

¿Cuál es la influencia de las estrategias didácticas constructivistas, en el fortalecimiento de la comprensión lectora, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, 2021-II?

1.2.2 Problemas específicos

En los problemas específicos planteamos la influencia de las estrategias didácticas constructivistas en el fortalecimiento de la compresión lectora a nivel literal, inferencial y crítico valorativo, en los siguientes términos:

- ¿Cuál es la influencia de las estrategias didácticas constructivistas, en el fortalecimiento del nivel literal de la comprensión lectora, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, 2021-II?

- ¿Cuál es la influencia de las estrategias didácticas constructivistas, en el fortalecimiento del nivel inferencial de la comprensión lectora, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, 2021-II?

- ¿Cuál es la influencia de las estrategias didácticas constructivistas, en el fortalecimiento del nivel crítico en los estudiantes de la comprensión lectora, del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, 2021-II?

1.3 Justificación teórica

La justificación teórica de nuestra tesis radica en la forma de estudiar el tratamiento de la comprensión lectora desde un punto de vista científico, complementándose con un enfoque sobre la base de competencias y sobre la base de un enfoque constructivista, que sostiene que las capacidades procedimentales, afectivas y cognitivas se desarrollan a través de la práctica, la acción, la experimentación, la búsqueda o indagación y la constante investigación que el estudiante realiza en el contexto de su entorno sociocultural, económico; donde el aprendizaje significativo constituye el resultado vivencial o práctico.

1.4 Justificación práctica

Una característica peculiar de la presente investigación es su carácter práctico, porque desde el título, su desarrollo, y la identificación de los resultados fueron realizados de manera práctica. La naturaleza y las características del problema conllevan al manejo de las estrategias didácticas constructivistas que solo se pudo lograr aplicando y desarrollando acciones adecuadas a la realidad de los estudiantes, tomando en cuenta los problemas, necesidades y expectativas que se presentaron.

Lo dicho anteriormente se evidencia en cada una de las sesiones de aprendizaje programadas, desarrolladas y evaluadas por los propios estudiantes de la muestra elegida. Se tuvo en cuenta las pautas y criterios pedagógicos que exigen las innovaciones en el proceso de enseñanza según el enfoque constructivista.

Por ello, en el aspecto práctico de la presente tesis, resultó innovador porque se reafirma el nuevo rol que debe asumir el docente, renunciando su rol de simple informador o dador de conocimientos ya elaborados, para cumplir su auténtico rol de mediador, asesor, guía y motivador. Por otro lado, el estudiante asume su real función de control de los procesos de su propio aprendizaje, actuando como sujeto de la educación, responsable del procesamiento de la información para lograr, con la asesoría del profesor los nuevos conocimientos orientados al desarrollo integral de su persona. He ahí el aporte de la presente investigación, referido al desarrollo de las competencias logrado por el propio estudiante y del aprendizaje significativo con la mediación del docente.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Considerando que nuestra investigación pretende demostrar la influencia de las estrategias didácticas constructivistas en el desarrollo de la comprensión lectora, el objetivo general de la presente tesis queda formulada en los términos siguientes:

Establecer la influencia de las estrategias didácticas constructivistas, en el fortalecimiento de la comprensión lectora, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, 2021 - II.

1.5.2 Objetivos específicos

Considerando que se pretende establecer en los objetivos específicos, la influencia de las estrategias didácticas constructivistas en los niveles literal, inferencial y crítico, la redacción de dichos objetivos sería:

- Establecer la influencia de las estrategias didácticas constructivistas, en el fortalecimiento del nivel literal de la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, 2021 – II.

- Establecer la influencia de las estrategias didácticas constructivistas, en el fortalecimiento del nivel inferencial de la comprensión lectora, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, 2021 – II.

- Establecer la influencia de las estrategias didácticas constructivistas, en el fortalecimiento del nivel crítico de la comprensión lectora, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, 2021 – II.

1.6 Hipótesis

1.6.1 Hipótesis general

La hipótesis general de la presente investigación queda formulada en los siguientes términos:

La aplicación de las estrategias didácticas constructivistas, es uno de los factores que influyen significativamente en el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, 2021 – II.

1.6.2 Hipótesis específicas

Las hipótesis específicas explican, cómo las estrategias didácticas constructivistas influyen significativamente en el fortalecimiento de la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico. Esta son las siguientes:

- La aplicación de las estrategias didácticas constructivistas, es uno de los factores que influyen significativamente en el fortalecimiento del nivel literal de la comprensión lectora, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, 2021 – II.

- La aplicación de las estrategias didácticas constructivistas, es uno de los factores que influyen significativamente en el fortalecimiento del nivel inferencial de la comprensión lectora, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, 2021 – II.

- La aplicación de las estrategias didácticas constructivistas, es uno de los factores que influyen significativamente en el fortalecimiento del nivel crítico de la comprensión lectora, en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, 2021 – II.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Marco filosófico o epistemológico de la investigación

Origen y evolución de la comprensión lectora

El ser humano en sus inicios tradujo sus pensamientos a un sonido particular, para luego plasmarlo por escrito. Se comunicó de muchas formas a través de chillidos, objetos, gestos, gritos, representaciones en imágenes de cómo transcurría su vida, graficadas en las paredes de las cuevas. (Jiménez, E. 2014, p. 66). Se habla de su aparición hace 400.000 años a. c. donde se encontraron restos de escritos al norte de Babilonia, a los años 8000 a. c., empieza la etapa alfabética en Babilonia y es en Egipto donde la lectura, escritura, la comprensión, la comunicación oral y la interacción se funden. (Codd, 1990). La comprensión lectora, surge como una noción de preguntarse qué es leer, donde, “los lectores crean significado a partir de la huella que deja el texto”, es así, que “leer es razonar, es una interacción entre el lector y el texto, leer es inferir" y "construir significados". (Jiménez, E. 2014 & Thorndike, 1917, p. 329). Los científicos vinculan el proceso cognitivo con la comprensión lectora aproximadamente en la década de los 50, indicando que la comprensión lectora es un proceso inferencial en el que cada estudiante expresa lo que entiende.

El origen de la comprensión lectora se remonta a la antigua Grecia, donde se valora la lectura como una forma de acceso al conocimiento y al desarrollo del pensamiento crítico. Platón y Aristóteles, resaltaron la lectura activa y la interpretación de textos. El concepto de comprensión lectora evolucionó a lo largo del tiempo y está intrínsecamente ligado a la invención de la escritura, al desarrollo de la educación y la alfabetización, a medida que las sociedades avanzaban es su capacidad para codificar y registrar información, se volvía crucial no solo leer palabras, sino también comprender su significado. Siendo así a lo largo de la historia de la educación, la lectura se ha considerado fundamental para la adquisición de conocimientos y habilidades, y se intensificó en la medida en que los educadores reconocieron la importancia de no solo enseñar a leer, sino también a entender lo leído.

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, se realizaron los primeros estudios sobre la lectura y se investigaron las habilidades y estrategias utilizadas por los lectores expertos, estos estudios impulsados por los trabajos de investigadores como Edmund Burke, Huey & Einifred E. Barin, sentaron las bases para entender cómo se desarrolló y promovió la comprensión lectora. A partir de esos primeros estudios, la investigación sobre la comprensión lectora se ha ampliado y refinado, se han desarrollado diferentes enfoques teóricos y modelos explicativos, por ejemplo el modelo del procesamiento de la información propuesto por Richard C., Anderson & Walter Kintsch ha sido ampliamente aceptado y utilizado. A lo largo de las décadas, los cambios en la comprensión lectora también se han visto influenciados por los avances en tecnología y el crecimiento de la comunicación digital. La lectura en pantallas y las competencias requeridas para comprender textos digitales han sido objeto de interés y estudio en los últimos años.

En la actualidad la comprensión lectora se considera una habilidad fundamental para el aprendizaje y el éxito académico. Se trabaja en la enseñanza de estrategias de comprensión desde etapas tempranas y se promueve su desarrollo a lo largo de la educación formal, es importante tener

en cuenta que la comprensión lectora no se limita solo al ámbito educativo sino que su importancia se extiende a la vida cotidiana, ya que nos permite entender y analizar información en diferentes contextos, tomar decisiones informadas y participar activamente en la sociedad.

Hoy en día la comprensión lectora es una competencia esencial en la educación formal y se considera crucial para el éxito académico y profesional, la investigación continua y la evolución de las teorías pedagógicas contribuyen constantemente a refinamientos en las prácticas educativas relacionadas con la comprensión lectora, que se refiere a la capacidad de entender, interpretar y extraer significado de un texto. No se trata simplemente de decodificar palabras, sino de procesar la información, relacionarla con el conocimiento previo, inferir significados implícitos y reflexionar críticamente sobre el contenido. En resumen, implica una interacción activa y significativa con el texto.

Ahora bien, teniendo en cuenta el origen de la frase compresión lectora podremos entrar de lleno en las diversas definiciones creadas por la comprensión lectora. Durante muchas décadas, las definiciones van desde proporcionar los datos más complejos sobre nuevos conceptos de comprensión lectora, hasta tratar de proporcionar los sinónimos ideales para este término. De esta manera, una “proposición como la comprensión lectora es aquella que se muestra con claridad y precisión”, dando una explicación verbal de algo que se ha logrado entender. (RAE, 2013).

Para ciertos investigadores la comprensión lectora es la suma de sus componentes, comprender y el leer, nos podemos dar cuenta que un término encubre a otro; como argumenta Nuñez: “el concepto de comprensión lectora tiene múltiples valores y es difícil de definir”. (Nuñez, M., 2023) Por ello dominar el campo de la mecánica lectora implica el punto de partida de la lectura y a su vez que la comprensión lectora tiene múltiples dimensiones. (Mendoza, 1995, pág. 77). La comprensión lectora es un concepto que surge

a raíz de muchas interrogantes como el preguntarnos en qué consiste el leer teniendo en cuenta al lector, al texto y al contexto “Leer es decodificar caracteres usando reglas de conversión de grafemas y morfemas”. (Arroyo, 2009, p. 42). También, se conceptualiza a, "La lectura como un proceso en el que entendemos un texto escrito”. (Jiménez, 2004, p. 5). Por lo cual, la comprensión lectora es “un proceso simultáneo de búsqueda y de construir significados a través de la interacción y la participación del lenguaje escrito”. (Snow, 2001). Pues bien, la comprensión de lectura consiste en una función de descifrar el lenguaje hablado. (Mervi; Lervåg & Lervåg, 2011; p. 130); (Quintanal, 1997, p. 24). Encontramos también, quienes entienden que leer significa comprender, En otras palabras, "leer es comprender". (Cassany, 2006, p. 21); (Luna, & Saenz, 2002, p. 197); (Pearson, 2011, p. 3, op. Cit. Handbook).

Así también, la comprensión lectora es un “proceso mediante el cual se comprende el texto escrito”, y ya lo indicaba Solé “leer es el proceso mediante el cual se comprende un texto escrito”. (Fonts, 2006). “Es importante interpretar lo que transmiten las letras impresas y crear nuevos significados en nuestra mente a partir de estos símbolos”, ello nos conduce a analizar el siguiente enunciado sobre la importancia de la fluidez del lenguaje oral en el proceso de lectura. (Calero, Pérez, Maldonado & Sebastián, 1991, pág. 71). Por consiguiente, "Enseñar habilidades de lectura, que permitan a los lectores dirigir y controlar el proceso de percepción y desarrollar una lectura verdaderamente personal". (Mendoza, 2004, p. 163). La comprensión de lectura se entiende como una habilidad de expresión escrita y una habilidad oral ambas habilidades correspondientes a dos códigos de comunicación. (Abril, F. de. 2004. p. 21).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura UNESCO, afirma que, “Los libros y el acto de leer y comprender lo que se lee, constituyen los pilares de la educación y la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura y la superación individual y colectiva de los seres humanos. En esta perspectiva señala la UNESCO, los

libros y la lectura son y seguirán siendo con fundamentada razón, instrumentos indispensables para conservar y transmitir el tesoro cultural de la humanidad, son agentes activos del progreso. En esta visión, la UNESCO reconoce que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma, y es la base de otras aptitudes vitales...” [UNESCO, 2017]

Señala también, que “Es la capacidad de comprender e interpretar textos”. (Jiménez, 2014, p. 68). No cabe duda de que “aprender a leer es acceder a la cultura”. (Catalá, G., Molina, E., & Monclús, R. 2001). Con la llegada de la tecnología se abre un panorama con nuevos códigos e imágenes que dimensionan a la escritura, a la lectura y a la comprensión lectora a un nuevo reto de entendimiento. (Clemente & Ramírez, 2008, p. 13). Así como también, “conocer que es lo que dice el autor y cuál es su propósito al transmitir información”. (Tapia, 2005, p. 64).

En esta línea, más sesgada, “La comprensión alcanzada por el lector actúa sobre su experiencia previa acumulada, cuando descifra las ideas del autor.”. (Díaz 1998, p. 42). Es así que, en el libro titulado, *Leer y escribir para vivir bien*, Fonts escribió que la lectura es un proceso activo en el que el lector crea sentido a lo que lee sumergiéndose en ella haciéndola vivencial, que la lectura es el propósito y el lector siempre lee con un propósito, es decir, entendiendo e interpretando. La comprensión, es un proceso cognitivo en el que se organizan y ordenan ideas para comprender lo descifrado. En la década de 1960, la lectura se consideraba un conjunto de habilidades y se utilizaban tres conceptos teóricos en torno al proceso de lectura, tales como: a).Entender la lectura como un conjunto de habilidades o comunicación simple. Esta teoría sugiere tres niveles de lectura: 1) conocer la palabra, 2) comprenderla y 3) extraer el significado que proporciona el texto. b). En segundo lugar, la comprensión lectora varía desde la capacidad para comprender lo que se dice explícitamente en el texto, y la capacidad para comprender razonamientos explícitos o implícitos. c). En tercer lugar, la capacidad para evaluar la lectura crítica o de calidad, con subniveles. Se puede leer un texto con pensamientos propios y el propósito del autor. En este

sentido, el significado del texto radica en las palabras y oraciones que lo componen, y el papel del lector es descubrirlo. (Dubois, 1991).

Según Leontiev, todas las actividades realizadas de comprensión lectora tienen un motivo o finalidad, incluido el acto de leer. (Escoriza, 2006, p. 30). Tal es así que, Fonts también enfatiza que la lectura es un proceso de interacción entre el lector y el texto y debe estar involucrado en un proceso continuo de interacción y razonamiento, por lo que debe estar asociado con la contribución significativa de una persona. Es importante agregar a esto el hecho de la madurez del proceso lector, refiriéndose al reconocimiento y análisis de palabras". (Trigo & Ruiz, 1995, p. 16).

Ahora bien, la Comisión de Comprensión Lectora (Centro Nacional de Evaluación para la Educación, NAEP, 2009, p. 32), sostiene que la comprensión lectora es "activa y compleja e incluye la comprensión de textos escritos, el desarrollo y la interpretación del significado, y su uso en forma adecuada. Pues sí, la lectura se entiende etimológicamente, tal como se define en la RAE; un acto de comprender el significado de los códigos utilizados en la escritura y como un conjunto de habilidades del receptor para comprender el mensaje escrito de la manera más objetiva y así poder relacionarse con su entorno. (Jiménez, 2014). Entonces, la comprensión lectora es la capacidad que tiene el lector para entender lo que el autor quiere transmitir a través del texto de la forma más objetiva posible y está determinada por el estudiante. (Marina, 2012. p. 71).

Principios teóricos subyacentes en la Ley de Educación 28044

La educación peruana tiene a la persona como centro y agente fundamental del proceso educativo. Si la educación se da en la sociedad, con la sociedad y para la sociedad, entonces dicho proceso no puede ser ajeno a los demás aspectos sociales, la educación es la expresión del orden existente y esta se relaciona y sustenta con los principios según la ley de educación general 28044 de los cuales se relacionan con mayor énfasis con la variable

de la presente investigación que son: a) La equidad porque garantiza la oportunidad el acceso y la permanencia b).Con igualdad para todos dentro de un sistema educativo de calidad. c).Con la creatividad e innovación porque promueve la producción de nuevos conocimientos en todos los campos del saber, el arte y la cultura y d). Con la ética porque inspira una educación promotora de los valores de paz, solidaridad, justicia, libertad, honestidad, tolerancia, responsabilidad, trabajo, verdad y pleno respeto a las normas de convivencia; que fortalece la conciencia moral individual y de una responsabilidad ciudadana. f). Con la inclusión incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerados, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnias, religión, sexo y otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades. g).Con la interculturalidad porque asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística de un país, y encuentra el reconocimiento y el respeto, así como en el mutuo conocimiento, siendo sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo.

El fomento de la lectura y la comprensión lectora es un concepto de general aceptación en América Latina. La “Ley 31053 reconoce y fomenta el derecho a la lectura y la comprensión de lectora, promueve el Libro y las Bibliotecas”, plantea que la lectura y la comprensión lectora es un derecho cultural esencial.

Enfoques teóricos de la comprensión lectora

Es importante tener en cuenta que estos enfoques han sido desarrollados y ampliados por diversos investigadores y teóricos a los largo del tiempo y son utilizados de manera complementaria para entender y mejorar la comprensión lectora, tales como: a) el enfoque constructivista; en la que la comprensión lectora es un proceso activo en el que el lector construye significados a partir de la interacción entre su conocimiento previo

y el texto, enfocándose en el proceso de construcción del sentido y la importancia del contexto sociocultural en la interpretación del texto. Propuesto por Jean Piaget & Lev Vigostsky. b) el enfoque cognitivo; que se centra en los procesos mentales implicados en la comprensión lectora , como la decodificación , la memoria, la inferencia y el razonamiento; considera que la comprensión lectora es un procesamiento de información en el que se utiliza el conocimiento almacenado en la memoria para interpretar y dar sentido al texto. Propuesto por Allan Paivio. c) el enfoque socio – cognitivo; este enfoque combina aspectos del enfoque constructivista y cognitivo, argumentando que la comprensión lectora es influenciada tanto por los procesos cognitivos individuales como por las interacciones sociales y contextuales en la que se produce la lectura. d) el enfoque lingüístico; se basa en el estudio del lenguaje y la estructura del texto para comprender cómo se construye el significado, analizando los aspectos gramaticales y semánticos del texto, así como los diferentes niveles de procesamiento lingüístico, como la comprensión de palabras frases, párrafos y la coherencia global. Propuesto por Michael Halliday. e) el enfoque sociocultural, destacando la importancia del contexto sociocultural en la comprensión lectora, se considera que la interacción entre los distintos autores sociales influye en la construcción del significado del texto se enfatiza la importancia de los conocimientos compartidos y la práctica de lectura en la comprensión lectora. Propuesto por Lev Vigotsky. f) el enfoque estratégico; este enfoque se centra en la estrategias que los lectores utilizan para comprender un texto, se enfatiza la importancia de habilidades y técnicas de la lectura, como la identificación de palabra clave la inferencia y el resumen, en la comprensión lectora. Propuesto por Richard C. Anderson. (Francisco, C., 2014).

Es así como, la comprensión lectora es el proceso por el cual se ponen de manifiesto muchas habilidades de interacción, análisis, interpretación, síntesis, juicio entre el lector y el texto, en la que el lector decodifica los símbolos e imágenes a través de la lectura y se da el proceso de comprensión en el momento en el que entiende lo que lee, para poder expresarlo con seguridad a su entorno. (Marina, 2012). En el afán de encontrar seguros y

eficaces resultados en el problema de la comprensión lectora, el rol del estudiante es, ser parte de una cultura viva y ello tiene una significancia de enriquecimiento personal y social, teniendo una amplitud de la conciencia ante el mundo; es deseable que la educación no se enlace tanto con los detalles intelectualistas; lo positivo, es que se prepare para hacer de él un gran hombre. (Peñaloza, W. 2015). Por tanto, la comprensión lectora no se reduce, meramente a una actitud teórica e intelectual, tiene que ver más bien con toda la personalidad en la que al educando estimulando, propiciando el desenvolvimiento y madurez de sus actitudes, habilidades de comprensión, de análisis, de argumento, interpretación, creación y cooperación, logre entender y comunicar coherentemente lo que lee. (Falcón, R. 1970 p.4)

El Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC - 1971); insta a la participación coordinada de las escuelas, las familias y otros actores comunitarios para implementar en la práctica esta ley. En función de lo anterior plantea tres tipos de acciones:

Acciones para introducir a los estudiantes a la lectura

Acciones para estimular la lectura crítica y la comprensión de textos.

Acciones para el desarrollo de la autonomía como lector.

Las acciones para introducir a los estudiantes a la lectura se basan en el desarrollo de lecturas recreativas y de carácter social o publicitario (revistas, libros de cuento, periódicos, informaciones en las redes sociales e internet, afiches, poemas, novelas), teniendo en cuenta sus intereses y características. Estas acciones requieren del acompañamiento de los docentes, los compañeros de aula, las familias y diversos actores comunitarios. La tarea de la didáctica es otorgar estrategias e instrumentos para que el estudiante cuente con el apoyo necesario, que dispongan a hacerse socialmente actuantes en la tarea de construir conocimientos. Es decir, proponer unas formas de acción, instrumentos y recursos que ayuden a alcanzar los fines

pedagógicos deseables. En lo que se refiere a la lectura comprensiva, las estrategias didácticas deben permitir al estudiante, la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación, motivación, disponibilidad; ante ella; se debe facilitar la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan. Desde la visión constructivista, se rescata aspectos relativos y pertinentes a las estrategias que hacen posible la lectura y su comprensión.

La autora de la presente investigación, refiere que la educación es un proceso de construcción conjunta desarrollado por los estudiantes y el maestro que en la medida que se desarrolla amplía el universo de significados impactando a unos y otros, lo que permite avanzar, dominar herramientas y procedimientos para interpretar textos. En este proceso de comprender, el profesor es un guía que asegura que los saberes previos se articulen con los nuevos saberes. Pero el profesor no solo es el guía sino también es parte del proceso, en este proceso el estudiante va adquiriendo las capacidades para asumir la responsabilidad de su proceso de aprendizaje. Esto quiere decir que son necesarias tareas y actividades que permitan un procesamiento de la información, una relación de las ideas, aplicación, análisis, síntesis, y juicio crítico. Isabel Solé, resalta respecto a la tentación de recurrir a técnicas y procedimientos como listado de acciones de nivel inferior y que no responden a lo que considera realmente estrategias. En este sentido, sugiere que las actividades cognitivas que deberán ser activadas o fomentadas mediante las estrategias son interrogantes planteadas al lector, cuyas respuestas son necesarias para poder comprender lo que se lee. (Solé, 1998). Existen preguntas que orientan las actividades de comprensión lectora que activan y fomentan el desarrollo de la comprensión lectora tales como sugiere Isabel Solé, son las siguientes:

Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. Equivaldría a responder a las preguntas: ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué/para qué tengo que leerlo? Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate. ¿Qué sé del contenido del texto?

¿Qué contenidos afines que me puedan ser útiles? ¿Qué otras cosas sé, que puedan ayudarme acerca del autor, del género, del tipo de texto? Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial (en función de los propósitos que uno persigue; punto ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura? ¿Qué informaciones puedo considerar poco relevantes, por su redundancia, por ser de detalle, por ser poco pertinentes para el propósito que persigo? Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que dicta el «sentido común». ¿Tiene sentido este texto? ¿Presentan coherencia las ideas que en él se expresan? ¿Discrepa abiertamente de lo que yo pienso, aunque sigue una estructura argumental lógica? ¿Se entiende lo que quiere expresar? ¿Qué dificultades plantea? Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la auto interrogación. ¿Qué se pretendía explicar en este párrafo apartado, capítulo? ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de aquí? ¿Puedo reconstruir el hilo de los argumentos expuestos? ¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados? ¿Tengo una comprensión adecuada de los mismos? Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones. ¿Cuál podrá ser el final de esta novela? ¿Qué sugeriría yo para solucionar el problema que aquí se plantea? ¿Cuál podría ser tentativamente el significado de esta palabra que me resulta desconocida? ¿Qué le puede ocurrir a este personaje? etc.

Enfoque teórico del aprendizaje constructivista

El enfoque teórico del aprendizaje constructivista sostiene que el conocimiento se construye activamente en la mente del aprendiz, a través de experiencias y la interacción con su entorno, ello quiere decir que el aprendiz constructivista se centra en el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje, promoviendo la exploración, la reflexión y la resolución de problemas, se considera que los estudiantes deben ser capaces de construir su propio conocimiento a partir de sus experiencias previas , sus ideas y sus

interacciones con otros estudiantes y con el entorno, en este enfoque el rol del docente es facilitador del aprendizaje proporcionando oportunidades de aprendizaje relevantes, desafiantes y significativos, actuando como guía, promoviendo la reflexión, el debate y la colaboración entre los estudiantes; este enfoque también enfatiza la construcción de significados y la comprensión profunda en lugar de simplemente memorizar información, se fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas . Según esta perspectiva, los individuos no simplemente absorben información, sino que la interpretan y dan sentido a través de sus experiencias y conocimientos previos. El constructivismo implica la participación activa del estudiante, el aprendizaje colaborativo y la resolución de problemas para facilitar la construcción de significado. Pedagogos como Piaget y Vygotsky han influido en esta perspectiva, destacando la importancia de la interacción social y el papel crítico del entorno en el desarrollo cognitivo.

El constructivismo, como corriente pedagógica, tiene sus raíces en las teorías del psicólogo suizo Jean Piaget y del teórico ruso Lev Vygotsky. Piaget propuso que el aprendizaje es un proceso activo en el que los individuos construyen su propio conocimiento a través de la interacción social y el papel del lenguaje en el desarrollo cognitivo. Estos conceptos influyeron en la creación de enfoques educativos que se centran en el aprendizaje activo, la resolución de problemas y la colaboración. Aunque el constructivismo no tiene un “nacimiento” preciso, se consolidó como una corriente educativa a partir de las contribuciones de varios teóricos y educadores a lo largo del tiempo. Se aplicó en diversos contextos y dio lugar a enfoques pedagógicos que fomentan la participación activa del estudiante en la construcción de su conocimiento. (Capella, J.,1999)

Enfoque comunicativo textual en la producción escrita

Se centra en entender la lectura como un acto de comunicación en el que se busca comprender y dar sentido al texto, este enfoque considera que la lectura es un proceso interactivo en el que el lector utiliza sus conocimientos previos, habilidades lingüísticas y estrategias para interpretar y comprender el texto.

Según Halliday, el enfoque comunicativo textual en la comprensión lectora, según Mallardi, la clave para una buena comprensión lectora radica en la habilidad para interpretar el texto, es decir, darle significado y sentido. Para ello, es necesario activar los conocimientos previos, identificar la estructura del texto, inferir el significado de las palabras desconocidas y establecer relaciones entre las ideas presentadas en el texto. El enfoque comunicativo textual en la comprensión lectora busca formar lectores críticos y competentes que puedan comprender y utilizar la lectura de forma efectiva en diferentes contextos, se enfoca en desarrollar habilidades de comprensión, interpretación y producción de textos, así como en promover la reflexión y la interacción con el texto. (Halliday, M., 1994)

2.2 Antecedentes de la investigación

De las estrategias didácticas constructivistas

López A., en su tesis, titulada: *Estrategias didácticas constructivistas y su influencia en la comprensión lectora,* manifiesta que, el instrumento utilizado, es un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas, una prueba piloto como herramienta de recolección de información aplicada, al quinto grupo de educadores de primaria infantil de la institución educativa, siendo estos, ajustados a las necesidades de acuerdo al estudio, al nivel académico, al contexto siendo el resultado objetivo, confiable y eficaz. Tan es así que, la muestra consta de 40 estudiantes, un director, y 8 docentes de la carreta de

Bachillerato en Ciencias y Letras del Instituto “Liberación”, Guatemala. Las técnicas son estadísticos descriptivos en la que utilizaron tablas y gráficas con porcentajes para cada ítem, implicando reuniones presenciales, capacitaciones y orientaciones sobre la aplicación de las estrategias expositivas, el cual explica, expone las ideas de la discusión en la que se encuentran las respuestas a las preguntas de la investigación, quedando evidenciado que si los estudiantes utilizan variedad de estrategias pueden lograr mayor comprensión de los textos leídos. De esta manera, las conclusiones se basan en los objetivos, ya que los docentes tendrán más posibilidades ante la variedad de estrategias mayor aceptación y adquisición del conocimiento, a través de la organización, de juicio crítico, reflexivo, argumentativo y de la planificación de su aprendizaje. (López, A. 2017).

Por su parte, Luján, J. en su tesis titulada: *Aplicación de estrategias de lectura basada en el paradigma constructivista para disminuir las deficiencias en las habilidades de comprensión de textos en el área de ciencias sociales en los estudiantes de 4to a de la I.E. “C.A.V.M”*. 2017, presenta como instrumentos la guía de observación, ficha bibliográfica, hemerográfica, de resumen, interpretación y encuesta, es un diseño cuasi experimental, utiliza un solo grupo quien dará testimonio de sí mismo, con una medición previa de pretest con su variable dependiente y esa manera observar los efectos que produce la variable independiente sobre la variable dependiente. En cuanto a la muestra es de 36 estudiantes, la población viene a ser la totalidad del alumnado de 4to grado “Cesar A. Vallejo Mendoza” del distrito y provincia de Santiago de Chuco 2007 la I.E. Finalmente, va realizando la medición con la variable. Dentro de los resultados indican que, aplicando las estrategias basadas en lecturas constructivistas, si es posible desarrollar la comprensión de textos. Por tanto, las conclusiones precisan que se logró disminuir significativamente las deficiencias en las habilidades de comprensión y que en las tablas del pre test y post test, marcan la diferencia entre sus intervalos con un promedio de 4 pasando los niveles inferenciales y críticos. (Lujan, J. 2017).

Villegas, C. en su tesis titulada: *Programa de estrategias didácticas constructivistas para mejorar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de educación primaria*, aplicó un cuestionario, fichas bibliográficas, de resumen, textuales, de resumen y de comentario. Su cuestionario es de preguntas abiertas, con lecturas estructuradas interrelacionadas con el propósito de lograr la comprensión lectora, este diseño estuvo basado en la operacionalización de estrategias didácticas constructivistas. Del mismo modo la *muestra* cuenta con una población de 25 estudiantes de cuarto grado de la institución Misión Integral Urbano Rural - Ica muestreo no probabilístico, considera que se debe partir de los problemas existentes en torno a la comprensión lectora. En conclusión, esta investigación se basa en las teorías constructivistas, con el objetivo de mejorar la capacidad de entender lo que se lee en estudiantes de cuarto de primaria, los logros alcanzado por la institución tienen distintos rangos que determinan la estrategia más apropiada logrando puntajes satisfactorios en la comprensión de textos en cuanto al nivel literal, inferencial y crítico valorativo y para ello resalta que debe existir un compromiso de parte de los docente siendo crucial para alcanzar la mejora de la calidad de enseñanza, los elementos del programa de estrategias basado en las teorías han sido identificados y el enfoque constructivista se puedo emplear para mejorar la comprensión de lectura. (Villegas, C. 2021).

Lascano, J. en su tesis titulada: *Estrategias didácticas interactivas para el aprendizaje de la lectura y escritura,* los instrumentos que utilizó en su investigación, son la encuesta a través de cuestionarios, cuya herramienta analiza la información, en la que dichas preguntas se diseñaron de acuerdo a las variables de la encuesta, del 1-9 se relacionan con la variable independiente "estrategia". Aquí el trabajo presenta un estudio de opción múltiple Likert con 5 opciones de respuesta: siempre (1), casi siempre (2), A Una vez (3), nunca (4) y no sé (5). El cuestionario se aplicó a 44 profesores que trabajan en la institución educativa *Junta Nacional de Vivienda*. La encuesta fue validada por un profesor experimentado. También se utilizó la entrevista para brindar la información necesaria y cumplir con el proceso de

investigación. La entrevista es una conversación o diálogo entre el emisor y el receptor en la cual se escribe una pregunta para obtener una respuesta la cual está relacionada directamente con el tema de investigación (Peláez et al., 2013). El presente trabajo aplicó entrevistas con 18 preguntas a tres expertos. Dando respuestas en función a la experiencia del tema y de acuerdo a su posición. Las 18 preguntas se plantean en las matrices de la Operacionalización de sus variables. En cuanto a la muestra se estructuró por tres autoridades, 2 integrantes del DECE y 39 docentes de la institución educativa Junta Nacional de la Vivienda*,* Quito. Es así, como el trabajo se realizó de manera conjunta y solidariamente con todos los miembros de la comunidad educativa dentro de una visión institucional que garantiza la educación, calidad y calidez; formando personas con un enfoque holístico e integral, Teniendo en cuenta la individualidad y las capacidades de cada estudiante, contribuyendo al desarrollo de la sociedad. Es así que, las conclusiones indican que el 50% de los profesores no tienen este conocimiento de estas estrategias. El 70% de los profesores no utilizan la tecnología de manera regular en la aplicación de estrategias para la enseñanza de la lectoescritura. La escritura proporciona a los estudiantes una experiencia educativa que los alienta a aprender a leer y escribir observando las etapas y procesos de desarrollo. Concluye que los profesores ampliaron y desarrollaron diversas estrategias que permitió a los estudiantes un mayor aprendizaje de la lectoescritura, los profesores que presentaron dificultades en el diseño, la planificación, la construcción, en la implementación de estrategias interactivas de la lectura y la escritura lograron un proceso de aprendizaje que los motivó en el desarrollo de sus habilidades. (Lascano, J. 2022).

Tovar, E. en la *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía* explica la investigación titulada*: Implementación de estrategias pedagógicas constructivistas mediadas por las herramientas Web 2.0 para el fortalecimiento de la comprensión teórica en los contenidos conceptuales de las ciencias naturales y la educación ambiental, utilizó como* instrumento la observación participativa. Toma en cuenta el análisis documental, en el que

revisa informes de la institución donde labora y así tener un horizonte que conlleve a un análisis más profundo de la realidad educativa, también aplicó la rúbrica de evaluación, según Blanco (2008) A pesar de sus intereses, no todas las dificultades se pueden resolver, asociado al proceso de evaluación una rúbrica, implica un registro de seguimiento donde el uso de esta herramienta sirve como punto de referencia para determinar el nivel de motivación que categoriza los niveles de avance; se aplicó distintos tipos de evaluación como la formativa, continua relacionados a la comprensión de textos. La muestra fue aplicada a 35 estudiantes del octavo grado turno tarde, en el aprovechamiento de las herramientas web 2.0 con dinamismo y modernidad en las sesiones de aprendizaje, los estudiantes presentaron un bajo rendimiento en la comprensión lectora en casi un 55% pero dicho problema no solo se presenta en los estudiantes sino también en la metodología de enseñanza. El investigador presenta un perfil S'MORE, para fortalecer la comprensión teórica de contenidos. En cuanto a las conclusiones se analizó la percepción de los estudiantes sobre las estrategias pedagógicas, constructivistas e innovadoras fortaleciendo y generando confianza en los estudiantes y la mejora en el trabajo colaborativo con herramientas tecnológicas, siendo la lectura muy importante en este proceso, usaron elementos digitales que fueron utilizados por los estudiantes con mucho entusiasmo. Las rúbricas de evaluación presentaron mejora significativa, sin embargo cabe resaltar que el nivel con mayor dificultad fue la práctica de aula en que los estudiantes extraen conclusiones o hipótesis en base a la información, se logró superar en un 4.4 % lo que evidencia el dominio de forma general de la competencia, y que los estudiantes son capaces de entender textos cortos de forma adecuada, conceptualizando el inicio, desarrollo y cierre de contenidos según el área de aprendizaje, por ello se afirma que la aplicación de estrategias pedagógicas, permite fortalecer el proceso de la comprensión construyendo nuevos y mejores conocimientos. (Tovar, E. 2019).

De la comprensión lectora

Agrazal, D. en la Revista Colegiada de Ciencia, publica el artículo titulado: *Club de lectores, para mejorar la comprensión lectora de estudiantes universitarios*, el instrumento consistió en recoger datos para medir las etapas de la comprensión lectora, utilizando una estrategia didáctica denominada *Club de Lectores* en pre test y post test, es una de las mejores estrategias que registra los procesos esenciales de la lectura ya que sigue una secuencia de pasos del antes en la revisión previa, del durante a través de la inferencia y el después con el juicio crítico y finalmente la solución de problemas, identificando las dificultad que presenta el estudiante; se acondiciona el Club de lectores con el fin de desarrollar actividades de retroalimentación cuya denominación es la prueba cloze (técnica de evaluación de comprensión lectora, que implica eliminar palabras o frases de un texto y pedir a los participantes que llenen los espacios en blanco con las palabras que creen que son adecuadas), que se desarrolla con un texto de 120 palabras en la cual se va suprimiendo las palabras cada cinco con excepción de las diez primeras. Estas habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales del lector juegan un papel fundamental. Una comprensión más profunda del texto requiere desarrollar la capacidad de comprender, qué y cómo se lee, entender, decodificar el significado de las palabras que forman el texto global (Almeida, 2008 p.209). Esta es una de las habilidades más importantes que están relacionadas con la fluidez verbal, con el amor por la lectura, con el juicio y con el argumento. La muestra estuvo presente con la intervención de 37 estudiantes del club de lectores, del segundo, tercero y cuarto año de la licenciatura en español, donde en un inicio el 33% del segundo año y el 27% del tercer año tuvieron un nivel de lectura deficiente, por otro lado, el 67% del segundo año y el 73% del tercer año presentaron un nivel dependiente, es así como el 62% alcanzó un nivel de comprensión lectora óptima. Así mismo, las conclusiones fueron que el mayor porcentaje de la escuela de español del centro regional universitario de Veraguas arroja un nivel de comprensión lectora deficiente, ya que en un 48.7% (18 estudiantes) dio como resultado el 43 % técnica cloze pre, fue memorístico lo que limita al nivel de comprensión

literal, a través de la motivación y aplicando la estrategia didáctica súper léxica poniendo en práctica el club de lectores se aplica la post prueba dando como resultado un impacto positivo óptimo en el mejoramiento de la comprensión lectora en un 59 % (22 estudiantes) obtuvo más del 44 % lo que indica haber alcanzado un nivel inferencial, interpretando los significados de cada palabra, con indicios gramaticales, rótulos y estructura oracionales. (Agrazal, D. 2019).

Torres, C. en la tesis titulada, *Propuesta de estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa del Callao – 2016*. La investigación es de tipo aplicada, con diseño experimental, la técnica utilizada es la encuesta; por ello en el instrumento "Evaluación de comprensión lectora" se utilizó el cuestionario, tuvo 7 textos, con 25 preguntas para las dimensiones, 9 para literal, 4 para la reorganización, 12 para la comprensión inferencial y 3 para la comprensión crítica, durante las dos primeras horas de clase, el cual mide la variable comprensión lectora. En cuanto a la muestra es no probabilística por conveniencia, consta de 23 estudiantes del tercer grado de primaria, los resultados describen que la propuesta y aplicación de estrategias a través de talleres de comprensión lectora tienen carácter formativo, innovador siendo positivos, ello se demostró con la mejora de la comprensión lectora. Del mismo modo, las conclusiones a la que se llega con la presente investigación, es que se demuestra que la aplicación de estrategias influye significativamente tanto en la comprensión lectora, como en el nivel inferencial, de reorganización y en el aspecto crítico valorativo. (Torres, C., 2017).

Sánchez, J. & Silva, E. en la revista *Dilemas Contemporáneos,* publicaron el artículo titulado: *Educación, Política y Valores: Caracterización de la comprensión lectora en estudiantes universitarios de nuevo ingreso*, presenta una investigación cuantitativa de corte transversal y descriptiva; El instrumento fue (CLAU) de Guerra & Guevara (2013) un texto de biología de corta extensión, cuyo objetivo es evaluar los niveles de comprensión lectora, en cuanto a la muestra fue constituida por 52 varones, 40 femeninas y 12 nuevos ingresantes registrados en la Licenciatura de Psicología. Por otro lado,

las conclusiones, destaca que los nuevos estudiantes de la Licenciatura en ciencias, tienen un nivel de alfabetización global bajo, lo que pone en peligro su éxito profesional profesionalmente; sin embargo, como han señalado varios expertos en el tema, es posible que los estudiantes pueden mejorar sus habilidades de lectura si los miembros del personal se involucran el proceso de enseñanza-aprendizaje necesarios para hacer frente a sus actividades académicas, ello puede cumplirse a través de la implementación de estrategias y prácticas psicología educativa para este fin; dados los resultados obtenidos en este estudio, es fundamental proceder con lo siguiente Los estudios longitudinales nos permiten conocer con más detalle las variables involucradas lo que lleva al fenómeno de que los recién llegados a la universidad no tienen las habilidades necesarios para la comprensión lectora. (Sánchez, J. & Silva, E. 2021).

Garay, M. en su tesis titulada: *El Programa constructivista CL 1 y el incremento del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de primero de secundaria,* aplicó los instrumentos de un test de Matrices Progresivas de Raven y el test de comprensión de lectura de Violeta Tapia, dicha aplicación fue individual, cuya duración fue de 40 a 90 minutos y constó de 60 elementos gráficos; el segundo instrumento fue elaborado y estandarizado en Perú de aplicación colectiva no hay límite en cuanto al tiempo pero se estableció entre 50 y 60 minutos. Constó de 10 textos de lectura con diferente contenido. La metodología que utilizó dicha investigación fue cuantitativa y cualitativa con el objeto de recoger sugerencias y propuestas de mejora. En la muestra estuvo compuesta por 44 estudiantes de primero de secundaria de un colegio particular de la UGEL N° 7 de la ciudad de Lima cuyas edades oscilaban entre 11 y 12 años de edad, 22 del grupo control y 22 del grupo experimental de manera aleatoria. Como resultado indica que la aplicación del Programa CL1 permitió el incremento significativo de las habilidades lectoras; en conclusión la aplicación del Programa CL1 incrementa el nivel de comprensión lectora de información de hechos, definición de significados, identificación de ideas centrales, interpretación de hechos, inferencia sobre el autor, sobre el contenido del fragmento, habilidad específica de rotular. (Garay, M. , 2011).

Silva, S. en su investigación titulada: *Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora*; se observa que los instrumentos utilizados fueron guía de observación, evaluación metacognitiva, cuyo objetivo es mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria, se utilizaron tablas estructuradas de doble entrada, por tanto, la investigación es de tipo revisión sistemática basada en la experimentación, cuyo programa consta de 12 sesiones de 135 minutos cada uno; lo constituye 142 artículos científicos, que se encuentran en revistas indexadas. La muestra está conformada por 22 artículos científicos, no probabilístico, dicho resultado ofrece diferentes metodologías para dar solución al problema, en un 78% pruebas estandarizadas basadas en guías de observación y una evaluación metacognitiva, prueba pre test y post test de estrategias metacognitivas, un prueba de comprensión lectora, comprensión lingüística progresiva (CLP, Allende, Condemarín y Milicic, 2004), cuestionario de estrategias y evaluación cognitiva, prueba de desempeño, cuya información gira entorno a la comprensión lectora y su influencia con el uso de estrategias metacognitivas, comprensión de lo que se lee, en sus tres momentos antes, durante y después, pronunciación, expresión, respuestas inferenciales y críticas, 71 artículos científicos que se encuentran en revistas indexadas de los cuales para la esta investigación se utilizó 22 artículos científicos, el muestreo fue probabilístico, teniendo como objetivo general demostrar cómo las estrategias metacognitivas fortalecen la comprensión lectora en estudiantes de educación básica, buscando artículos científicos, este trabajo utiliza el tipo de revisión sistemática basado en la experimentación responde al diseño transversal descriptivo. En cuanto a las conclusiones señala, que el entender un texto demanda un esfuerzo para lo cual se debe contar con estrategias metacognitivas, y en esta investigación se pudo tener una visión más amplia de la variedad de estrategias, conocer nuevas metodologías, técnicas e instrumentos efectivos para mejorar la comprensión lectora, así como tener en cuenta el seguimiento de las estrategias metacognitivas en un antes, durante y después la formulación de preguntas inferenciales y el uso de herramientas tecnológicas sirvieron de gran aporte para lograr los objetivos esperados. (Silva, S. 2022).

Arapa, V. en su investigación denominada: *Estrategias de lectura para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del cuarto y quinto año de secundaria en una Institución Educativa, Arequipa 2018,* utilizó la técnica de la encuesta cuyo instrumento un cuestionario a través de una prueba escrita, sobre comprensión lectora del Ministerio de Educación, sacando como resultado un problema en la comprensión lectora y sus dimensiones, constituido por 14 ítems, organizados en tres bloques 1, 6,9,14 factor literal, 3,7,1,13 factor inferencial, 2,12,4,5,8,10 factor crítico; investigación tuvo el método deductivo cuantitativo de tipo aplicada cuasi experimental. Por ende, se utilizó el muestreo no probabilístico, tomándose dos secciones; estuvo constituida por 20 estudiantes de cuarto año que fue el grupo control y 20 estudiantes de quinto año de secundaria que fue el grupo experimental. Tal es así, que los resultados demuestran la eficacia del programa de estrategias de lectura en el mejoramiento de la comprensión lectora, siendo necesario renovar la eficacia de la educación del país. Por consiguiente, en las conclusiones se ha encontrado que un gran número de estudiantes está en un nivel regular en el pretest del grupo experimental y en el pre test del grupo control, luego de la aplicación de las estrategias de lectura el nivel resultó muy bueno. (Arapa, V. 2019).

2.3 Bases teóricas

Estrategias didácticas

Son métodos y enfoques específicos que los educadores utilizan para facilitar el aprendizaje de los estudiantes; en el proceso de organización del aprendizaje, las estrategias didácticas son herramientas útiles, que ayudan a los profesores a comunicar el contenido y facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, contribuye al aprendizaje de los estudiantes y crea un entorno más agradable y de apoyo para la investigación universitaria. (Flores et al., 2017, p. 7) En las estrategias de enseñanza se monitorea la participación activa, se guía, responde y aclara a los estudiantes algunas dudas que se presentan en el proceso y en las estrategias de aprendizaje se

facilita la participación autónoma de los estudiantes en la elaboración de su conocimiento.

Estrategias de enseñanza, Son técnicas o métodos que los educadores utilizan para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, estas estrategias se basan en investigaciones y teorías educativas, y están diseñadas para mejorar la comprensión y retención de la información, así como fomentar el pensamiento crítico, la participación activa y el desarrollo de habilidades.

Las estrategias de enseñanza son procedimientos o recursos (organizadores del conocimiento) utilizados por el docente, a fin de promover aprendizajes significativos que a su vez pueden ser desarrollados a partir de los procesos contenidos en las estrategias cognitivas (habilidades cognitivas), partiendo de la idea fundamental de que el docente (mediador del aprendizaje), además de enseñar los contenidos de su especialidad, asume la necesidad de enseñar a aprender". (Díaz, 1999; Medrano, 2006. p. 59). El estudiante muestra habilidades en el fortalecimiento de la comprensión lectora del texto narrativo con agilidad y destreza; muestra una actitud activa de recepción y apertura al conocimiento.

Estrategia de aprendizaje, son recursos metodológicos que el estudiante utiliza para aprender. Es una secuencia de operaciones cognoscitivas y procedimentales que el estudiante desarrolla para procesar la información y aprenderla significativamente. (Ferreiro, 2005). El estudiante despliega durante el proceso de aprendizaje la intención de aprender y, por otro, se relaciona con una determinada manera de procesar la información a aprender para su óptima codificación (González Cabanach, Valle & Vázquez Grobas, 1994. pg. 431).

Estrategias didácticas constructivistas

Las estrategias didácticas constructivistas de enseñanza- aprendizaje, favorables para elevar el nivel de competencia en los estudiantes. Además, son estrategias transformadoras que sitúan al estudiante como constructor de su propio conocimiento con capacidad crítica y espíritu de investigación. (Silva, E., 2005). El conocimiento es una construcción del ser humano: cada persona percibe la realidad, la organiza y le da sentido en forma de constructos, gracias a la actividad de su sistema nervioso central, lo que contribuye a la edificación de un todo coherente que da sentido y unicidad a la realidad. Existen múltiples realidades construidas individualmente y no gobernadas por leyes naturales: cada persona percibe la realidad de forma particular dependiendo de sus capacidades físicas y del estado emocional en que se encuentra, así como también de sus condiciones sociales y culturales. (Ortiz, 2015).

La ciencia no descubre realidades ya hechas, sino que construye, crea e inventa escenarios, de esta forma intenta dar sentido a lo que ocurre en el mundo, en la sociedad, en las personas. (Segal, 1986). Tomando en consideración este postulado del constructivismo, es importante reflexionar acerca de la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que esta concepción orienta la metodología escogida para llevarlo a cabo. Se puede observar que el uso de estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora implica la totalidad de habilidades y destrezas de un ser humano, en todos los ámbitos que lo caracterizan. Se entiende como el "Proceso mediante el cual una persona adquiere destrezas o habilidades prácticas (motoras e intelectuales), incorpora contenidos formativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción". (Pulgar, 2005, pg. 97).

De acuerdo con lo que afirma Piaget el conocimiento se adquiere a través de la experiencia y por lo tanto no es innato. (Delval, 2001, p.354)**.** El constructivismo, es una teoría epistemológica que se interesa por saber cómo se da el proceso de conocimiento. Las ideas acerca del estudiante como ser

activo, no es algo nuevo que Piaget propone, esto se da desde Comenio con la Didáctica Magna y con los representantes de la escuela nueva tales como: Ferriere, Freinet, Decroly, Dewey, Montessori, Rousseau, entre otros, entre las ideas que proponían era el estudiante como un ser activo y no como mero reproductor pasivo del aprendizaje, coincidían en colocarlo en el centro del proceso pedagógico. Subrayar el papel activo del estudiante es cuestionar la asimilación pasiva y acrítica de conocimientos: el conocimiento culturalmente convalidado está a la disposición de todos, pero cada cual se lo apropia de manera diferente y específica; en otras palabras, lo reconstruye. (Cárdenas; 2004, p. 12).

Según lo afirmado, la aplicación de las estrategias didácticas constructivistas implica la participación activa del estudiante en las actividades propuestas, acepta e integra las ideas de otros, propone soluciones, produce y comparte el conocimiento, desarrolla su creatividad con metodologías como aprendizaje basado en problemas o retos, contextualiza sus conocimientos desde una mirada contemporánea y futura, desarrolla hábitos mentales tales como cuestionar, escuchar e imaginar, siente su valía e identifica sus potencialidades reflexionando sobre logros o errores. Ya que, el constructivismo sostiene que el estudiante, es quien participa en la elaboración de su aprendizaje, mediante acciones prácticas, con la mediación del docente; es decir que el estudiante asume su rol de constructor del conocimiento y el docente cumple su rol de asesor en dicho proceso.

Estrategias didácticas constructivistas desarrolladas en la investigación

En el desarrollo de la presente investigación se aplicaron las siguientes estrategias:

- ***Estrategia de moderada complejidad*** **o estrategias que promueven la comprensión mediante la organización de la información a través de mapas cognitivos,** utilizados por los docentes para promover el aprendizaje, la planificación, organización y ejecución, buscan promover un aprendizaje significativo y activo, fomentando la participación de los

estudiantes y el desarrollo de habilidades cognitivas. Organizadores gráficos avanzados, que pueden presentar una serie de ideas significativas, conceptos, temas y sus relaciones, gráficos o diagramas. Se utilizan para organizar el contenido de temas, sirve de guía del pensamiento y permite centrar el aprendizaje de los estudiantes y múltiples actividades específicas precisas en la que puede distinguir, comparar, clasificar, ordenar, agrupar y organizar un gran número de documentos. (Pimienta, 2012). Dichas estrategias fueron:

Mapa conceptual, representación gráfica de un concepto y sus relaciones. En este contexto los conceptos mantienen un orden jerárquico entre ellos y se conectan mediante líneas indicadas por palabras (linking) para establecer relaciones entre ellos. Se caracteriza por comenzar con el concepto principal (con un mayor grado de inclusión) y luego ramificarse para mostrar las relaciones entre los conceptos (Novak y Godwin, 1999). En nuestra investigación se aplica el mapa conceptual iniciando con la lectura y la comprensión del texto, identificando las ideas o palabras más importantes las cuales se resaltan con el subrayado, señalando las palabras claves de lo general a lo particular, estableciéndose la relación entre las palabras o ideas utilizando líneas y/o enlaces; que se utiliza para identificar conceptos o ideas claves y establecer relaciones entre ellos, en un primer momento infiriendo en la lectura promoviendo el pensamiento lógico, mostrando conocimientos nuevos y, luego, organizando el pensamiento. (Pimienta, 2012, p. 64). Un ejemplo del mismo se presenta en el anexo X.

Mapa mental, forma gráfica de expresar pensamientos basados en el conocimiento almacenado en el cerebro. La aplicación facilita la generación, organización y expresión del aprendizaje y la conexión de ideas (Buzan, 1996). Despierta la atención y el interés representado por imágenes, palabras claves, líneas. Los términos menos importantes también se representan como ramas conectadas formando una estructura conectada. Se utiliza imágenes en todo el mapa, se usan colores para cada

imagen, se organiza el espacio estableciendo las relaciones asociativas entre los elementos, se utiliza las flechas para conectar diferentes partes del mapa, palabras clave en la línea, conectándolo con la imagen central, es en base a la creatividad del autor, ello permite desarrollar y lograr la metacognición, la creatividad, solucionar problemas, integra las partes de un todo o desglosar el todo en sus partes, incrementa la capacidad para asimilar, procesar y recordar información, planifica eficiente una situación planteada logrando un estudio eficaz. (Pimienta, 2012, pp. 50,60). Ver ejemplo en el anexo XI.

Mapa semántico, estructura categórica de información y se muestra gráficamente, que no tiene una jerarquía definida. Surge la idea principal, se identifica la idea secundaria, estableciéndose una relación en ambos, muestra detalles adicionales (características, temas, subtemas). Se usa enfatizando las relaciones entre los conceptos, desarrollando habilidades analíticas, organiza los pensamientos promoviendo la comprensión, desarrollando la metacognición. (Pimienta, 2012, p. 68). Ver anexo XII.

Aprendizaje basado en problemas, método de investigación, interpretación, discusión y sugerencia de soluciones a uno o más problemas mediante la creación de escenarios simulados, análisis de posibles soluciones y posibles resultados. Los maestros son facilitadores que guían a los estudiantes a resolver el problema, de esta forma los alientan a participar en los escenarios apropiados relacionando la teoría y su aplicación. Esta estrategia facilita el desarrollo de habilidades de pensamiento; trabajando en grupos, distribuyendo roles entre los miembros del equipo, contando con un jefe, un secretario, un corresponsal, con reglas de trabajo. Se define el problema, se formulan las hipótesis, seleccionando la mejor opción, el trabajo es asesorado y monitoreado por el docente. Es utilizado para el análisis detallado de un problema porque, desarrolla la capacidad de recuperación de la información y su análisis e interpretación, facilita la creación de hipótesis, así como la comprobación y evaluación de resultados conectándose con el mundo académico, el mundo real y

promoviendo el aprendizaje colaborativo. (Pimienta, 2012, p. 146). Ver ejemplo de aplicación en el anexo XIII.

Simulación, estrategia que tiene como objetivo representar la situación real, en la que participa un estudiante a través del juego de roles, con el fin de resolver un problema o simplemente experimentar una situación particular. Ello permite a los estudiantes abordar posibles situaciones laborales, desarrollar estrategias preventivas y tomar decisiones efectivas sobre ellas. Se presenta al estudiante un caso donde se realiza la simulación, fomentando la interacción, teniendo en cuenta las reglas en las que se ejecutan. Las representaciones de personajes pueden ser sustituidas por estudiantes que aún no hayan participado. Se usa para fomentar las prácticas innovadoras, resolución de problemas, transferir conocimientos, habilidades y destrezas a las diferentes áreas del conocimiento, promueve la metacognición, fomentando el aprendizaje colaborativo, el liderazgo positivo, desarrolla la autonomía comprendiendo los problemas sociales y sus múltiples causas, contribuye al acercamiento de la realidad laboral y profesional. (Pimienta, 2012, p. 130). Ver anexo XIV.

- ***Estrategia de baja complejidad o estrategias para indagar sobre los conocimientos previos a través de preguntas***

Son estrategias de enseñanza-aprendizaje que se caracterizan por ser sencillas, directas y de fácil implementación, suelen requerir pocos recursos, tiempo y esfuerzo, y su objetivo principal es obtener resultados rápidos y concretos. Lo utilizan los docentes y contribuye al desarrollo de las competencias de los estudiantes. Se basa en una secuencia de momentos que incluye inicio, desarrollo y finalización. Las estrategias aplicadas en la presente investigación fueron:

SQA *(Qué sé, qué quiero saber, qué aprendí*). Herramienta que promueve el estudio, despertando el interés, buscando las ideas previas que tiene el estudiante, generando un conflicto cognitivo en lo que desea aprender, contrastándolo con lo aprendido (Ogle, 1986). Después de presentar un tema, texto o situación, se pide a los estudiantes que expresen lo que saben sobre el tema; luego, responden con base en la siguiente declaración, *Lo que sé*, organizando la Información conocida por los estudiantes*; Lo* que *quiero saber* con preguntas e incertidumbres que tenga al respecto; *Lo que aprendí* nota la importancia de los conocimientos que ha adquirido; finalmente ello se verá evidenciado en el proceso de evaluación de la enseñanza - aprendizaje, las respuestas se pueden dar en un organizador gráfico; antiguamente se presentaba en tres columnas. Se utiliza para indagar conocimientos previos, y relacionarlos con los conocimientos que poseen orientando el aprendizaje. (Pimienta, 2012, p. 16). Ver anexo de aplicación IX.

Síntesis, es una composición que le permite enfatizar las ideas principales del texto. Se realiza en primer lugar leyendo el tema o texto de la forma habitual, seleccionando la idea principal, el informe final se basa en la interpretación personal (paráfrasis, estructuración y enriquecimiento). Es utilizado para profundizar su comprensión, promoviendo las expresiones de escritura, así como desarrollar la capacidad de identificar causas y consecuencias, distinguiendo las ideas principales e ideas auxiliares. (Pimienta, 2012, p. 102). Ver anexo XV.

Debate, es una competencia intelectual que conviene desarrollarse en un clima de libertad y tolerancia indicando el tema a discutir y el propósito de la discusión. Se caracteriza por una discusión abierta con una réplica del equipo de defensa a otras personas que estén en contra de las afirmaciones planteadas. Se desarrolla a través de la discusión, con las preguntas principales (qué, cómo, cuándo, dónde, quién) con la intervención de moderadores, reglas, presenta un enunciado central de controversia en discusión; el equipo preseleccionado asume el rol de

defensor o contrariamente a lo declarado. Se asignan roles a los miembros tales como líder, secretario, comunicador, el equipo realizará una encuesta para respaldar su discusión o no estar de acuerdo con la declaración o argumento. El debate comienza con la formación de equipos en los lugares adecuados y se enfrenta a un solo equipo, el moderador introduce e inicia la discusión preguntando a los comunicadores de cada equipo, presentando su argumento a favor de la afirmación, cada equipo escucha las discusiones del otro equipo, una vez presentada la primera discusión, el moderador puede proponer una nueva pregunta al equipo, por supuesto, los miembros del equipo también pueden levantar la mano para refutar más preguntas a los opositores, o simplemente plantear argumentos, existe un análisis seguido de un consenso grupal sobre las mejores discusiones propuestas; la fase final consiste en evaluar los aprendizajes recibidos en la materia. Se usa para desarrollar el pensamiento crítico buscando información en fuentes primarias y secundarias analizando y desarrollando la capacidad de juicio crítico. (Pimienta, 2012, p. 109). Ver ejedmplo de aplicación en el anexo XVI.

Artículo de opinión, es un texto de opinión personal que aborda de manera extensa un tema, escrito por personas asociadas al medio donde aparece publicado. Las opiniones pueden discrepar de la línea editorial del medio en el que es publicado. Una característica fundamental del artículo de opinión es su lenguaje sencillo. La redacción se presenta de forma argumentativa, por ello el autor es libre de utilizar un lenguaje que le acerque al lector. Se realiza eligiendo un tema, argumentando y proporcionando una solución en la conducción de las ideas. Ver ejemplo en el anexo XIII.

El aprendizaje basado en TIC, es una estrategia didáctica para desarrollar competencias, que se basan principalmente en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Se realiza para identificar el problema y la habilidad que se está desarrollando determinando el TIC requerido, y analizando los recursos disponibles. Se usa como método de enseñanza

basado en las TIC, promoviendo la educación a distancia sin la presencia física de los docentes ni de los estudiantes. Apoya el desarrollo de habilidades de aprendizaje independiente en la mejora de la comprensión lectora. (Pimienta, 2012, p. 154). Ver anexo XVI.

Aprendizaje cooperativo, es una estrategia pedagógica que promueve el trabajo en equipo y la colaboración entre los estudiantes fomentando el desarrollo de habilidades sociales, el pensamiento crítico y la construcción colectiva del conocimiento. Asume la capacitación, designación de roles, líder, secretario y relator, enfocado en la resolución de problemas específicos a través de la cooperación colaborativa del trabajo en equipo, interacción, responsabilidad, comunicación, retroalimentación por parte del docente y la, participación activa y comprometida de los estudiantes en el logro de la tarea asignada. Se realiza con la integración e interacción activa constante de los grupos; se usa para un análisis exhaustivo del problema, desarrollando habilidades sociales, asegurando que los estudiantes conozcan los aspectos necesarios para mejorar sus habilidades y el trabajo en equipo. (Pimienta, 2012, p. 165). Ver anexo XVII.

Sesión de aprendizaje constructivista

Una sesión de aprendizaje constructivista consiste en una metodología de enseñanza que se centra en el estudiante como constructor de su propio conocimiento. En una sesión de aprendizaje constructivista, el docente actúa como un facilitador del aprendizaje, brindando las herramientas y actividades necesarias para que los estudiantes puedan construir su propio conocimiento. Estas actividades pueden incluir la resolución de problemas, proyectos de investigación, trabajos en colaboración, debates y reflexiones. Es la microprogramación curricular de corto tiempo que se desagrega del sílabo de la asignatura, cuya labor es propia y exclusiva del docente de aula. Coll, Martín y Mauri señalan que el contenido de la sesión de aprendizaje está conformada por diversas experiencias que vive el educando dentro y fuera del aula, de acuerdo a sus necesidades y problemas.

En nuestro caso, las estrategias antes mencionadas de moderada y baja complejidad fueron insertadas en la microprogramación de Sesiones de Aprendizaje desarrolladas con la muestra de estudiantes conformantes del grupo experimental de la presente investigación.

Estructura de la sesión de aprendizaje:

Inicio de la sesión, se presenta con una motivación para identificar y valorar los aprendizajes previos de los estudiantes, luego se comunica el tema a tratar.

Título de la sesión, ***mediante*** el cual se precisa la denominación del tema principal. Puede redactarse en forma de pregunta, plantearse en una frase nominal o iniciar con un verbo.

Competencia específica, establece las capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que ha de lograr el estudiante al término del desarrollo de la sesión. Se formula utilizando la taxonomía de objetivos de Bloom.

Capacidad, es el contenido de aprendizaje especifico que se espera que el alumno logre desarrollar a través de la sesión de aprendizaje.

Contenidos de aprendizaje, tema o temas que se desarrollarán durante la sesión de aprendizaje.

Materiales, son los recursos didácticos empleados siendo alguno de ellos, los siguientes: libros digitales, portafolio, clases en línea, foros, correos, videos tutoriales, Wikis, organizadores visuales, presentación de diapositivas, etc. Los materiales constituyen recursos necesarios para que los estudiantes

realicen diversas actividades, experiencias, observaciones e investigaciones. Para el caso específico de nuestra investigación los materiales estuvieron constituidos por lecturas debidamente seleccionadas y secuenciadas.

Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas constructivistas desarrolladas en las sesiones de aprendizaje son:

- *Estrategia de alta complejidad* que promueven la comprensión mediante la organización de la información a través de mapas cognitivos: mapas mentales, mapas conceptuales, mapas semánticos, aprendizaje basado en problemas y simulaciones.
- *Estrategia de baja complejidad para indagar los conocimientos previos a través de estrategias tales como: S.Q.A, sintaxis, debate, artículo de opinión, aprendizaje basado en tic, aprendizaje cooperativo.*

Actividades, conjunto de acciones, experiencias, observaciones y sencillas investigaciones en las que participa el estudiante haciendo uso de sus facultades de razonamiento, pensamiento, análisis y síntesis, con la finalidad de procesar la información y lograr la construcción de su propio conocimiento apoyado por el docente. Estas actividades son, previamente, seleccionadas, secuenciadas y dosificadas por el docente de aula. (Santiváñez, V. , 2012). Es en el desarrollo de las actividades donde se insertan las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, elegidas por el docente para lograr las competencias previstas en la sesión de aprendizaje.

Evaluación del Aprendizaje, Es un proceso a través del cual se verifica el logro de las habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos. Generalmente se evalúan a través de evidencias.

Secuencia de lecturas que se desarrollan, aplicando el nivel de comprensión que se desea trabajar, con todas las estrategias previstas

Ahora bien, los componentes que conforman la estructura de la sesión de aprendizaje descritas líneas arriba, fueron debidamente desarrollados por la autora de la presente investigación.

Momentos de la sesión de aprendizaje

Inicio, incluye el saludo cordial, la motivación y la presentación de la competencia específica que los estudiantes deben lograr, incluyendo el tema a tratar. Se señalan las pautas que cumplirán los estudiantes y, previa interacción se apertura la lluvia de ideas insertando los saberes previos y generando el conflicto cognitivo entre los estudiantes.

Desarrollo, implica el desarrollo de la actividad a través de diversas acciones, experiencias y prácticas, que permitan a los estudiantes participar en la construcción de nuevos aprendizajes. Es decir, los estudiantes hacen el procesamiento de la información a fin de construir nuevos conocimientos, aplicables en su vida diaria y en la solución de los problemas y necesidades de su entorno social. Se trata de desarrollar en el estudiante su capacidad de "aprender a aprender" (Santiváñez, V., 2013)

Cierre, se verifica el nivel de logro de la competencia específica de la sesión de aprendizaje; para lo cual se utiliza un instrumento de evaluación. En el caso de la presente investigación la autora utilizó como instrumento una rúbrica. Ver anexos de IX a XX.

Comprensión lectora

La comprensión lectora es la capacidad de entender y procesar el significado de un texto escrito, implica no solo la capacidad de leer la palabras y frases, sino también de comprender su significado inferir información implica conectar ideas, identificar la estructura del texto y evaluar la información presentada, la comprensión lectora es esencial para el aprendizaje y la adquisición de conocimientos en diferentes áreas y contextos se considera una habilidad fundamental para el éxito académico y personal.

Capacidad para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr objetivos personales, desarrollar conocimientos, habilidades y participar plenamente en la sociedad. (OCDE, 2009).

Niveles de la comprensión lectora

Los niveles de comprensión lectora son una forma de categorizar y medir el grado de entendimiento que tiene el lector sobre un texto. Existen diferentes modelos y enfoques para clasificar los niveles de comprensión lectora, entre ellos tenemos el nivel literal, nivel inferencial y nivel criterial.

Según, (Solé, I., 2021) la comprensión lectora se manifiesta a través de diversos niveles, tales como: Comprensión literal, que consiste en entender la información que el texto presenta explícitamente. Comprensión Inferencial, es la elaboración de ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto, cuando el lector lee e interpreta con sus propias palabras la información del texto y piensa sobre él, relacionando los contenidos sobre entendidos y, Comprensión crítica, se refiere a evaluar el texto dando un juicio de valor.

Nivel de comprensión literal

El nivel literal de la comprensión lectora es un nivel básico de entendimiento de un texto, en el cual el lector es capaz de comprender y extraer la información explícita y directa que se encuentra en el texto, no realiza interpretación profunda ni inferencias, este nivel se centra en la identificación de hechos y datos concretos presentes en el texto, sin involucrar el análisis crítico o reflexivo.

Según Pinzás (2001) la comprensión literal es cuando el estudiante entiende la investigación del texto que se presenta, siendo este el inicio de la comprensión del texto. Para que los estudiantes pasen al nivel inferencial y criterial es importante lograr que desarrollen este nivel. (p. 9) Este nivel es la aproximación para la comprensión del texto, haciendo uso de la adecuada decodificación, extrayendo para comprender datos como nombres lugares, eventos, acciones, etc., asimismo al desarrollar la comprensión lectora se debe recordar con precisión y corrección el contenido que se lee. (MINEDU, 2009, p.16). Por otra parte, el nivel literal para Cabanillas (2004). Manifiesta lo siguiente: “Consiste en recordar e identificar las frases o las expresiones de las ideas principales y secundarias explícitamente contenidas en el texto”. (p.39).

Nivel de comprensión inferencial

El nivel inferencial implica la capacidad de leer entre líneas, identificar, deducir e inferir el significado de palabras o frases desconocidas; utilizando el contexto, los conocimientos previos y hace suposiciones sobre los personajes, utiliza su capacidad de razonamiento y sus habilidades para hacer conexiones, obteniendo una comprensión más profunda, el nivel inferencial va más allá del nivel literal de comprensión ya que implica una comprensión

más profunda y un análisis más crítico de la información presentada en el texto.

Busca reconstruir el significado del texto para explorar si el lector comprendió de manera inferencial se deben hacer preguntas hipotéticas. (Pinzás, 1997, p.75).

Nivel de comprensión criterial

En este nivel el lector es capaz de comprender y analizar de manera crítica y reflexiva un texto, no sólo comprendiendo el significado literal del texto, sino que es capaz de inferir información implícita, identificando el propósito del autor, evaluando la veracidad de la información y haciendo conexiones entre el texto y sus conocimientos previos, es aquí donde el lector es capaz de formular juicios y opiniones fundamentadas sobre el contenido del texto, este nivel es considerado el más alto de comprensión lectora, ya que implica un nivel de análisis y reflexión más profunda.

En este nivel el lector después de la lectura, confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias, luego emite un juicio crítico valorativo y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee. Puede llegar a un nivel más avanzado a determinar las intenciones del autor del texto, lo que demanda un procesamiento cognitivo más profundo de la información. (Pinzás, 1997, p. 75).

Según (Guevara, et al., 2014, p. 115), este nivel permite que el lector evalúe lo que está leyendo, se haga preguntas sobre la veracidad de los hechos, las contradicciones o afirmaciones que pueda tener. El lector "utiliza procesos de valoración acerca del contenido del texto, para lo cual necesita establecer una relación entre lo que dice el escrito y el conocimiento previo que tiene sobre el tema, para luego evaluar las afirmaciones del autor

contrastándolas con las propias". Asimismo, la comprensión criterial es el nivel donde se emiten juicios sobre el texto leído, lo aceptamos o rechazamos, pero con fundamentos. El carácter de este nivel es cualitativo donde interviene información del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. (Cervantes et al., 2017 p.79)

2.4 Glosario de términos

Competencia: son capacidades (qué) para efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas (para qué) de forma eficaz (de qué manera) en un contexto determinado (dónde), siendo para ello necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos (por medio de qué) al mismo tiempo y de forma interrelacionada (cómo). (Zavala-2007).

Comprensión lectora: es la capacidad de entender lo que se lee y dar significado a un texto escrito. Implica la habilidad de extraer información relevante, interpretar el mensaje, realizar inferencias, establecer conexiones con el conocimiento previo y reflexionar sobre el contenido.

Confiabilidad o fiabilidad: Se refiere a la consistencia o estabilidad de los resultados obtenidos en una medición o prueba; se trata de la capacidad de un instrumento, método o procedimiento de proporcionar resultados precisos, consistentes y reproducibles en diferentes condiciones, garantiza que los instrumentos son confiables. (Reidl, L., 2013)

Constructivismo: es una teoría del aprendizaje que pone énfasis en el papel activo del estudiante en la construcción de su propio conocimiento a través de la interacción con su entorno, considera que el aprendizaje es un proceso personal y social, en el cual los estudiantes construyen significados a partir de sus experiencias y contexto socio cultural.

Estrategia constructivista: Serie de métodos que fomentan el desarrollo de habilidades (aprendizaje y desarrollo personal y social). Sostienen que el estudiante es responsable de su propio aprendizaje. Promueve la participación activa, el pensamiento crítico y la reflexión del estudiante. (Silva, E. 2005).

Estrategia: Conjunto de acciones diseñadas de manera consciente y sistemática para alcanzar objetivos o metas específicas, dirigiendo, orientando los pasos para lograr los resultados deseados.

Instrumento: Es una herramienta utilizada para recolectar datos en un estudio o investigación científica.

Interpretación: Es el proceso de comprender, analizar, explicar y dar sentido a una información o situación, aquella explicación que da el educando después de haber observado hechos, situación, fenómeno u objeto conceptos lo que constituye una evidencia que ha entendido. (Santiváñez, V.; 2001).

Modelo: Representación simplificada de un fenómeno o realidad que se está estudiando; la palabra "modelo" proviene del latín "modelus" que significa molde, medida cantidad. Según el diccionario de la Real Academia Española (2001) significa prototipo o punto de partida.

PISA: Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes. Es un proyecto de la OCDE (Organización para la cooperación y desarrollo económico). El objetivo es evaluar el aprendizaje de estudiantes que llegaron al final de la educación obligatoria alrededor de los 15 años y comparar el conocimiento y habilidades en la lectura, matemáticas y ciencias. Proporciona información sobre la calidad y equidad de los sistemas educativos a nivel mundial.

Teoría: Es un marco conceptual que busca explicar fenómenos o establecer relaciones causales entre variables, proporciona una

estructura y un conjunto de conceptos, principios y supuestos que ayudan a comprender los fenómenos investigados.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Operacionalización de las Variables

Estrategias didácticas constructivistas

Definición conceptual

Se basan en la teoría constructivista del aprendizaje, sostiene que los estudiantes construyen su propio conocimiento activamente través de la interacción con la información y su entorno, Las estrategias buscan crear ambientes educativos que estimulen la participación activa de los estudiantes, favoreciendo la construcción de conocimiento significativo a través de la reflexión y la interacción. En él se colocan habilidades y estrategias mentales para el procesamiento de la información que se recibe, así como para la construcción de los significados del texto y producción de nueva información a partir de los análisis realizados y la información previa que posee el autor. (Ramos, 2006).

Tabla 1: *Definición conceptual de las estrategias didácticas constructivistas*

Dimensiones	Indicadores	Escala
Aplicación de la Estrategias didácticas constructivistas	Desarrollo de actividades con Estrategias didácticas constructivistas Desarrollo de habilidades con Estrategias didácticas constructivistas	Nominal
Actitud a la estrategia Estrategias de amplia complejidad	Valoración y aceptación a la Estrategias didácticas constructivistas Interés y motivación por la Estrategias didácticas constructivistas	

Fuente. *Elaboración propia*

Definición operacional de estrategias didácticas constructivistas

Hoy en día se habla de la necesidad de que las nuevas generaciones aprendan a desarrollar habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas que les permitan concretar aprendizajes. Una de las más importantes es la comprensión lectora, como la capacidad de entender textos leídos por una persona permitiéndole la reflexión, la indagación, el análisis y el relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo.

Comprensión lectora

Definición conceptual

La comprensión lectora es la capacidad de entender, interpretar y extraer significado de un texto. Implica no solo la decodificación de palabras, sino también la comprensión de ideas, inferencias y conexiones entre conceptos dentro de un texto escrito. Es una habilidad fundamental para el aprendizaje y la comunicación efectiva. (OECD. Programme for International

Student Assessment. Reading, mathematical and scientific literacy. París: OECD. 2000. pp.12-19).

Tabla 2: *Dimensiones de comprensión lectora*

Dimensiones	Indicadores	Escala
Comprensión Literal	Reconocimiento de las características del texto.	Ordinal
	Reconocimiento de ideas principales.	
	Reconocimientos de una secuencia.	
	Reconocimiento comparativo	
	Reconocimiento de la causa y efecto de las relaciones.	
Comprensión Inferencial	Deducción del tema y subtemas.	
	Deducción de ideas principales.	
	Deducción de ideas secundarias.	
	Deducción de comparaciones.	
	Deducción de las relaciones causa efecto.	
	Deducción de características y aplicación a una situación nueva	
Comprensión Criterial	Juicio de realidad o fantasía.	
	Juicio de hechos u opiniones.	
	Juicio de suficiencia y validez.	
	Juicio de propiedad.	
	Juicio de valor, conveniencia y aceptación.	

Fuente. *Elaboración propia*

Definición operacional de comprensión lectora

La comprensión lectora de los estudiantes del nivel superior se operacionalización mediante una prueba (pre test y post test) según Pinzas (1997), la cual está constituida por 47 ítems con respuestas dicotómicas, que

exponen información acerca de las características de la comprensión lectora a través de la evaluación de los 3 niveles.

3.2 Tipo y diseño de investigación

Tipo de la investigación

La investigación es aplicada tiene por objetivo resolver problemas prácticos, busca la generación de conocimiento con aplicación directa a los problemas de la sociedad o al sector productivo. Esta se basa fundamentalmente en los hallazgos tecnológicos de la investigación básica, ocupándose del proceso de enlace entre la teoría y el producto. (Lozada, 2014).

La presente investigación es de tipo aplicada porque expone el efecto que tienen las “Estrategias didácticas constructivistas”, cuyo objetivo es fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, 2021 – II.

La investigación se desarrolla con el enfoque cuantitativo, recibe este nombre porque se ocupa de fenómenos que son medibles (por ejemplo, se puede asignar un número, como: cantidad de niños, edad, peso, altura, aceleración, masa, nivel de hemoglobina, índice de CI, entre otros) utilizando técnicas estadísticas para analizar los datos recopilados, El objetivo más importante radica en la descripción, interpretación, predicción y control objetivo. Sus conclusiones se basan en el uso estricto de indicadores o cuantificación, tanto al recoger los resultados, así como al procesarlos, analizarlos e interpretarlos. En este sentido, tiene un mayor ámbito de aplicación en Ciencias Naturales como Biología, Química, Física, Neurociencia, Fisiología, Psicología, etc. (Kerlinger, 2002). Sus inicios se basan a los procedimientos de prueba que Galileo aplica a sus estudios de

Gravedad; también, Aristóteles (con el corredor de tres vías y la teoría de la estructura correspondiente surgiendo la lógica de la ciencia moderna hasta el día de hoy), hace dos mil años (Samburceki, 1990). Por lo tanto, el método cuantitativo depende de medir los fenómenos que se estudian a través de procedimientos estrictos, garantizar la precisión y la objetividad son distintos (Kuhn, 1978; Russell, 1970). Así también el enfoque cuantitativo permite ver los datos en forma numérica, especialmente en el campo de la estadística. (Otero, A. 2014).

Diseño de la Investigación

La presente investigación corresponde a un diseño Cuasi Experimental; porque se realiza la manipulación intencional de una o más variables independientes, considerándose que la variable independiente es la supuesta causa en la relación dada entre variables; la variable dependiente es el efecto que provoca la variable independiente. Por ello, se puede decir que “un experimento se lleva a cabo para analizar si una o más variables independientes afectan a una o más variables dependientes y por qué lo hacen. (Hernández, C. 2018; p. 197).

Los diseños cuasi experimentales, son principales instrumentos de trabajo dentro del ámbito aplicado, son esquemas de investigación no aleatorios. Dado la no aleatorización, no es posible establecer de forma exacta la equivalencia inicial de los grupos, como ocurre en los diseños experimentales. Cook y Campbell (1986) consideran los cuasi experimentos como una alternativa a los experimentos de asignación aleatoria, en aquellas situaciones sociales donde se carece de pleno control experimental. (Bono, 2012 p. 2).

En nuestra investigación se utilizó el diseño “cuasi experimental”, para lo cual se conformó dos grupos: de control y experimental, a quienes se les aplicó el pre test y post test para determinar el nivel de comprensión lectora

antes y después de aplicar las estrategias didácticas constructivistas, considerando el esquema de la siguiente manera:

Diseño de la investigación

G.C.: O_1 - O_2

G.E.: O_3 X O_4

Donde:

G.C.: Grupo control (42 estudiantes).

G.E.: Grupo experimental (42 estudiantes).

O_1 y O_3: Pre test. (Medición de la VD: Comprensión lectora)

X: Estrategias didácticas constructivistas (12 sesiones)

O_2 y O_4: Post test. (Medición de la VD: Comprensión lectora)

3.3 Población y Muestra

Población

La población es la totalidad del fenómeno a estudiar, donde las unidades poseen características en común, las cuales se estudian y dan origen a los datos de la investigación. (Hernández, C. 2018; p. 197).

La población de nuestra investigación estuvo conformada por 245 estudiantes del 1er ciclo de las diferentes secciones del curso de lenguaje I, de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, periodo 2021 - II.

Marco poblacional:

Secciones	**Alumnos**
II Sem. T01	42
II Sem. T02	42
II Sem. T03	40
II Sem. T04	41
II Sem. T05	40
II Sem. T06	40
Total	**245**

Muestra

En las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador. Aquí el procedimiento no es mecánico, ni se basa en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación. (Johnson, 2014, Hernández-Sampieri et al., 2013 & Battaglia, 2008).

La muestra de nuestra investigación estuvo conformada por un total de 84 estudiantes, distribuidos en dos grupos: 42 estudiantes del 1er ciclo - aula T01 y 42 estudiantes del aula T02; considerándose un tipo de muestreo no probabilístico, puesto que fue seleccionada por el criterio de la investigadora.

Procedimiento

Se identificó la población de estudio y, luego se determinó la muestra, y previa coordinación de fechas y horarios para recolectar los datos, se aplicó el pre test y post test, a fin de obtener la base de datos y procesarlas mediante los programas software Microsoft office 2021 y SPSS v27, cuyos resultados obtenidos fueron sometidos a los análisis estadísticos descriptivos (tablas de distribución de frecuencias simples y porcentuales, gráficos, medidas de tendencia central y dispersión) y los análisis estadísticos inferenciales (Prueba de normalidad para verificar si las puntuaciones obtenidas en ambos grupos siguen una distribución normal, a fin de evaluar el tipo de prueba utilizada para la comparación de los grupos, después de la experimentación).

En este sentido, de acuerdo al diseño de la investigación corresponde aplicar la Prueba T- Student siempre que los datos se aproximen a una distribución normal, caso contrario se tiene como alternativa la Prueba U de Mann Whitney (prueba no paramétrica) para la comparación de los resultados de los grupos control y experimental, de tal manera que se pueda comprobar el efecto del desarrollo de las estrategias constructivistas en la variable comprensión lectora y en cada una de sus dimensiones.

3.4 Instrumentos de recolección de datos

Técnicas

Afirman que: “La técnica es un procedimiento para la obtención de información, a través de las herramientas utilizadas para acceder al conocimiento”. (Tacillo, 2016 p. 65).

En el marco de nuestra investigación, se emplearon las pruebas o evaluaciones como técnicas fundamentales en la investigación educativa, establecidas para medir diversos aspectos del aprendizaje, habilidades específicas del rendimiento académico de los estudiantes. En este contexto, se aplicaron para evaluar habilidades concretas relacionadas con la lectura, siendo su objetivo principal la medición de la comprensión lectora de los participantes en el estudio.

Instrumentos de Recolección de datos

El instrumento de recolección de datos es el medio en el que se consignan una serie de afirmaciones, preguntas, proposiciones referidas a la realidad objeto de estudio, a través del mismo se busca obtener datos o informaciones para ser analizados y evaluados, finalmente interpretados. Es decir, son medios a través del cual sustraemos informaciones valiosas para la investigación. Los instrumentos de investigación contienen validez y confiabilidad. (Tacillo, 2016 p. 70).

Para el desarrollo de nuestra investigación se elaboró un cuestionario con el cual se midió la comprensión lectora de los participantes (Ver anexo IV). La ficha técnica considerada es la siguiente:

- **Nombre del instrumento**: Cuestionario sobre comprensión lectora.
- **Diseño y Propósito**: Diseño cuasi - Experimental, el propósito fue evaluar la comprensión lectora de los participantes en la investigación.
- **Dimensiones o Secciones**:
  - **Nivel Literal,** evalúa la capacidad de los participantes para comprender información explícita presente en el texto. Las

preguntas en esta dimensión abordan hechos, detalles y eventos claramente indicados en la lectura.

- **Nivel Inferencial,** mide la habilidad de realizar inferencias basadas en la información proporcionada en el texto. Las preguntas buscan la comprensión y la interpretación, más allá de la información evidente, explorando las relaciones causales, las motivaciones de los personajes y las predicciones.
- **Nivel Crítico,** examina la capacidad de los participantes para analizar y evaluar el contenido del texto de manera reflexiva. Las preguntas en esta dimensión se centran en la argumentación y formulación de juicios de valor haciendo conexiones con experiencias personales o conocimientos previos.

- **Número de Ítems:** 47 ítems, distribuidos en tres dimensiones: nivel literal (8), nivel inferencial (29) y nivel crítico (9).
- **Formato de Respuestas:** Comprende respuestas de opción múltiple.
- **Puntaje Total**:

  Correcto: (1), incorrecto (0)

  Rango total de puntajes posibles: Mínima 0, máxima 47 puntos
- **Categorías y Rangos de Medición**:
  - **Inicio:** Puntuaciones entre 0 y 15 indican un nivel inicial de comprensión. Los participantes en este rango están trabajando para comprender la información explícita en el texto.
  - **Proceso**: Puntuaciones entre 16 y 31 reflejan un nivel intermedio de comprensión. Los participantes en este rango demuestran habilidades de comprensión más allá de la información, realizando interpretaciones o inferencias, mostrando un procesamiento cada vez más profundo.
  - **Destacado**: Puntuaciones entre 32 y 47 indican un nivel destacado de comprensión. Los participantes en este rango no

solo comprenden los hechos y hacen interpretaciones o inferencias, sino que también demuestran habilidades críticas avanzadas, como la evaluación reflexiva y la conexión con conocimientos previos.

Validación de los instrumentos

La validez de los instrumentos se refiere a verificar "…la autenticación del instrumento e involucra dos conceptos básicos: primero, ¿qué se ha aplicado hasta ahora?, ¿es bueno, seguro?". Segundo, ¿qué precisión tiene el nuevo instrumento en comparación con el que la comunidad científica ha reconocido como preciso en sus mediciones? Los jueces expertos evalúan si los elementos del instrumento son claros, precisos, pertinentes, consistentes y completos". (López, et al., 2019, p. 3,6).

Antes de aplicar el cuestionario fue validado por tres jueces expertos con grado de doctor, quienes revisaron y aprobaron los siguientes criterios: claridad, objetividad, actualidad, suficiencia, intencionalidad, consistencia, coherencia, metodología y pertinencia de los ítems considerados en el cuestionario. Ver anexo 02.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 3: *Juicio de Expertos*

Juicio de expertos

Expertos	Promedio de valoración
Experto 1: Dr. Vicente Justo Pastor Santiváñez Limas	98%
Experto 2: Dr. Robert Aldo Velásquez Huerta	96%
Experto 3: Dr. Hugo Ramírez Gamarra	100%

Fuente. *Elaboración propia*

Promedio = 98%

Siendo el promedio de validez de los expertos 98%, se asume que el cuestionario es válido para medir la variable comprensión lectora.

Fiabilidad y confiabilidad del instrumento

(Merino, C. & Charter, R. 2009) refiriéndose a la fiabilidad del instrumento de investigación señalan que son dos fórmulas (20 y 21), empleadas para establecer la fiabilidad de un examen a partir de las características estadísticas de las preguntas del mismo, concretamente sus medias y sus varianzas. La fórmula KR 20 utiliza información acerca de la dificultad de cada pregunta, ya que se basa en el número de preguntas del examen, la suma de sus varianzas y la varianza total del examen.

Confiabilidad: En nuestro caso, para realizar la confiabilidad del instrumento se aplicó el estadístico Küder Richardson - KR 20.

Nuestro instrumento utilizado fue el cuestionario, el cual se aplicó a 42 estudiantes, con la finalidad de evaluar el comportamiento de dicho instrumento en la toma de datos para la consistencia del contenido. Asimismo, se utilizó la prueba de confiabilidad de Küder Richardson - KR 20 para calcular la consistencia de la rúbrica.

Tabla 4: *Estadísticos de fiabilidad del cuestionario comprensión lectora*

Estadísticos de fiabilidad del cuestionario comprensión lectora

Küder Richardson - KR 20	Nº de elementos
0,805	47

Fuente. *Elaboración propia*

El Küder Richardson (KR – 20) arrojó un valor de 0,805 lo cual indica que es un instrumento muy confiable para evaluar la comprensión lectora.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Análisis, interpretación y discusión de resultados

La discusión de resultados de la presente investigación se enfoca en analizar y reflexionar sobre los hallazgos obtenidos en relación con el nivel de comprensión lectora, de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, después de la aplicación de las estrategias didácticas constructivistas. Además, se compara con otros estudios previos que han investigado el impacto de las estrategias didácticas constructivistas en la comprensión lectora en diferentes contextos educativos.

En primer lugar, los resultados muestran que antes de la aplicación de las estrategias didácticas constructivistas, los estudiantes del grupo experimental y control del primer ciclo de la Facultad de Derecho se ubicaron en el nivel inicio en el pretest, lo que indica que presentaban dificultades en su comprensión lectora. Solo una minoría se encontraba en el nivel proceso. Sin embargo, después de la aplicación de las estrategias didácticas constructivistas en el grupo experimental, se observó una mejora significativa, ya que la mayoría alcanzó el nivel destacado en el post test. Estos resultados nos demostraron que las estrategias didácticas constructivistas tuvieron un impacto positivo en el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes del grupo experimental del primer ciclo de la Universidad San Martín de Porres.

Al comparar estos resultados con otras investigaciones similares, se observa que las estrategias didácticas constructivistas han demostrado ser efectivas para mejorar la comprensión lectora en diferentes contextos educativos.

(Villegas, 2021) encontró resultados similares en estudiantes del nivel primario, donde después de aplicar estrategias de comprensión lectora, una mayoría de estudiantes mejoró su nivel de comprensión, pasando del nivel bajo y medio al nivel alto. Esto corrobora la efectividad de las estrategias didácticas constructivistas en el fortalecimiento de la comprensión lectora en distintos niveles educativos.

Encontró, mejoras significativas en las habilidades de comprensión de textos en estudiantes del área de Ciencias Sociales después de aplicar estrategias de lectura basadas en el constructivismo. Los resultados mostraron que los estudiantes lograron desarrollar habilidades inferenciales y críticas, lo que indica que las estrategias didácticas constructivistas también pueden ser efectivas en áreas específicas del conocimiento. (Luján, 2017; p. 5).

En conclusión, los resultados de esta tesis respaldan la efectividad de las estrategias didácticas constructivistas en el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. La implementación de estas estrategias permitió fortalecer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, lo que nos demostró que son herramientas valiosas para mejorar la capacidad de comprensión lectora en el contexto universitario. Además, la comparación con investigaciones anteriores refuerza la relevancia de las estrategias didácticas constructivistas en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en diferentes niveles y áreas educativas. Estos hallazgos tienen implicaciones importantes para la práctica educativa y sugieren que la implementación de estrategias didácticas constructivistas

puede ser una opción pedagógica efectiva para mejorar la comprensión lectora en el ámbito universitario.

4.2 Pruebas de hipótesis

Para someter a prueba la hipótesis general de nuestra investigación, se formuló las siguientes hipótesis estadísticas:

Hipótesis nula (H_0): No hay diferencia significativa en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes del grupo experimental y grupo de control.

Hipótesis alterna (H_1): Existe una diferencia significativa en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes del grupo experimental y grupo de control.

Se determinó realizar la prueba a un nivel de significancia (α) de 0.05, lo que implica un 5% de probabilidad de cometer un error tipo I.

Se calculó el estadístico U de Mann Whitney y el P valor con SPSS para muestras independientes de la variable comprensión lectora y sus dimensiones literal, inferencial y crítico en el pre test y post test del grupo control y experimental de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, 2021 – II.

Tabla 5: *Estadístico U de Mann Whitney*

Estadístico U de Mann Whitney

Post test Variable	Grupo	U de Mann Whitney	Gl	Significancia "p"
Compresión lectora	Control	1.672	84	0,000< 0.05
	Experimental			Significativo
Nivel literal	Control	1.428	84	0,000< 0.05
	Experimental			Significativo
Nivel inferencial	Control	1.276	84	0,000< 0.05
	Experimental			Significativo
Nivel crítico	Control	1.668	84	0,000< 0.05
	Experimental			Significativo

Fuente. *Elaboración propia*

Como el P valor es menor que α (0.000< 0.05), rechazamos la hipótesis nula y concluimos que hay una diferencia significativa en el nivel de comprensión lectora entre los dos grupos de estudiantes en el post test (control y experimental).

Para el caso de las hipótesis específicas que comprenden las dimensiones de la comprensión lectora; las significancias obtenidas fueron menores al nivel de significancia estándar de 5% ($p < 0.05$); explicando un efecto positivo significativo por la aplicación de las Estrategias didácticas constructivistas de reforzamiento que llegaron a fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, 2021 - II.

Conclusión: Existe suficiente evidencia estadística para demostrar que la aplicación de las estrategias didácticas constructivistas son factores que influyen significativamente en el fortalecimiento de la comprensión lectora y

sus dimensiones literal, inferencial y criterial en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, 2021 – II.

4.3 Presentación de resultados

Tabla 6: *Comprensión lectora en el pre y post test*

Variable compresión lectora en el pre test y post test del grupo control y experimental de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, 2021-II.

Comprensión lectora en el pre y post test

Nivel	Pre test				Post test			
	G. control		G. experimental		G. control		G. experimental	
Inicio	11	26.2%	17	40.5%	2	4.8%	0	0.0%
Proceso	31	73.8%	25	59.5%	40	95.2%	25	59.50%
Destacado	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	17	40.50%
Total	42	100%	42	100%	42	100%	42	100%
Media	64.3		63.0		68.2		79.0	
Desviación estándar	5.09		4.66		3.66		7,31	

Fuente. *Elaboración propia*

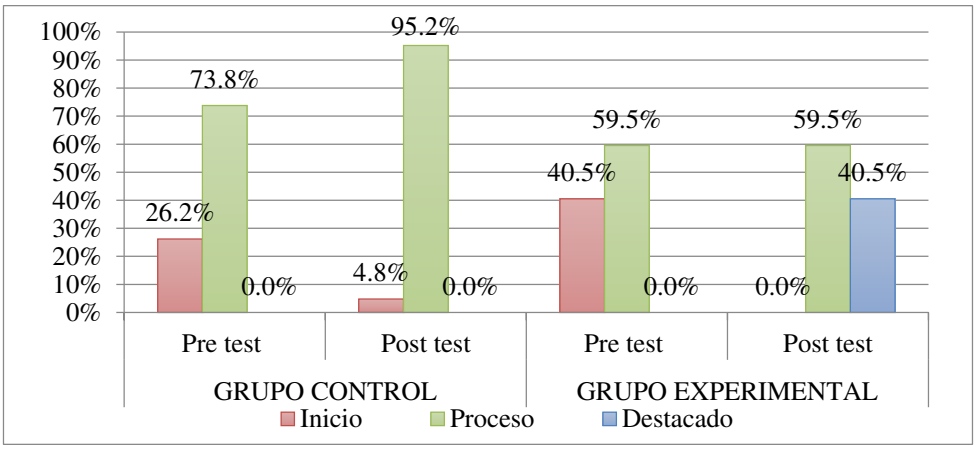


Figura 1: *Comprensión lectora en el pre y post test*

Fuente: Elaboración propia – SPSS

Interpretación: En cuanto al grupo control, observamos que en el pre test en su mayoría el 73.8% de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres muestran un nivel proceso y en su minoría el 26.2% de los estudiantes inicio, mientras que en el post test en su mayoría el 95.2% de los estudiantes muestran nivel proceso y la minoría el 4.8% de los estudiantes inicio, demostrando una semejanza de nivel proceso entre ambos test.

Por otro lado, el grupo experimental en el pre test en su mayoría el 59.5% de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres muestran nivel proceso y la minoría del 40.5% de los estudiantes inicio; posterior en cuanto a la aplicación de las estrategias didácticas constructivistas en el fortalecimiento de la comprensión lectora, observamos en el post test que la mayoría un 59.5% de los estudiantes presentan nivel proceso y minoría el 40.5% de los estudiantes nivel destacado, evidenciando una mejoría en los estudiantes.

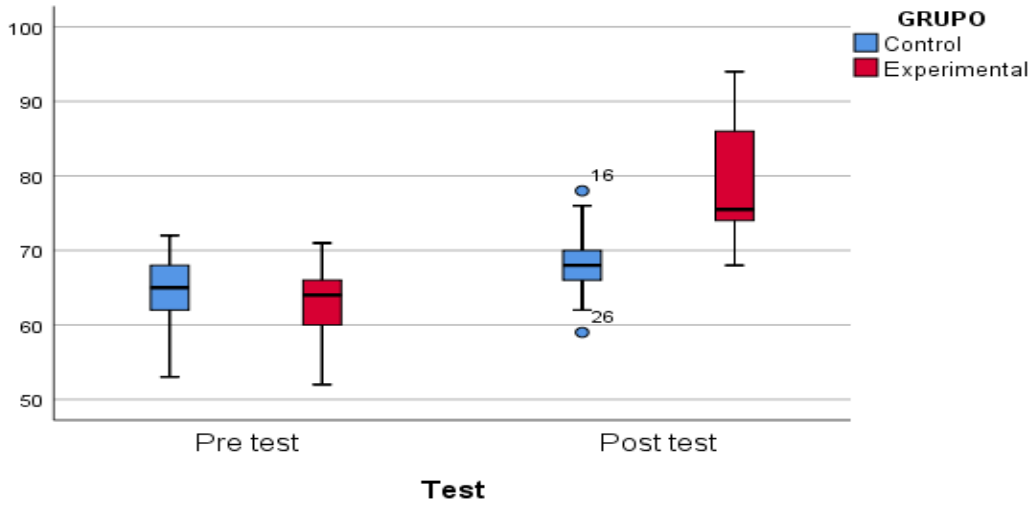


Figura 2: *Pre Test y Post Test*

Fuente: Elaboración propia – SPSS

De la figura, se observa que la toma de decisiones estratégicas en la variable comprensión lectora en el pretest los estudiantes del grupo experimental presentan ligera desventaja sobre los estudiantes del grupo de control, mientras que la toma de decisiones estratégicas en el post test los estudiantes del grupo experimental presentan ventaja significativa sobre los estudiantes del grupo de control gracias a la aplicación de las estrategias didácticas constructivistas en el fortalecimiento de la comprensión lectora que se desarrollaron en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, 2021-II.

Tabla 7: *Nivel literal de la variable comprensión lectora*

Nivel literal de la variable compresión lectora en el pre test y post test del grupo control y experimental de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, 2021-II

Nivel literal de la variable comprensión lectora

Nivel	Pre test				Post test			
	G. control		G. experimental		G. control		G. experimental	
Inicio	35	83.3%	5	11.9%	9	21.4%	2.4%	2.4%
Proceso	7	16.7%	33	78.6%	25	59.5%	31.0%	31.0%
Destacado	0	0.0%	4	9.5%	8	19.0%	66.7%	66.7%
Total	42	100%	42	100%	42	100%	42	100%
Media	9.8		12.0		11.9		13.9	
Desviación estándar	1.00		1.43		1.61		1.53	

Fuente. *Elaboración propia*

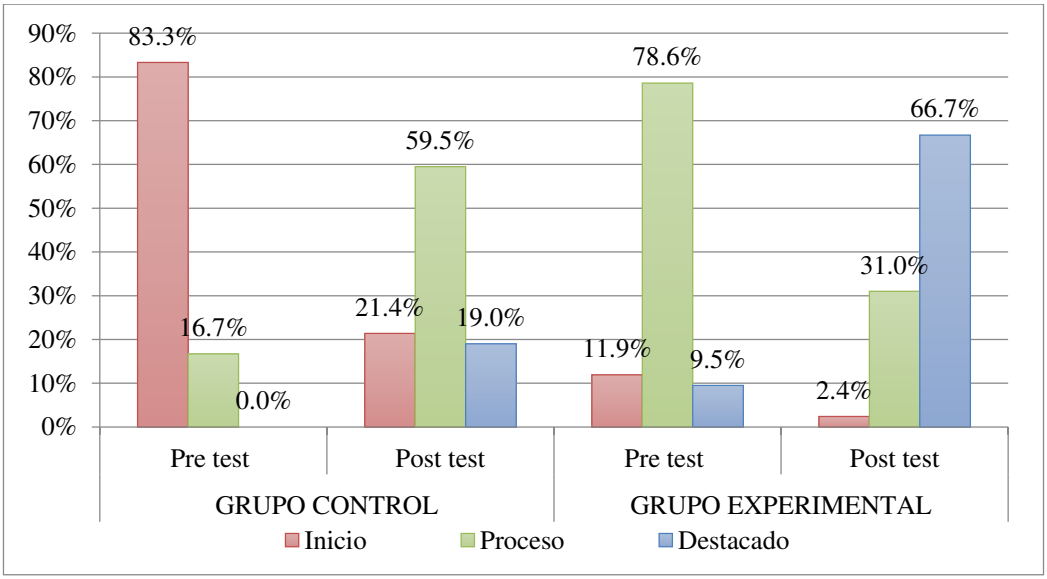


Figura 3: *Nivel literal de la variable comprensión lectora*

Fuente: Elaboración propia – SPSS

Interpretación: En cuanto al grupo control, observamos que en el pre test en su mayoría el 83.3% de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres muestran un nivel inicio y en minoría el 16.7% de los estudiantes proceso; mientras que en el post test en su mayoría el 59.5% de los estudiantes muestran nivel proceso, y la minoría el 19% de los estudiantes destacado, demostrando un aumento positivo en los niveles del post test.

Por otro lado, el grupo experimental, en el pre test en su mayoría el 78.6% de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres muestran nivel proceso y la minoría del 9.5% de los estudiantes nivel destacado; posterior en cuanto a la aplicación de las estrategias didácticas constructivistas en el fortalecimiento de la comprensión lectora según el nivel literal, observamos en el post test que en su mayoría el 66.7% de los estudiantes presentan nivel destacado, el 31% presenta nivel proceso, y la minoría el 2.4% de los estudiantes nivel inicio.

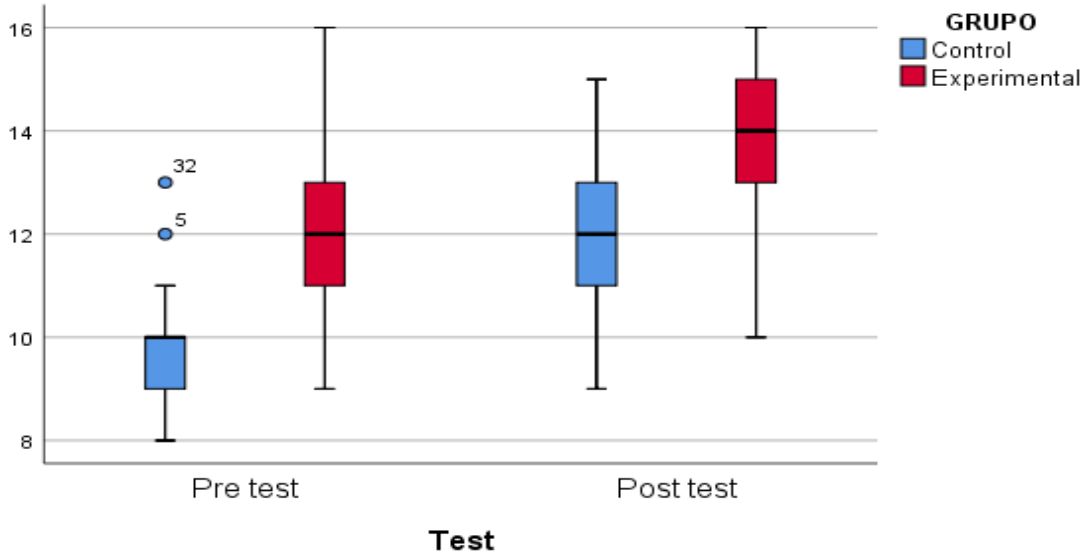


Figura 4: *Pre Test y Post Test*

Fuente: Elaboración propia – SPSS

De la figura, se observa que la toma de decisiones estratégicas en el nivel literal de la comprensión lectora en el pretest los estudiantes del grupo experimental presentan ligera desventaja sobre los estudiantes del grupo de control, mientras que la toma de decisiones estratégicas en el post test los estudiantes del grupo experimental presentan ventaja significativa sobre los estudiantes del grupo de control gracias a la aplicación de las estrategias didácticas constructivistas en el fortalecimiento de la comprensión lectora que se desarrollaron en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, 2021-II.

Tabla 8: *Nivel inferencial de la variable comprensión lectora*

Nivel inferencial de la variable compresión lectora en el pre test y post test del grupo control y experimental de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, 2021- II

Nivel inferencial de la variable comprensión lectora

Nivel	Pre test				Post test			
	G. control		G. experimental		G. control		G. experimental	
Inicio	8	19.0%	25	59.5%	2.4%	2.4%	0	0%
Proceso	33	78.6%	17	40.5%	95.2%	95.2 %	28	67%
Destacado	1	2.4%	0	0.0%	2.4%	2.4%	14	33%
Total	42	100%	42	100%	42	100%	42	100%
Media	43,4		39,0		44,6		48,8	
Desviación estándar	4,64		3,74		2,53		5,77	

Fuente. *Elaboración propia*

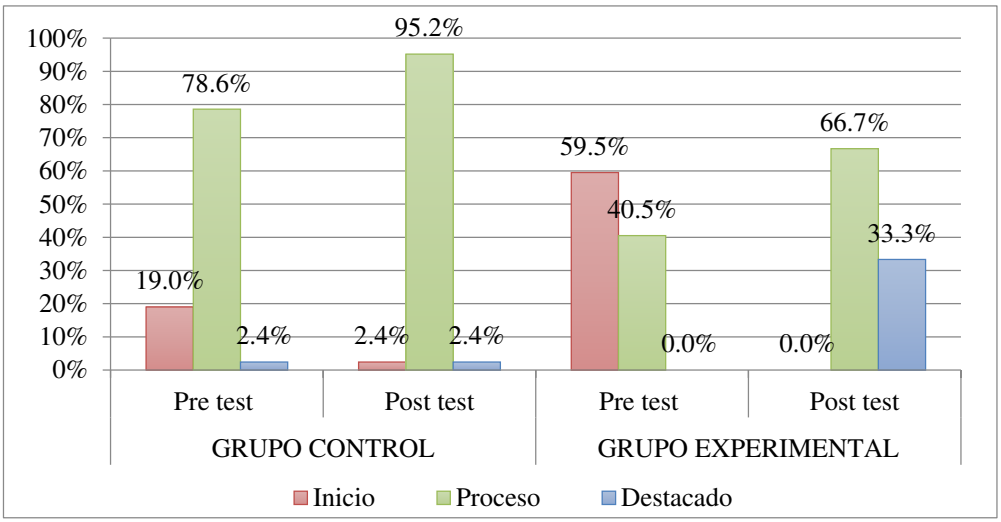


Figura 5. *Nivel inferencial de la variable compresión*

Fuente. Elaboración propia – SPSS

Interpretación: En cuanto al grupo control, observamos que en el pre test en su mayoría el 78.6% de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres muestran un nivel proceso y en su minoría el 2.4% de los estudiantes nivel destacado; mientras que en el post test en su mayoría el 95.2% de los estudiantes muestran nivel proceso,

y la minoría el 2.4% de los estudiantes tanto inicio como destacado, demostrando una mejoría en los estudiantes.

Por otro lado, el grupo experimental, en el pre test en su mayoría el 59.5% de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres muestran nivel inicio y la minoría del 40.5% de los estudiantes proceso; posterior en cuanto a la aplicación de las Estrategias didácticas constructivistas en el fortalecimiento de la comprensión lectora según el nivel inferencial, observamos en el post test que la mayoría un 67% de los estudiantes presentan nivel proceso, y la minoría el 33% de los estudiantes nivel destacado, evidenciando un aumento positivo en los estudiantes.

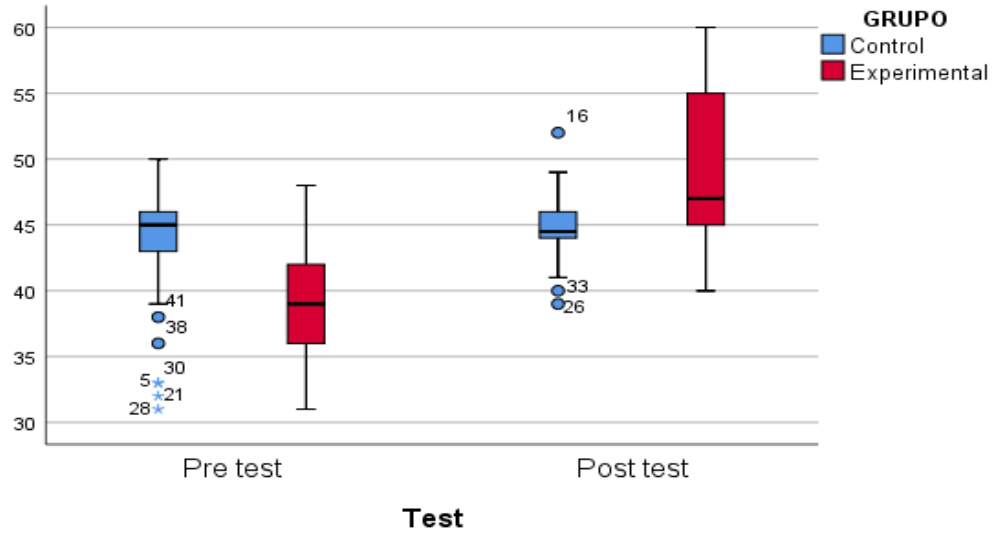


Figura 6: *Pre test y Post test del nivel Inferencial*

Fuente. Elaboración propia – SPSS

De la figura, se observa que la toma de decisiones estratégicas en el nivel inferencial de la comprensión lectora en el pretest los estudiantes del grupo experimental presentan ligera desventaja sobre los estudiantes del grupo de control, mientras que la toma de decisiones estratégicas en el post test los estudiantes del grupo experimental presentan ventaja significativa sobre los estudiantes del grupo de control gracias a la aplicación de las

estrategias didácticas constructivistas en el fortalecimiento de la comprensión lectora que se desarrollaron en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, 2021 - II.

Tabla 9: *Nivel criterial de la variable comprensión lectora*

Nivel criterial de la variable compresión lectora en el pre test y post test del grupo control y experimental de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, 2021-II.

Nivel criterial de la variable comprensión lectora

Nivel	Pre test				Post test			
	G. control		G. experimental		G. control		G. experimental	
Inicio	27	64.3%	18	42.9%	22	52.4%	0	0.0%
Proceso	15	35.7%	22	52.4%	17	40.5%	11	26.2%
Destacado	0	0.0%	2	4.8%	3	7.1%	31	73.8%
Total	42	100%	42	100%	42	100%	42	100%
Media	11,2		12,0		11,6		16,2	
Desviación estándar	1,23		1,87		1,68		2,03	

Fuente. *Elaboración propia*

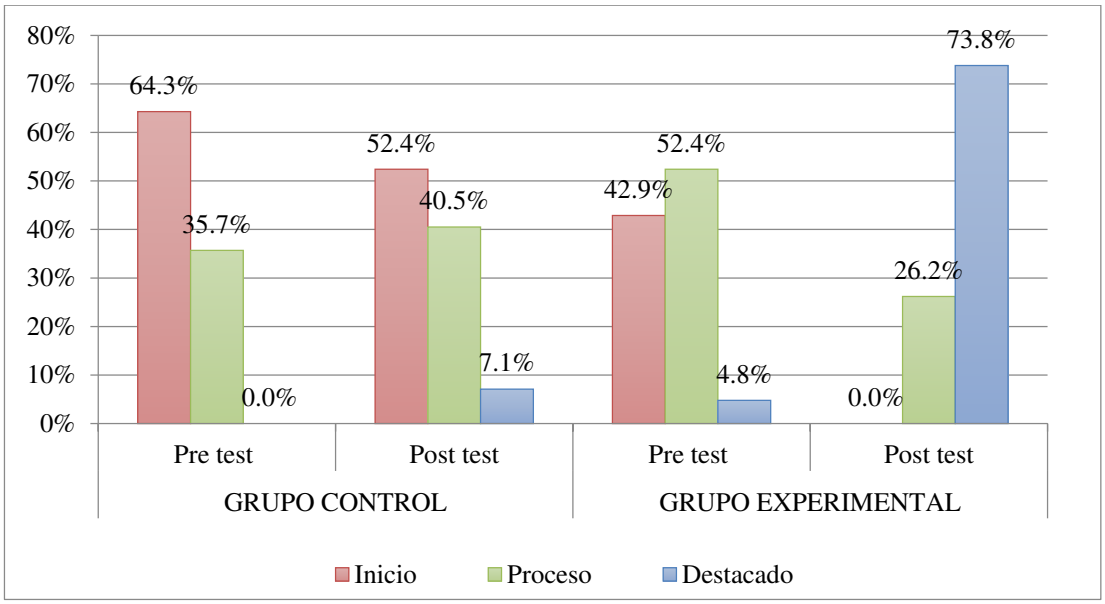


Figura 7: Nivel criterial de la variable comprensión lectora

Fuente. Elaboración propia – SPSS

Interpretación: En cuanto al grupo control, observamos que en el pre test en su mayoría el 64.3% de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres muestran un nivel inicio y en su minoría el 35.7% de los estudiantes proceso; mientras que en el post test en su mayoría un 52.4% de los estudiantes muestran nivel inicio, y la minoría el 7.1% de los estudiantes destacado, demostrando una semejanza de nivel inicio entre ambos test.

Por otro lado, el grupo experimental, en el pre test en su mayoría el 52.4% de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres muestran un nivel proceso y la minoría del 4.8% de los estudiantes destacado; posterior en cuanto a la aplicación de las estrategias didácticas constructivistas en el fortalecimiento de la comprensión lectora según el nivel criterial, observamos en el post test que la mayoría un 73.8% de los estudiantes presentan nivel destacado, y la minoría el 26.2% de los estudiantes nivel proceso, evidenciando una mejoría en los estudiantes.

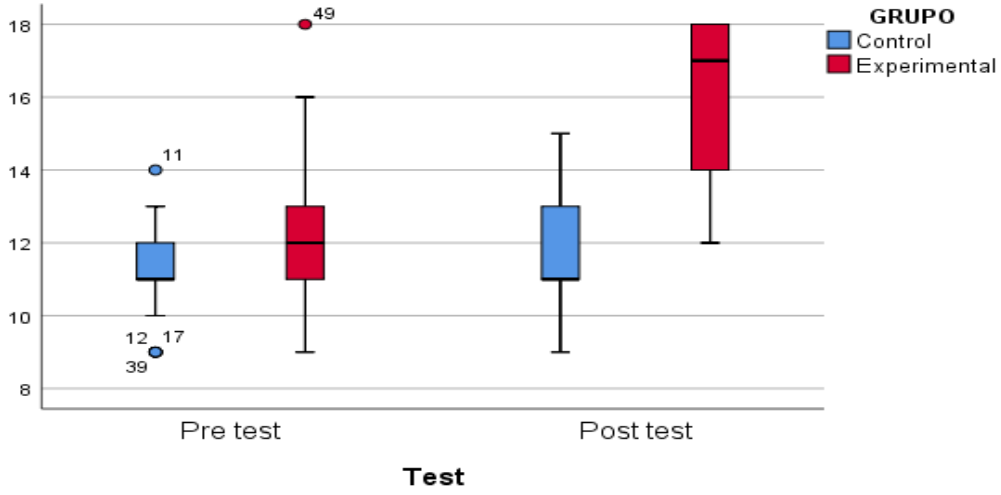


Figura 8: *Pre test y Post test del nivel literal*

Fuente. Elaboración propia – SPSS

De la figura, se observa que la toma de decisiones estratégicas en el nivel crítico de la comprensión lectora en el pretest los estudiantes del grupo experimental presentan ligera desventaja sobre los estudiantes del grupo de control, mientras que la toma de decisiones estratégicas en el post test los estudiantes del grupo experimental presentan ventaja significativa sobre los estudiantes del grupo de control gracias a la aplicación de las estrategias didácticas constructivistas en el fortalecimiento de la comprensión lectora que se desarrollaron en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, 2021-II.

Tabla 10: *Medidas estadísticas de la variable Comprensión lectora*

Medidas estadísticas en el post test del grupo control y experimental de la variable Compresión lectora y sus niveles en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, 2021-II

Medidas estadísticas de la variable Comprensión lectora

Medidas estadísticas		Grupo control	Grupo experimental
Comprensión lectora	Media aritmética	68.2	79.0
	Desviación estándar	3.66	7.31
	Coeficiente de variación	5.4%	9.3%
Nivel literal	Media aritmética	11.9	13.9
	Desviación estándar	1,61	1,53
	Coeficiente de variación	13.5%	11.0%
Nivel inferencial	Media aritmética	44.6	48.8
	Desviación estándar	2.53	5.78
	Coeficiente de variación	5.7%	13%
Nivel criterial	Media aritmética	11.6	16.2
	Desviación estándar	1,68	2.03
	Coeficiente de variación	14.5%	12.4%

Fuente. *Elaboración propia*

Interpretación:

Comprensión lectora: En el grupo control hay una media de 68.2 puntos (proceso) y por otro lado aplicando las estrategias didácticas constructivistas en el fortalecimiento de la comprensión lectora en el grupo experimental alcanzó una media de 79.0 puntos (destacado); otro elemento, vemos que la desviación estándar del grupo control llegó a un valor de 3.66 puntos y en el experimental a 7.31; por último, hay similitud de homogeneidad en los coeficientes de variación tanto en el grupo control y experimental de 5.4% y 9.3% respectivamente.

- Nivel literal: En el grupo control hay una media de 11.9 puntos (proceso) y por otro lado aplicando las estrategias didácticas constructivistas en el fortalecimiento de la comprensión lectora en el grupo experimental

alcanzó una media de 13.9 puntos (destacado); otro elemento, vemos que la desviación estándar del grupo control llegó a un valor de 1.61 puntos y en el experimental a 1.53; por último, hay similitud de homogeneidad en los coeficientes de variación tanto en el grupo control y experimental de 14.5% y 12.4% respectivamente.

- Nivel inferencial: En el grupo control hay una media de 44.6 puntos (proceso) y por otro lado aplicando las estrategias didácticas constructivistas en el fortalecimiento de la comprensión lectora en el grupo experimental alcanzó una media de 48.8 puntos (proceso); otro elemento, vemos que la desviación estándar del grupo control llegó a un valor de 2.53 puntos y en el experimental a 5.78; por último, hay similitud de homogeneidad en los coeficientes de variación tanto en el grupo control y experimental de 5.7% y 13% respectivamente.

- Nivel criterial: En el grupo control hay una media de 11.6 puntos (proceso) y por otro lado aplicando las estrategias didácticas constructivistas en el fortalecimiento de la comprensión en el grupo experimental alcanzó una media de 16.2 puntos (destacado); otro elemento, vemos que la desviación estándar del grupo control llegó a un valor de 1.68 puntos y en el experimental a 2.03; por último, hay similitud de homogeneidad en los coeficientes de variación tanto en el grupo control y experimental de 14.5% y 12.4% respectivamente.

Tabla 11: *Prueba de normalidad*

Análisis de prueba de normalidad según la variable Comprensión lectora y sus niveles en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, 2021 – II.

$p \geq 0.05$; aceptar el H_o: Los datos provienen de una distribución normal.

$p < 0.05$; aceptar la H_1: Los datos no provienen de una distribución normal.

Prueba de normalidad

Post Test	Grupos	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Variable: Comprensión lectora	Control	,144	42	,029	,966	42	,025
	Experimental	,206	42	,000	,874	42	,000
Dimensión: Nivel literal	Control	,137	42	,047	,952	42	,007
	Experimental	,185	42	,001	,927	42	,011
Dimensión: Nivel inferencial	Control	,166	42	,005	,959	42	,013
	Experimental	,221	42	,000	,898	42	,001
Dimensión: Nivel criterial	Control	,173	42	,003	,930	42	,013
	Experimental	,259	42	,000	,809	42	,000
P – Valor	p = 0,000 > 0,05			T de Student			
P – Valor	p = 0,000 < 0,05			U. de Mann Whitney			

Fuente. *Elaboración propia*

Tabla 12: *Prueba estadística*

Variables		P - Valor	Prueba estadística
Comprensión lectora	Control Experimental	P < 0.05	U de Mann Whitney
Dimensiones			
Nivel literal	Control Experimental	P < 0.05	U de Mann Whitney
Nivel inferencial	Control Experimental	P < 0.05	U de Mann Whitney U de Mann Whitney
Nivel criterial	Control Experimental	P < 0.05	U de Mann Whitney

Fuente. *Elaboración propia*

Conclusión: Existe suficiente evidencia para demostrar que los puntajes del post test tanto del grupo control y grupo experimental de la comprensión lectora y sus dimensiones no provienen de una distribución normal, la cual demuestra que se trabajaría con la prueba de U de Mann Whitney para muestras independientes.

Tabla 13: *Resultados de la pruebas de U. de Mann Whitney*

Análisis estadísticos para muestras independientes de la variable compresión lectora y su nivel literal, inferencial y criterial en el pre test y post test del grupo control y experimental de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, 2021 – II.

Variable	Test	Grupo	U de Mann Whitney	gl	Significancia "p"
Compresión lectora de	Post - test	Control Experimental	1.672	84	0,000< 0.05 Significativo
Nivel literal	Post - test	Control Experimental	1.428	84	0,000< 0.05 Significativo
Nivel inferencial	Post - test	Control Experimental	1.276	84	0,000< 0.05 Significativo
Nivel criterial	Post - test	Control Experimental	1.668	84	0,000< 0.05 Significativo

Fuente: Elaboración propia – SPSS

Interpretación:

En cuanto a la tabla 13, resultados de la variable comprensión lectora y sus dimensiones en las pruebas de U. de Mann Whitney, se determinó que sí existen diferencias significativas en el post test del grupo control y experimental tanto en la variable como en sus dimensiones; cuyas significancias obtenidas fueron menores al nivel de significancia estándar de 5% ($p < 0.05$); explicando un efecto positivo gracias a la aplicación de las estrategias constructivistas en el fortalecimiento de la comprensión lectora

que llegaron a mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, 2021 - II.

Conclusión: Hay suficiente evidencia estadística para demostrar que la aplicación de las estrategias constructivistas fortalece tanto la variable comprensión lectora literal, inferencial y criterial en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, 2021 - II.

CAPÍTULO V

IMPACTOS

5.1 Propuesta para la solución del problema

El programa de intervención para la investigación comprende la aplicación de la variable independiente: Estrategias didácticas constructivistas.

Para la implementación de la intervención se realizaron los siguientes pasos:

Paso 1: Diagnóstico inicial

Se realizó el diagnóstico inicial (pre test) de las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes conformantes de los grupos experimental y control para identificar sus fortalezas y áreas de mejora.

Para ello se administró a los dos grupos el cuestionario sobre comprensión lectora para establecer el nivel de habilidad actual de los estudiantes, asimismo, observar la forma en que los estudiantes se aproximan a los textos y cómo interactúan con ellos.

Paso 2: Planificación de actividades de aprendizaje

Programación de las sesiones de aprendizaje correspondientes a las Unidades de Aprendizaje I, II, III y IV comprendiendo 12 sesiones de clase de la asignatura de Lenguaje I del primer semestre de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, los que incluyen actividades significativas de comprensión lectora empleando las estrategias didácticas constructivistas que fueron las siguientes: Qué sé, qué quiero saber, qué aprendí (SQA), que permiten motivar el estudio; mapa conceptual para resumir y establecer las relaciones entre ideas y conceptos; mapa mental para representar conceptos relacionados a un tema principal o palabra clave; cuestionario con preguntas sobre las lecturas; sociodrama para dramatizar y analizar, estudiar los textos; debate sobre la comprensión de los textos; artículo de opinión sobre las ideas de los textos; ensayo para expresar su opinión reflexiva sobre la información del texto; propuesta de solución permite deducir las causas efecto y formula una alternativa; presentaciones sobre la interpretación de la información del texto expresando su opinión reflexiva, primera plana para que reflexione y evalúe la forma, el contenido y contexto del texto. Ver anexo IX.

Para orientar los aprendizajes, se generaron fichas de actividades de lectura guiada, donde los estudiantes discutieron y compartieron sus interpretaciones de los textos y, desarrollaron las estrategias didácticas constructivistas programadas por el docente para cada sesión de aprendizaje. Se programaron actividades de inferencia, donde los estudiantes dedujeron las informaciones implícitas en los textos. Actividades de reflexión, donde los evaluaron sus propias estrategias de comprensión y establecieron conexiones con sus experiencias previas.

Paso 3: Implementación y evaluación de las actividades

Se implementaron las actividades planificadas en las sesiones de aprendizaje y se evaluó regularmente el progreso de los estudiantes del grupo experimental para realizar ajustes de ser necesario.

Para ello, los estudiantes realizaron las actividades de comprensión lectora siguiendo las instrucciones y lecturas de las Fichas de Actividades que comprendían el empleo de una estrategia constructivista para cada sesión de aprendizaje. Observándose y monitoreando el desempeño y la participación de los estudiantes a través de las rúbricas o escalas de evaluación para cada actividad de las sesiones.

Paso 4: Evaluación final

Se realizó la evaluación final (post test) para medir el impacto de la implementación de las estrategias didácticas constructivistas en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes del grupo experimental.

Asimismo, se evaluó la situación final de la comprensión lectora del grupo de control que trabajó con estrategias didácticas tradicionales.

5.2 Costos de implementación de la propuesta

Actividad	Costo (S/.)
Diagnóstico inicial	
Administración de la prueba de comprensión lectora	100.00
Planificación de la propuesta	
Sesiones de aprendizaje	20.00
Selección de las Estrategias didácticas constructivistas	
Adaptar las Estrategias didácticas constructivistas seleccionadas a las sesiones	20.00
Diseño de actividades	
Crear actividades de lectura guiada	20.00
Elaboración de los materiales y fichas de lectura	200.00
Implementación de la propuesta	
Realizar las actividades de comprensión lectora	100.00
Evaluación final	
Aplicar la prueba de comprensión lectora	100.00
Costo total	**S/. 560.00**

Fuente. *Elaboración propia*

5.3 Beneficios que aporta la propuesta

La propuesta de emplear estrategias didácticas constructivistas en las sesiones de enseñanza aprendizaje para el fortalecimiento de la comprensión lectora, ofrece varios beneficios significativos para los estudiantes y el proceso de aprendizaje. A continuación, detallamos algunos de los principales beneficios:

- Desarrollo de habilidades críticas y reflexivas: Las estrategias didácticas constructivistas fomentan la participación activa de los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento. Esto les permite desarrollar habilidades críticas y reflexivas al analizar y cuestionar los textos que leen. Al aplicar estas estrategias, los estudiantes se convierten en lectores más activos y críticos, capaces de interpretar y evaluar la información de manera más profunda.

- Comprensión más profunda y significativa: Las estrategias didácticas constructivistas promueven el aprendizaje significativo, lo que significa que los estudiantes no solo memorizan información superficialmente, sino que la comprenden, interpretan, argumentan y la relacionan con sus conocimientos previos. Esto lleva a una comprensión profunda y duradera de los textos, lo que a su vez contribuye a un mejor rendimiento académico y una retención a largo plazo de la información.

- Aprendizaje autónomo y autorregulado: Con el uso de estrategias didácticas constructivistas, los estudiantes desarrollan su capacidad de procesar la información por sus propios medios (aprender a aprender), capacidad que le permite autorregular su comprensión lectora. Aprenden a monitorear su propio progreso, identificar áreas de dificultad y aplicar estrategias para superar obstáculos en la comprensión. Esto los empodera como aprendices autónomos capaces de enfrentar desafíos de lectura de manera más efectiva.

- Estimulación del trabajo colaborativo: Las estrategias didácticas constructivistas fomentan el trabajo colaborativo y la discusión en grupo. Los estudiantes pueden compartir ideas, perspectivas y enfoques diferentes para entender un texto. Esta interacción social enriquece la comprensión individual y colectiva, facilitando al estudiante beneficiarse del conocimiento y las experiencias de los demás.

- Mejora el rendimiento académico: Las estrategias didácticas constructivistas contribuyen a un mejor rendimiento académico de los estudiantes en todos los cursos porque adquieren habilidades sólidas de comprensión lectora y abordan de manera más efectiva los contenidos y desafíos académicos en diferentes áreas del conocimiento.

- Fomento del interés y la motivación: Las estrategias didácticas constructivistas involucran a los estudiantes a participar activamente con mayor interés y motivación por la lectura, lo que puede tener un impacto positivo en su actitud hacia el estudio y su disposición para aprender.

- Ampliar la investigación a esferas mayores: Considerando el evidente impacto de las estrategias didácticas en el fortalecimiento de la comprensión lectora, resulta justificable la necesidad de generalizar el uso de dichas estrategias en el proceso enseñanza-aprendizaje de todos los estudiantes de los diversos niveles educativos.

CONCLUSIONES

Finalizada la presente investigación, la autora está en condiciones de formular las siguientes conclusiones:

1. Se ha demostrado que las estrategias didácticas constructivistas tienen una influencia significativa en el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres 2021-II, considerando los resultados de la prueba de hipótesis ($p<0.05$), mostraron que los estudiantes a quienes se les aplicó las estrategias didácticas constructivistas mejoraron su capacidad de comprensión lectora comparado con el grupo de control que no se aplicaron dichas estrategias.

2. Se demostró que las estrategias didácticas constructivistas tienen una influencia significativa en el fortalecimiento de la comprensión lectora a nivel literal en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres 2021-II, considerando los resultados de la prueba de hipótesis ($p<0.05$), demostraron que los estudiantes que participaron en actividades basadas en estrategias didácticas constructivistas mostraron una mejora notable en la comprensión lectora a nivel literal.

3. Se demostró que las estrategias didácticas constructivistas tienen una influencia significativa en el fortalecimiento de la comprensión lectora a nivel inferencial en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres 2021-II, considerando los resultados de la prueba de hipótesis ($p<0.05$), demostraron que los estudiantes que participaron en actividades con las estrategias didácticas constructivistas mejoraron su capacidad para realizar inferencias y deducciones basadas en la información implícita presente en las lecturas.

4. Se demostró que las estrategias didácticas constructivistas tienen una influencia significativa en el fortalecimiento de la comprensión lectora a nivel crítico en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres 2021-II, considerando los resultados de la prueba de hipótesis ($p<0.05$), indicaron que los estudiantes que participaron en actividades con estrategias didácticas constructivistas mostraron un mayor desarrollo de habilidades de comprensión lectora a nivel crítico.

RECOMENDACIONES

Luego de haber formulado las conclusiones anteriores, la autora plantea las siguientes recomendaciones:

1. Los docentes que asuman la responsabilidad de desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes universitarios, no solo deben conocer la teoría y la práctica de las estrategias didácticas constructivistas, sino deben dominar la manera de insertar dichas estrategias en el desarrollo práctico de las actividades de cada sesión.

2. Considerando la necesidad de disponer de docentes universitarios innovados, capacitados en el dominio teórico y práctico de estrategias didácticas constructivistas y su aplicación en desarrollo de sesiones de aprendizaje, resulta de imperiosa necesidad la realización de procesos de selección y evaluación de los profesionales que desean acceder a la docencia universitaria, específicamente en la enseñanza-aprendizaje de la compresión lectora.

3. La aplicación de las estrategias didácticas constructivistas en el fortalecimiento de la comprensión lectora requiere de docentes que asuman su auténtico rol de mediador, asesor, guía y motivador en el proceso de enseñanza aprendizaje; permitiendo a los estudiantes actuar como ejes de su proceso de aprendizaje y así desarrollar su

capacidad de autoaprendizaje. De esta forma se habrá conseguido priorizar el aprendizaje antes que la enseñanza.

4. Los docentes universitarios deben aceptar el reto de actualizarse y/o capacitarse permanentemente, participando en seminarios, talleres, cursos, diplomados, maestrías y doctorados en educación. Para lograrlo se recomienda que las Universidades deben promover programas de movilidad docente, otorgar becas y semi becas de capacitación pedagógica a través de convenios nacionales e internacionales.

5. Finalmente, la autora de la presente tesis recomienda fortalecer la comprensión lectora en estudiantes universitarios, desarrollando diversas actividades en sesiones de aprendizaje, tal como se presentan en los anexos (IX-XX)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Reidl-Martínez., L. (2013). confiabilidad en la medición. Obtenido de https://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n6/v2n6a7.pdf

Agrazal, D. Y. (Octubre de 2019). El Club de Lectores para Mejorar la Comprension Lectora de Estudiantes Universitarios. *Revista Colegiada de Ciencia, 1*(1), 55-64. Obtenido de https://matriculapre.up.ac.pa/index.php/revcolciencia/article/view/1021

Arapa, V. (2019). *Estrategias de lectura para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del cuarto y quinto año de secundaria en una Institución Educativa, Arequipa 2018 [Tesis de Doctor, Universidad Cesar Vallejo].* Repositorio Institucional. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/37776/arapa_mv.pdf?sequence=1

Araya, Alfaro, Andonegui*, V. M. (s.f.). CONSTRUCTIVISMO: ORIGENES Y PERSPECTIVAS. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf

Bernardo, Y. (2016). Estrategia didáctica para el fomento de la lectura en las clases. *Edusol, 16*(55), 54-60. Obtenido de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475753050015

Bondarenko, N. (2009). El concepto de teoría: de las teorías intradisciplinarias a las transdisciplinarias. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*(15), 461-477. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/652/65213215010.pdf

Bono, R. (Setiembre de 2012). *Diposit Digital.* Obtenido de http://hdl.handle.net/2445/30783

Buendia, B. M., & Holgado, G. J. (Marzo de 2022). Aplicación de recursos tecnológicos digitales para mejorar el nivel de comprension lectora de lengua catalana. Un estudio de caso. *Edutec. Revista Electronica De Tecnologia Educativa*(79), 253-271. doi:https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2065

Capella Riera, J. (1999). *Aprendizaje y constructivismo.* Lima: Massey and vanier.

Cardozo, G., & Rincon. (2015). La lectura: placer de los estudiantes. *Rastros Rostros, 17*(31), 85-92. doi:http://dx.doi.org/10.16925/ra.v17i31.1098

Catala, G., Molina, E., & Monclús, R. (2001). Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL.

Cervantes, R. D., Perez, J. A., & Alanis, M. D. (Diciembre de 2017). Niveles de Comprension Lectora. Sistema CONALEP: Caso Especifico del Plantel N° 172, de Ciudad Victoria, Tamaulipas, en Alumnos del Quinto Semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, 27*(2), 73-114. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/654/65456039005.pdf

Chiquito, C., & Muñoz, D. (2018). *Estrategias Didacticas en la Comprension y Expresion (Titulo del Trabajo de Investigacion Presentado, Universidad de Guayaquil).* Repositorio Institucional. Obtenido de http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/29823/1/BFILO-PD-LP1-19-155.pdf

Delgado Rodríguez, M. (2004). Estudios Longitudinales: concepto y particularidades. *ISSCIII*, 20.

Delval, J. (Diciembre de 2001). Hoy todos son constructivistas. *Educare, 5*(15), 353-359. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/356/35651520.pdf

Díaz Barriga, C. (2006). El enfoque de competencias en la educación. *Scielo México*, 10.

Dubois, M. E. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la practica.* Buenos Aires.

Flores, J., Avila, J., Rojas, C., Saez, F., Acosta, R., & Diaz, C. (Noviembre de 2017). Estrategias Didacticas para el Aprendizaje Significativo en Contextos universitarios. *Unidad de Investigación y Desarrollo Docente*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/345959045

Francisco Cano, Á. G.-B.-B. (2014). Enfoques de aprendizaje y comprensión lectora:. *Revista de Psicodidáctica*. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/175/17531400001.pdf

Garay, M. R. (2011). *El Programa constructivista CL 1 y el incremento del nivel de comprensión lectora de los alumnos de primero de secundaria [Tesis de Magister, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].* Repositorio Intitucional. Obtenido de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/2737/Garay_sm.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gordillo, A., & Florez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejor la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagogicas, 1*(53), 95-107. Obtenido de https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1100&context=ap

Guevara, Y., Guerra, J., Delgado, U., & Flores, C. (2014). Evaluacion de Distintos Niveles de Comprensión Lectora en Estudiantes Mexicanos de Psicologia. *Acta Colombiana de Psicología, 17*(2), 113-121. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/798/79832492012.pdf

Gurria, A. (2016). La OCDE: Analizando la Desigualdad para Promover el Crecimiento. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, 26*(1), 18. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/654/65456116003.pdf

Halliday, M. (1994). *Explorations in the functions of language.*

Iñiguez Rodriguez, C. (2020). "Como desarrollar la comprensión lectora lineal e inferencial en alumnos del nivel medio superior. Guadalajara, Jalisco. Obtenido de https://riudg.udg.mx/bitstream/20.500.12104/82227/1/MSUV10091FT.pdf

Jiménez Pérez, E. (enero de 2014). Comprensión lectora VS Competencia Lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 66. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243919005.pdf

Jimenez, E. (Enero de 2014). Comprension Lectora Vs Competencia Lectora : Qué son y Qué relación existe entre ellas. *Isll*(1), 65-74. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243919005.pdf

Lascano, J. M. (2022). *Estrategias didacticas interactiva para el aprendizaje de la lectura y escritura, (Tesis de Maestria).* Universidad Tecnologica Indoamerica. Obtenido de https://repositorio.uti.edu.ec//handle/123456789/2768

Laureano, E. S. (2022). *El liderazgo en la educación digital 2021, (Tesis de Bachiller).* Universidad Nacional de Educación. Obtenido de https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/7297

López, A. S. (2017). *Estrategias constructivistas y su influencia en la comprensión lectora [Tesis Licenciatura, Universidad Panamericana].* Repositorio Institucional. Obtenido de https://glifos.upana.edu.gt/library/images/6/6b/Aprobado_Arbi_Sa%C3%BAl_L%C3%B3pez_Baltaz%C3%A1r.pdf

López, E. (2016). En Torno al Concepto de Competencia : Un Analisis de Fuentes. (311-322, Ed.) *Profesorado. Revista de Curriculum y formacion del profesorado, 20*(1). Obtenido de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56745576016

López, R., Avello, R., Palmero, D. E., Sanchez, S., & Quintana, M. (Junio de 2019). Validación de instrumentos como garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas. *Revista Cubana de Medicina Militar, 48*(2), 441-450. doi:https://orcid.org/0000-0001-5316-2300

Lozada, J. (Diciembre de 2014). Investigación Aplicada: Definición, Propiedad Intelectual e Industria. *CienciaAmericana: Revista de Divulgacion Cientifica de la Universidad Tecnologica Indoamerica, 3*(1), 34-39. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6163749

Lujan, J. E. (2017). *Aplicaciòn de estrategias de lectura basadas en el paradigma constructivista para disminuir las deficiencias en las habilidades de comprension de textos en el area de cienas sociales en los alumnos de 4 “a” de la I. E. “C.A.V.M.”SCH 2007 (Tesis de Maestr.* Repositorio Institucional. Obtenido de https://hdl.handle.net/20.500.12893/7289

Mendoza, Y. L., & Mamani, J. E. (2012). Estrategias de Enseñanza - Aprendizaje de los Docentes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Antiplano - PUNO 2012. *COMUNI@CCION: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 3*(1), 58-57. Obtenido de http://comunicacionunap.com/index.php/rev/article/view/28

Merino Soto& Charter, R, C. (2009). Modificación Horst al Coeficiente KR- 20 por Dispersión de la dificultad de los ítems. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe,*

España y Portugal. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/284/28420641008.pdf

Monroy, J. A., & Gomez, B. E. (2009). Comprension lectora. *Revista Mexicana de Orientacion Educativa, 6*(16), 37. Obtenido de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=s1665-75272009000100008&script=sci_arttext

Munayco, A. (2018). Influencia De Los Organizadores Graficos En La Comprension Lectora De Textos Expositivos y Argumentativos. *Comunicacion, 9*(1), 5-13. Obtenido de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2219-71682018000100001&script=sci_abstract

Nuñez Delgado , P. (2023). Teoría comprensión lectora. *Dialnet. Revista de lINvestigación sobre lectura y escritura*, 135-153. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1814756

Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método en enseñanza. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación, 19*(2), 93-110. Obtenido de https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/19.2015.04

Pimienta, J. H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje.* Pearson Educacion.

Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. 7-22. Obtenido de http://sutcobao.org.mx/pdf/comprimidos/Estrategias%20metodol%C3%B3gicas%20para%20ense%C3%B1ar%20y%20aprender%20ciencias%20sociales.pdf

Ramirez, J. (2013). Psicología Educativa. *Revista de los Psicologos de la Educacion, 19*(1), 55. doi:http://dx.doi.org/10.5093/ed2013a9

Ramos, C. (2006). Elaboracion de un Instrumento para medir comprension lectora en niños de octavo año basico. *Onomázein*(14), 197-210. Obtenido de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134516602007

Sanchez, E., & Garcia-Rodicio, H. (2006). *Re-lectura del estudio PISA: qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en la lectura.* Revista de Educación. Obtenido de https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:843e5d8d-e569-4c97-9670-fd2828211603/re200612-pdf.pdf

Sanchez, F. (2019). Fundamentos Epistémicos de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa: Consensos y Disensos. *Revista Digital de Investigacion en docencia Universitaria, 13*(1), 102-122. Obtenido de http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v13n1/a08v13n1.pdf

Sanchez, J. P., & Silva, E. M. (2021). Caracterización de la Comprensión Lectora en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.*(8). doi:https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2756

Sandín Esteban,, M. (2003). Investigación cualitativa. *Scielo. org*, 3.

Santiváñez Limas, V. (2012). *Diseño Curricular a partir de competencias.* Lima.

Santiváñez Limas, V. (2013). *Diseño Curricular a partir de competencias.* Bogota - Colombia.

Santiváñez Limas, V. J. (2001). La didactica, el constructivismo y su aplicación en el aula. *Revista Cultura - USMP*, 10.

Serrano, R. C. (2008). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 267-287. Obtenido de https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:45197c84-8c20-46e4-a303-accb410dc3cb/re35212-pdf.pdf

Silva, S. (2022). *Estrategia Metacognitiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica [Tesis de Doctorado, Universidad Cesar Vallejo].* Repositorio Institucional. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/82572/Silva_ZSA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Solé Gallardo, I. (2021). Estrategias Didácticas de Isabel Solé y niveles de comprensión de textos. Obtenido de https://repositorio.unp.edu.pe/handle/20.500.12676/3520

Suarez, J., & Fernandez, A. (2013). Un Modelo Sobre Como las Estrategias Motivacionales Relacionadas con el Componente de Afectividad inciden sobre las Estrategias Cognitivas y Metacognitivas. *Educacion XX1, 16*(2), 231-246. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/706/70626451012.pdf

Tacillo, E. F. (2016). *Metodología de la investigación científica.* UJBM. Obtenido de https://hdl.handle.net/20.500.14229/36

Torres, C. P. (2017). *Propuesta de estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa del Callao - 2016 [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejos].* Repositorio Institucional. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/25396/Torres_UCP.pdf?sequence=1

Tovar, E. L. (2019). Implementación de estrategias pedagógicas constructivistas mediadas por las herramientas Web 2.0 para el fortalecimiento de la comprensión teórica en los contenidos conceptuales de las ciencias naturales y la educación ambiental. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedadogia, 12*(2), 71-112. doi:https://doi.org/10.15332/25005421.5009

UNESCO. (2017). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Valle, A., Barca, A., Gonzales, R., & Nuñez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje revision teorica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología, 31*(3), 425-461. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf

Vilca, H. M., & Mamani, W. W. (2017). Los Siete Habitos De Los Niños Con Alto Rendiemiento Academico En Puno : Analisis Desde El Contexto y Tipo De Gestion. *Comunicacion, 8*(1), 48-60. Obtenido de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2219-71682017000100005&script=sci_abstract

Villalobos, J. (2003). El docente y actividades de enseñanza / aprendizaje: algunas consideraciones teóricas y sugerencias practicas. *Educare, 7*(22), 170-176. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/356/35602206.pdf

Villegas, C. E. (2021). *Programa de Estrategias Constructivas para Mejorar los Niveles de Comprension Lectora en Estudiantes del Cuarto Grado de Educacion Primaria, (Tesis de Licenciado, Universidad Catolica Santo Toribio de Mogrovejo.* Repositorio de Tesis. Obtenido de http://hdl.handle.net/20.500.12423/3993

Vygotski, L. S. (1995). *Obras Completas.* La Habana Editorial Pueblo y Educación.

Watson, J. B. (1980). Fundación Universitaria Konrad Lorenz. *Revista Latinoamericana de Psicología, 12*(3), 540-541. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/805/80512314.pdf

ANEXOS

ANEXO: I

VALIDACIÓN Y CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

CONTROL Y CALIDAD DEL INSTRUMENTO

- **Prueba piloto:**

  El instrumento de la presente investigación fue sometida a una muestra piloto conformada por 42 estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, 2021-I.

- **Validez:**

  La validez del instrumento se realizó mediante el juicio de tres especialistas, quienes revisaron el instrumento y aprobaron su aplicación en la muestra de estudio.

- **Confiabilidad:**

  El análisis de la confiabilidad del instrumento se realizó a través de la prueba de Küder Richardson – KR 20, obteniendo un valor mayor que 0.60.

ANEXO: II

CONSTANCIA

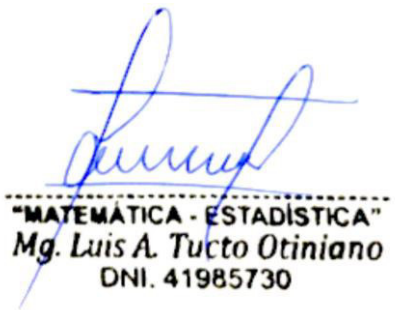
VALIDÉZ Y CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Visto del informe de tesis denominado “ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS CONSTRUCTIVISTAS EN EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD SAN MARTÍN DE PORRES, 2021”; perteneciente a:

ROXANA MARIBEL BUSTAMANTE VEGA

Se deja constancia que habiendo revisado el instrumento sobre la COMPRENSIÓN LECTORA; la cual, se determinó estadísticamente que es válida y muy confiable, logrando ser pertinente y viable de acuerdo a los procedimientos estadísticos vigentes, donde se obtuvo un valor de Küder – Richard de 0.805; demostrando así la validez interna y la confiabilidad del instrumento de investigación.

Se expide el presente documento a solicitud del interesado para los fines que estime conveniente.



Lima, 20 de noviembre del 2021.

ANEXO: III

RESULTADOS DE CONFIABILIDAD UTILIZANDO EL SPSS V$_{27}$ PARA EL CUESTIONARIO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	42	100,0
	Excluido[a]	0	0,0
	Total	42	100,0

Prueba de Küder Richardson (KR – 20)

$$Kr = \frac{k}{k-1}\left[1 - \frac{\sum \quad p * q}{S^2{}_t}\right]$$

	Estadísticos de fiabilidad
Küder – Richardson (KR – 20)	N de elementos
0,805	**47**

De esta manera se corroboró que dicho cuestionario aplicado a los 42 estudiantes de la muestra experimental del primer ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, 2021-I; la cual indica que el instrumento es completamente muy confiable.

CÉSAR ENRIQUE LOLI BONILLA

Docente investigador: Maestro César Enrique Loli Bonilla
DNI: 25406615
Código Orcid – 000-0002-8039-3363
Teléfono celular: 997891515

ANEXO IV

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTOS

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES

1.1	Apellidos y Nombres	:	ROBERT ALDO VELÁSQUEZ HUERTA
1.2	Grado Académico	:	Doctor en Educación
1.3	Cargo e Institución donde labora	:	Docente Universidad Nacional Daniel Alcid
1.4	Título de la Investigación	:	"Estrategias Didácticas Constructivistas en el Fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo, del curso de lenguaje I de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, 2023- II"
1.5	Autor del Instrumento	:	Mg. Roxana Maribel Bustamante Vega
1.6	Nombre del Instrumento	:	Cuestionario de Comprensión Lectora

II. ASPECTOS A EVALUAR

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS DE CUANTITATIVOS CUALITATIVOS		DEFICIENTE 0-20%	REGULAR 21-40%	BUENO 41-60%	MUY BUENO 61-80%	EXCELENTE 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje claro						X
2. OBJETIVIDAD	Expresado con conductas observables						X
3. ACTUALIDAD	Adecuado a la innovación						X
4. ORGANIZACIÓN	Existe un secuenca gradual						X
5. SUFICIENCIA	Aspectos de claridad y calidad						X
6. INTENCIONALIDAD	adecuado para valorar el estudio						X
7. CONSISTENCIA	Basado en el aspecto teórico y práctico						X
8. COHERENCIA	Entre variables dimensiones y variables						X
9. METODOLOGÍA	Las estrategias responden al propósito						X
10. CONVIVENCIA	Genera nuevas pautas de invest. Y cons						X
TOTAL		98%					

OPINIÓN APLICABLE : **EXCELENTE**



FIRMA Y POS FIRMA DEL EXPERTO

ANEXO V

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTOS

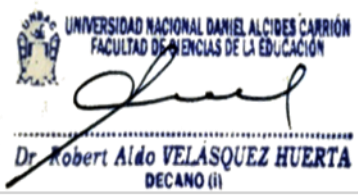
I. DATOS GENERALES

1.1	Apellidos y Nombres	:	ROBERT ALDO VELÁSQUEZ HUERTA
1.2	Grado Académico	:	Doctor en Educación
1.3	Cargo e Institución donde labora	:	Docente Universidad Nacional Daniel Alcid
1.4	Título de la Investigación	:	"Estrategias Didácticas Constructivistas en el Fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo, del curso de lenguaje I de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, 2023- II"
1.5	Autor del Instrumento	:	Mg. Roxana Maribel Bustamante Vega
1.6	Nombre del Instrumento	:	Cuestionario de Comprensión Lectora

II. ASPECTOS A EVALUAR

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS DE CUANTITATIVOS CUALITATIVOS		DEFICIENTE 0-20%	REGULAR 21-40%	BUENO 41-60%	MUY BUENO 61-80%	EXCELENTE 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje claro						X
2. OBJETIVIDAD	Expresado con conductas observables						X
3. ACTUALIDAD	Adecuado a la innovación						X
4. ORGANIZACIÓN	Existe un secuenca gradual						X
5. SUFICIENCIA	Aspectos de claridad y calidad						X
6. INTENCIONALIDAD	adecuado para valorar el estudio						X
7. CONSISTENCIA	Basado en el aspecto teórico y práctico						X
8. COHERENCIA	Entre variables dimensiones y variables						X
9. METODOLOGÍA	Las estrategias responden al propósito						X
10. CONVIVENCIA	Genera nuevas pautas de invest. Y cons						X
TOTAL		96%					

OPINIÓN APLICABLE : EXCELENTE



FIRMA Y POS FIRMA DEL EXPERTO

ANEXO VI

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES

1.1	Apellidos y Nombres	:	HUGO IRADIO RAMÍREZ GAMARRA
1.2	Grado Académico	:	Doctor en Educación Especialidad en Lengu
1.3	Cargo e Institución donde labora	:	Docente UNMSM
1.4	Título de la Investigación	:	"Estrategias Didácticas Constructivistas en el Fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo, del curso de lenguaje I de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, 2023- II"
1.5	Autor del Instrumento	:	Mg. Roxana Maribel Bustamante Vega
1.6	Nombre del Instrumento	:	Cuestionario de Comprensión Lectora

II. ASPECTOS A EVALUAR

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS DE CUANTITATIVOS CUALITATIVOS		DEFICIENTE 0-20%	REGULAR 21-40%	BUENO 41-60%	MUY BUENO 61-80%	EXCELENTE 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje claro						X
2. OBJETIVIDAD	Expresado con conductas observables						X
3. ACTUALIDAD	Adecuado a la innovación						X
4. ORGANIZACIÓN	Existe un secuenca gradual						X
5. SUFICIENCIA	Aspectos de claridad y calidad						X
6. INTENCIONALIDAD	adecuado para valorar el estudio						X
7. CONSISTENCIA	Basado en el aspecto teórico y práctico						X
8. COHERENCIA	Entre variables dimensiones y variables						X
9. METODOLOGÍA	Las estrategias responden al propósito						X
10. CONVIVENCIA	Genera nuevas pautas de invest. Y cons						X
TOTAL		100%					

OPINIÓN APLICABLE: **EXCELENTE**



FIRMA Y POS FIRMA DEL EXPERTO

ANEXO: VII

Operacionalización de la variable comprensión lectora

DIMENSIONES	INDICADORES	ITEM	ESCALA	NIVELES O RANGO
NIVEL LITERAL	Información de hechos	**1. La goma se obtiene de** **a)** minas **b)** árboles **c)** arcilla **d)** minerales	Correcta: 1 Incorrecta : 0	Proceso Logro Logro desatacado
		12. **El en fragmento, se describe a estos tres personajes pertenecientes a tres épocas** a) Similares b) Diferentes c) Análogas d) Coetáneas		
		15. El primer grupo de sustancias se refiere a a) Cuerpos gaseosos b) Minerales c) Sales marinas d) Gases simples		
		29. El estudio de las especies ha sido realizado por a) Biólogos y antropólogos. b) Paleontólogos y naturistas. c) Naturalistas y geólogos. d) Antropólogos y paleontólogos.		
		32. El renaco es una planta que crece especialmente en a) Tierra fértil. b) En las inmediaciones de la selva. c) A las orillas de un río. d) En lugares pantanosos.		
		34. El renaco es una planta, cuya propiedad es **a)** Destructiva. **b)** Medicinal. **c)** Decorativa. **d)** Productiva.		
	Definición de significados	**5. Un sistema intricado es** **a)** Complicado **b)** Antiguo **c)** Radical **d)** Intrincado		

		18. Un carcinógeno se refiere a) Mutaciones de las células b) Sustancias químicas que producen cáncer. c) Cáncer artificial **d)** Cáncer		
NIVEL INFERENCIAL	Identificación de la idea central del texto	**16. Este fragmento versa sobre** a) Transformación de las sustancias de la naturaleza. b) Fuentes químicas c) Sustancias de los seres vivos d) Clasificación de los cuerpos de la naturaleza.		
		26. La idea central del texto versa sobre **a)** Pluralismo cultural del Perú **b)** La coexistencia de los grupos humanos en el Perú. **c)** La singularidad de la cultura peruana. **d)** El dualismo de la cultura peruana.		
		33. El fragmento versa sobre a) La caracterización de la selva. b) La vegetación de los bosques. c) La descripción de una planta. d) El crecimiento de las plantas.		
	Interpretación de Hechos (identificar el significado de partes del fragmento expresado con proposiciones diferentes)	**4. En su hoja de respuesta, numere las expresiones siguientes en las líneas de la derecha, según el orden en que se presentan en la lectura:** **e)** Recogiendo el látex **f)** Mezclando el látex con agua **g)** Coagulación del látex **h)** Extracción del látex **A.** A4, B3, C2, D1 **B.** A2, B4, C1, D3 **C.** A1, B2, C3, D4 **D.** A2, B3, C4, D1		
		6. Cuando Morse deseaba experimentar su invención significaba a. La aplicación de principios		

		b. Poner a prueba una hipótesis c. Llevar a la práctica la idea. d. Realizar experiencias		
		7. En su hoja de respuesta, numere las expresiones siguientes en las líneas de la derecha según el orden en que se presentan en la lectura: a. La demostración práctica del telégrafo b. La aplicación del uso del telégrafo c. Los efectos del telégrafo d. Los esfuerzos del inventor **A.** A2, B1, C3, D4 **B.** A4, B3, C1, D2 **C.** A1, B2, C3, D4 **D.** A2, B4, C3, D1		
		11. En relación con el medio, Ahuanari representaba un **i)** Personaje común **j)** Integrante de la región **k)** Foráneo del lugar **l)** Nativo de la región		
		12. El en fragmento, se describe a estos tres personajes pertenecientes a tres épocas a) Similares b) Diferentes c) Análogas d) Coetáneas		
		14. Sangama es un personaje proveniente de a) Grupos civilizados b) Generaciones sin historia c) Un pasado glorioso d) Una historia sin renombre		
		17. Señale Ud. la respuesta que no corresponde a la característica del primer grupo de sustancias. a) No dependen de la naturaleza viviente b) Son relativamente fuertes c) No sufren transformaciones d) Son sustancias combustibles		
		19. Según el autor, existe a) Relación directa entre el coeficiente de mutaciones de las células y el cáncer. b) Relación entre las sustancias químicas y las mutaciones. c) Relación entre el efecto de las radiaciones químicas. d) Relación entre los avances tecnológicos y los riesgos químicos.		

		20.	Se presupone que el tabaco es un carcinógeno potencial porque		
		a)	Existen pruebas experimentales con seres humanos.		
		b)	Se produce experimentalmente cáncer artificial en cierta clase de animales.		
		c)	Existe mayor incidencia del cáncer pulmonar en fumadores.		
		d)	Las radiaciones afectan al organismo.		
		24.	Para el autor, la cultura peruana significa		
		a)	Subculturas de limitada expresión.		
		b)	Multiplicidad de culturas separadas.		
		c)	Uniformidad cultural de los grupos humanos.		
		d)	Subculturas de un mismo nivel de desarrollo.		
		25.	La polarización de la colectividad nacional se refiere a		
		a)	Reciprocidad excluyente de los grupos humanos.		
		b)	Sectores diferenciados de trabajadores.		
		c)	Grupos humanos contrastados.		
		d)	Carácter dual de la colectividad nacional.		
		36.	Según el autor, en la América Latina subsiste		
		a)	El predominio de la aristocracia colonial.		
		b)	La oligarquía de las castas.		
		c)	Privilegio de la clase dominante.		
		d)	Las influencias extrajeras.		
		37.	La enseñanza académica ligada a los intereses económicos y políticos de una casta resulta		
		a)	Privilegiada		
		b)	Burocratizada		
		c)	Capacitada		
		d)	Seleccionada		
		43.	La política de desamortización de la propiedad agraria significaba		
		a)	Desarrollar la economía capitalista.		
		b)	Fortalecer la gran propiedad agraria.		
		c)	Afectar el desarrollo de las comunidades.		
		d)	Suprimir el régimen latifundista.		
	Inferencia sobre el autor (punto de vista del autor)	44.	El problema agrario en el Perú republicano es un problema de		
		a)	Eliminación de la base capitalista.		
		b)	Mantenimiento del feudalismo.		
		c)	Eliminación de la propiedad privada.		
		d)	Mantenimiento del régimen capitalista.		
		45.	La posición ideológica del autor frente a la propiedad privada es		
		a)	Capitalista.		
		b)	Liberal.		
		c)	Demo-burguesa.		
		d)	Comunista		

	Inferencia sobre el contenido del fragmento (extraer una conclusión de un párrafo con diferentes proposiciones)	21. A través de la lectura se puede deducir a) La combustión incompleta del carbón produce cáncer. b) La tecnología moderna aumenta peligros químicos en relación al cáncer. c) En la atmósfera se encuentra elementos carcinógenos. d) No hay pruebas definitivas sobre la relación de las sustancias químicas y el cáncer.		
		23. El tema expuesto se ubicaría dentro de a) Literatura. b) Economía. c) Ecología. d) Ciencias sociales.		
		30. Una conclusión adecuada sería a) Todas las especies han sido clasificadas. b) Aves y mamíferos ya se encuentran catalogadas. c) En los insectos se encuentra un número más grande de formas clasificadas. d) Existen especies aún no descubiertas y clasificadas.		
		35. La descripción de la planta se ha realizado en forma a) Geográfica. b) Histórica. c) Científica. d) Literaria.		
		39. Para el autor, la aristocracia colonial en los países hispanoamericanos determinaba a) La política administrativa del gobierno. b) El tipo de instrucción pública. c) El régimen político y económico. d) El régimen económico.		
		42. No existía una verdadera clase burguesa porque: a) Los burgueses seguían siendo terratenientes. b) Sus ideas eran liberales. c) No eran latifundistas. d) Eran capitalistas.		
	Rotular (dar un título a un texto)	3. De las seis expresiones siguientes, seleccione una que pudiera ser el mejor título, para cada uno de los tres párrafos de la lectura. En la hoja de respuestas, coloque el número “1” en la línea de la derecha de la expresión que seleccione como título para el primer párrafo y los números “2” y “3” para los párrafos segundo y tercero, respectivamente. a) Países b) Localización del árbol de la goma c) Recogiendo la goma d) Extracción de látex e) Transformación del látex f) Vaciando en vasijas		

		A. B1, D2, E3 B. D1, E2, B3 C. B1, F2, A3 D. F1, C2, E3		
		8. De las siguientes expresiones elija Ud. el mejor título para todo el fragmento: a) Los efectos del telégrafo b) El telégrafo c) El perfeccionamiento del telégrafo d) La telegrafía sin hilos		
		13. Escoja entre las siguientes expresiones el título más conveniente para el fragmento a) La visión de un selvático b) La caracterización de tres personajes en la selva c) La concepción del mundo en la selva d) La selva y su historia		
		31. Escoja entre las siguientes expresiones el mejor título para el fragmento a) Investigaciones científicas. b) Formación de las especies. c) Número de seres vivos en el planeta. d) Evolución de las especies.		
NIVEL CRITERIAL	Valoración de los hechos presentados en los textos	10. ¿Consideras que el telégrafo es un invento útil? a) No, porque ha sido totalmente reemplazado por la internet b) Sí, ya que en su momento cumplió un papel fundamental c) Sí, porque funciona hasta la actualidad. d) No, porque es muy lento		
		28. ¿Qué opinas sobre la multiplicidad de culturas que hay en el país? a) Es una ventaja ya que nos diferenciamos de otros países b) Que es una desventaja porque no tenemos unión c) Que es una característica de nuestro país y debemos asumirla d) Que hay que pensar en ello		
		40. ¿Por qué crees que el radio de instrucción de las universidades llegaba sobre todo a las clases dominantes? a) Porque es en ese nivel donde realmente se necesita profesionales. b) Porque las clases pobres se interesan poco en el estudio c) Porque a las oligarquías dominantes les convenía esta situación. d) Porque tenían poca originalidad para ampliar sus estudiantes		
		46. ¿Por qué crees que la desamortización de la propiedad agraria no produjo un efecto positivo en la comunidad? a) Porque la comunidad no estaba preparada para asumir nuevas responsabilidades b) Porque la clase latifundista estaba disfrazada c) Porque no había una verdadera burguesía que defendiera a la comunidad. d) Porque la comunidad fue mediocre y no asumió su responsabilidad		

		47. ¿Por qué la clase feudal habrá tenido que camuflarse para conservar su poder? a) Porque cae mal a la nación b) Porque en realidad lo que el pueblo quiere es que lo guíe una clase que se identifique con él. c) Porque en estos cien años ha defraudado al país. d) Porque la clase burguesa ha pactado con la antigua clase feudal.		
		47. ¿Por qué la clase feudal habrá tenido que camuflarse para conservar su poder? a) Porque cae mal a la nación b) Porque en realidad lo que el pueblo quiere es que lo guíe una clase que se identifique con él. c) Porque en estos cien años ha defraudado al país. d) Porque la clase burguesa ha pactado con la antigua clase feudal.		
	Valoración de la importancia	22. ¿Por qué crees que es importante dejar de fumar? a) porque es un hábito que perjudica a los demás b) porque tiene carcinógenos c) porque en animales se ha demostrado que perjudica la salud d) porque puede producir cáncer en los seres humanos		
		27. ¿Será importante tener en cuenta que en nuestro país existe una multiplicidad de culturas? a) sí porque de esta manera podremos entendernos mejor como país b) sí, porque no podemos hablar de cultura peruana c) sí, porque hay muchas comunidades quechua-hablantes. d) no, porque de todas formas somos un solo país.		
		41. ¿Te parece importante que las universidades se liberen de la tutela de la oligarquía? a) No, porque esta clase es la sustenta económicamente la educación b) Sí, porque de esta manera la instrucción pública llegaría a las clases pobres. c) No, porque igualmente la enseñanza sigue siendo un privilegio de los que tienen dinero d) Sí, porque la oligarquía carece de impulso creador.		

ANEXO: VIII

CUESTIONARIO PARA MEDIR LA COMPRENSIÓN LECTORA

INSTRUMENTO PARA MEDIR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

2. Finalidad

El instrumento tiene por finalidad medir la comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, en los niveles Literal, Inferencial y Criterial. Estimados estudiantes, se les pide su colaboración al responder de este instrumento.

3. Instrucciones

Este cuestionario está conformado por 10 fragmentos de lecturas seguidas cada uno de ellas de 3 a 6 preguntas. Después de leer atentamente cada fragmento, identifique la respuesta correcta entre las alternativas que aparecen después de cada pregunta. En la hoja de respuesta encierre en un círculo la letra que corresponde a la respuesta correcta según las instrucciones específicas que aparecen en el texto.

FRAGMENTO 1

Los árboles de la goma son encontrados en Sur América, en Centro América, Este de las Indias y África.

Para extraer el látex o materia prima, se hace un corte vertical, circular o diagonal en la corteza del árbol. Una vasija pequeña, usualmente hecha de arcilla o barro, es conectada al tronco del árbol. Cada noche los extraedores depositan el contenido en pocillos que luego son vaciados dentro de un envase.

El látex recogido, es vertido dentro de un tanque o tina que contiene un volumen igual de agua. La goma es coagulada o espesada por la acción de la dilución del ácido acético. Las partículas de la goma formadas densamente, se parecen a una masa extendida.

Al enrollar, lavar y secar esta masa se produce variaciones en la goma el color y la elasticidad.

4. **La goma se obtiene de**
   a) minas
   b) árboles
   c) arcilla
   d) minerales

5. **El ácido usado en la producción de la goma es**
   a) nítrico
   b) acético
   c) clorhídrico
   d) sulfúrico

6. **De las seis expresiones siguientes, seleccione una que pudiera ser el mejor título, para cada uno de los tres párrafos de la lectura. En la hoja de respuestas, coloque el número "1" en la línea de la derecha de la expresión que seleccione como título para el primer párrafo y los números "2" y "3" para los párrafos segundo y tercero, respectivamente.**
   a) Países
   b) Localización del árbol de la goma
   c) Recogiendo la goma
   d) Extracción de látex
   e) Transformación del látex
   f) Vaciando en vasijas

   Alternativas de solución:
   A. B1, D2, E3
   B. D1, E2, B3
   C. B1, F2, A3
   D. F1, C2, E3

7. **En su hoja de respuesta, numere las expresiones siguientes en las líneas de la derecha, según el orden en que se presentan en la lectura:**
   a) Recogiendo el látex
   b) Mezclando el látex con agua
   c) Coagulación del látex
   d) Extracción del látex

   Alternativas de solución:
   A. A4, B3, C2, D1
   B. A2, B4, C1, D3
   C. A1, B2, C3, D4
   D. A2, B3, C4, D1

FRAGMENTO 2

Durante once años Samuel Morse había estado intentando interesar a alguien sobre su invención del telégrafo, soportando grandes dificultades para llevar a cabo su experimentación. Finalmente, en 1843, el congreso aprobó una partida de 30,000 dólares para este propósito y así Morse pudo ser capaz de realizar rápidamente su invención del telégrafo.

En la primavera de 1844, cuando los partidos políticos estaban llevando a cabo sus convenciones, el teléfono estaba listo para su aplicación práctica. Este instrumento fue capaz de notificar a los candidatos y a la gente de Washington de los resultados de la convención, antes de que se pudiera obtener información por otros medios. Este hecho despertó un interés público y hubo un consenso general de que un acontecimiento importante estaba sucediendo. De esta manera el sistema del telégrafo creció rápidamente en treinta años y se extendió en el mundo entero.

Al principio el telégrafo fue mecánicamente complicado, pero con una constante investigación el instrumento llegó a ser más simple. En los últimos tiempos, sin embargo, con la complejidad de la vida moderna el sistema ha llegado a ser más complicado. Cada ciudad tiene un sistema intrincado de cables de telégrafo sobre la superficie de las calles y aun los continentes están conectados por cables a través del océano.

El desarrollo del telégrafo ha acercado a todo el mundo, proveyéndole de un método donde las ideas y mensajes del mundo entero pueden ser llevados y alcanzados a todos en un mínimo de tiempo, este hecho ha sido grandemente acelerado por el perfeccionamiento de la telegrafía sin hilos.

8. Un sistema intricado es

a) Complicado
b) Antiguo
c) Radical
d) Intrincado

9. Cuando Morse deseaba experimentar su invención significaba

a) La aplicación de principios
b) Poner a prueba una hipótesis
c) Llevar a la práctica la idea
d) Realizar experiencias

10. En su hoja de respuesta, numere las expresiones siguientes en las líneas de la derecha según el orden en que se presentan en la lectura:

a) La demostración práctica del telégrafo
b) La aplicación del uso del telégrafo
c) Los efectos del telégrafo
d) Los esfuerzos del inventor

Alternativas de solución:

E. A2, B1, C3, D4
F. A4, B3, C1, D2
G. A1, B2, C3, D4
H. A2, B4, C3, D1

11. De las siguientes expresiones elija Ud. el mejor título para todo el fragmento:

a) Los efectos del telégrafo
b) El telégrafo
c) El perfeccionamiento del telégrafo
d) La telegrafía sin hilos

12. ¿Qué característica crees que definiría mejor a Morse?

a) paciente
b) perseverante
c) desafortunado
d) hábil

13. ¿Consideras que el telégrafo es un invento útil?

a) No, porque ha sido totalmente reemplazado por la internet
b) Sí, ya que en su momento cumplió un papel fundamental
c) Sí, porque funciona hasta la actualidad.
d) No, porque es muy lento

FRAGMENTO 3

A muchas orillas de distancia de los centros civilizados, encerrado en esa oscuridad infernal, sufriendo los rigores de la lluvia que azotaban mi cuerpo casi desnudo, sin comer, me sentía aislado, solo, con el alma aprisionada por la selva. Allí junto, tal vez casi rozándome estaban tres hombres mal cubiertos de harapos como yo, y, sin embargo, no los veía ni los sentía. Era como si no existieran.

Tres hombres que representaban tres épocas diferentes. El uno Ahuanari-autóctono de la región, sin historia y sin anhelos representaba el presente resignado, impedido de mirar el pasado de donde no venía, incapaz de asomarse al porvenir de donde no tenía interés en llegar. Veíasele insensible a los rigores de la naturaleza e ignorante de todo lo que no fuera su selva. El otro – El Matero – se proyectaba hacia el porvenir. Era de los forjadores de la época de goma elástica, materia prima que debía revolucionar en notable proporción la industria contemporánea.

Nuestro viaje le significaba una de sus tantas exploraciones en la selva. Iba alentando, satisfecho, casi feliz, soportando los rigores invernales, hacia la casita risueña que le esperaba llena de afecto, a la orilla del río. Y el último –Sangama- pertenecía al pasado, de donde venía a través de depuradas generaciones y esplendorosos siglos, como una sombra, como un sueño vivido remotamente, al que se había aferrado con todas las energías de su espíritu.

Como adaptarse es vivir, y éste era el único desadaptado de los tres, se me antojaba vencido, condenado al parecer a la postre.

14. En relación con el medio, Ahuanari representaba un

a) Personaje común
b) Integrante de la región
c) Foráneo del lugar
d) Nativo de la región

15. El en fragmento, se describe a estos tres personajes pertenecientes a tres épocas

a) Similares
b) Diferentes
c) Análogas
d) Coetáneas

16. Escoja entre las siguientes expresiones el título más conveniente para el fragmento

a) La visión de un selvático
b) La caracterización de tres personajes en la selva
c) La concepción del mundo en la selva
d) La selva y su historia

17. Sangama es un personaje proveniente de

a) Grupos civilizados
b) Generaciones sin historia
c) Un pasado glorioso
d) Una historia sin renombre

FRAGMENTO 4

Hacia el final del siglo XVII, los químicos empezaban a reconocer en general dos grandes clases de sustancias:

Una estaba compuesta por los minerales que se encontraban en la tierra y el océano, y en los gases simples de la atmósfera, estas sustancias soportaban manipulaciones energéticas tales como el calentamiento intenso, sin cambiar en su naturaleza esencial y, además, parecían existir independientemente de los seres vivientes. La otra clase, se encontraba únicamente en los seres vivos, o en los restos de lo que alguna vez fue un ser vivo y estaba compuesto por sustancias relativamente delicadas, que bajo la influencia del calor humeaban, ardían y se carbonizaban, o incluso explotaban.

A la primera clase pertenecen, por ejemplo, la sal, el agua, el hierro, las rocas, a la segunda el azúcar, el alcohol, la gasolina, el aceite de oliva, el caucho.

18. El primer grupo de sustancias se refiere a

a) Cuerpos gaseosos
b) Minerales
c) Sales marinas
d) Gases simples

19. Este fragmento versa sobre

a) Transformación de las sustancias de la naturaleza.
b) Fuentes químicas
c) Sustancias de los seres vivos
d) Clasificación de los cuerpos de la naturaleza

20. Señale Ud. la respuesta que no corresponde a la característica del primer grupo de sustancias.

a) No dependen de la naturaleza viviente
b) Son relativamente fuertes
c) No sufren transformaciones
d) Son sustancias combustibles

FRAGMENTO 5

Muchas de las sustancias químicas que aumentan el coeficiente de mutaciones también aumentan la incidencia del cáncer.

Las sustancias químicas que aumentan la incidencia del cáncer (carcinógenos), se han encontrado en el alquitrán de hulla y hay quienes pretenden que la tecnología moderna ha aumentado los peligros químicos en relación con el cáncer, igual que el riesgo de las radiaciones.

La combustión incompleta del carbón, el petróleo y el tabaco; por ejemplo, puede dar lugar a carcinógenos que podemos respirar. Recientemente se ha descubierto en el humo del tabaco sustancias que, en ciertas condiciones, han demostrado ser carcinógenos para algunas especies de animales (es de presumir que también sean carcinógenos para los seres humanos), pero no existe ninguna prueba experimental directa de ello, puesto que, evidentemente, no pueden hacerse en el hombre experimentos para producir cánceres artificiales por medio de carcinógenos potenciales. De todos modos, la relación posible entre el hábito de fumar y el aumento de la incidencia del cáncer pulmonar se está discutiendo vigorosamente en la actualidad

21. Un carcinógeno se refiere a:

a) Mutaciones de las células
b) Sustancias químicas que producen cáncer.
c) Cáncer artificial
d) Cáncer

22. Según el autor, existe

a) Relación directa entre el coeficiente de mutaciones de las células y el cáncer.
b) Relación entre las sustancias químicas y las mutaciones.
c) Relación entre el efecto de las radiaciones químicas.
d) Relación entre los avances tecnológicos y los riesgos químicos.

23. Se presupone que el tabaco es un carcinógeno potencial porque

a) Existen pruebas experimentales con seres humanos.
b) Se produce experimentalmente cáncer artificial en cierta clase de animales.
c) Existe mayor incidencia del cáncer pulmonar en fumadores.
d) Las radiaciones afectan al organismo.

24. A través de la lectura se puede deducir

a) La combustión incompleta del carbón produce cáncer.
b) La tecnología moderna aumenta peligros químicos en relación al cáncer.
c) En la atmósfera se encuentra elementos carcinógenos.
d) No hay pruebas definitivas sobre la relación de las sustancias químicas y el cáncer.

25. ¿Por qué crees que es importante dejar de fumar?

a) porque es un hábito que perjudica a los demás
b) porque tiene carcinógenos
c) porque en animales se ha demostrado que perjudica la salud
d) porque puede producir cáncer en los seres humanos

FRAGMENTO 6

Señalaremos en primer lugar - con referencia a la población que habita dentro de nuestras fronteras, a la cual nos referimos todo el tiempo cuando mencionamos al Perú o a los peruanos – que difícilmente puede hablarse de la cultura peruana en singular. Existe más bien una multiplicidad de culturas separadas, dispares además en nivel y amplitud de difusión, correspondientes a diversos grupos humanos que coexisten en el territorio nacional.

Piénsese, por ejemplo, en las comunidades hispano-hablantes, en las comunidades quechua-hablantes y en la costeña, la indignidad serrana y el regionalismo selvático, en el indio, el blanco, el cholo, el negro, el asiático, el europeo, como grupos, contrastados y en muchos recíprocamente excluyentes; en el hombre del campo, el hombre urbano y el primitivo de la selva, en el rústico de las más apartadas zonas del país y el refinado intelectual de Lima, a los cuales se viene agregar como otros tantos sectores diferenciados, el artesano, el proletario, el pequeño burgués, el profesional y otros provincianos y el industrial moderno, para no hablar de las diferencias religiosas y políticas que entrecruzándose con las anteriores, contribuyen a la polarización de la colectividad nacional. Este pluralismo cultural que, en un esfuerzo de simplificación, algunos buscan reducir a una dualidad, es pues un rasgo típico de nuestra vida actual.

26. El tema expuesto se ubicaría dentro de

a) Literatura.
b) Economía.
c) Ecología.
d) Ciencias sociales.

27. Para el autor, la cultura peruana significa

a) Subculturas de limitada expresión.
b) Multiplicidad de culturas separadas.
c) Uniformidad cultural de los grupos humanos.
d) Subculturas de un mismo nivel de desarrollo.

28. La polarización de la colectividad nacional se refiere a

a) Reciprocidad excluyente de los grupos humanos.
b) Sectores diferenciados de trabajadores.
c) Grupos humanos contrastados.
d) Carácter dual de la colectividad nacional.

29. La idea central del texto versa sobre

a) Pluralismo cultural del Perú
b) La coexistencia de los grupos humanos en el Perú.
c) La singularidad de la cultura peruana.
d) El dualismo de la cultura peruana.

30. ¿Será importante tener en cuenta que en nuestro país existe una multiplicidad de culturas?

a) sí porque de esta manera podremos entendernos mejor como país
b) sí, porque no podemos hablar de cultura peruana
c) sí, porque hay muchas comunidades quechua-hablantes.
d) no, porque de todas formas somos un solo país.

31. ¿Qué opinas sobre la multiplicidad de culturas que hay en el país?

a) Es una ventaja ya que nos diferenciamos de otros países
b) Que es una desventaja porque no tenemos unión
c) Que es una característica de nuestro país y debemos asumirla
d) Que hay que pensar en ello

FRAGMENTO 7

La vida apareció en nuestro planeta hace más de tres mil millones de años y desde entonces ha evolucionado hasta alcanzar el maravilloso conjunto de las formas orgánicas existentes. Más de un millón de especies animales y más de doscientas mil especies de vegetales han sido identificadas mediante los esfuerzos de naturalistas y sistemáticos en los siglos XIX y XX. Además, los paleontólogos han desenterrado una multitud de formas distintas. En términos muy generales se ha calculado que el número de especies de organismos que han existido desde que hay vida en la tierra, es superior a millares. Es posible que aún existan unos cuatrocientos quince millones. Si bien ciertas clases de organismos, como aves y mamíferos, están bien catalogadas, es indudable que muchas otras especies todavía no han sido descubiertas o formalmente reconocidas, sobre todo entre los insectos, clase en la que se encuentra el número más grande de formas clasificadas.

32. El estudio de las especies ha sido realizado por

a) Biólogos y antropólogos.
b) Paleontólogos y naturistas.
c) Naturalistas y geólogos.
d) Antropólogos y paleontólogos.

30. Una conclusión adecuada sería

a) Todas las especies han sido clasificadas.
b) Aves y mamíferos ya se encuentran catalogadas.
c) En los insectos se encuentra un número más grande de formas clasificadas.
d) Existen especies aún no descubiertas y clasificadas.

31. Escoja entre las siguientes expresiones el mejor título para el fragmento

a) Investigaciones científicas.
b) Formación de las especies.
c) Número de seres vivos en el planeta.
d) Evolución de las especies.

FRAGMENTO 8

Sobre un enorme mar de agua fangosa, ha crecido esta vegetación extraña. La constituye exclusivamente el renaco, planta que progresa especialmente en lugares o en los pantanos, donde forma compactos bosques.

Cuando brota aislado, medra rápidamente. De sus primeras ramas surgen raíces adventicias, que se desarrollan hacia abajo buscando la tierra, pero si cerca de alguna de ellas se levanta un árbol de otra especie, se extiende hasta dar con él, se enrosca una o varias en el tallo y sigue su trayecto a la tierra, en la que se inserta profundamente.

Desde entonces, el renaco, enroscado como una larga serpiente, va ajustando sus anillos en proceso implacable de estrangulación que acaba por dividir el árbol y echarlo a tierra. Como esta operación la ejecuta con todos los árboles que tiene cerca, termina por quedarse solo. En cada una de las raigambres que sirviera para la estrangulación brotan retoños que con el tiempo se independizan del tallo madre. Y sucede con frecuencia que, cuando no encuentran otras especies de donde prenderse, forman entre sí un conjunto extraño que se diría un árbol con múltiples tallos deformados y de capas que no coinciden con los troncos. Poco a poco, desenvolviendo su propiedad asesina, el renaco va formando bosque donde no permite la existencia de ninguna clase de árboles

32. El renaco es una planta que crece especialmente en

a) Tierra fértil.
b) En las inmediaciones de la selva.
c) A las orillas de un río.
d) En lugares pantanosos.

34. El fragmento versa sobre

a) La caracterización de la selva.
b) La vegetación de los bosques.
c) La descripción de una planta.
d) El crecimiento de las plantas.

35. El renaco es una planta, cuya propiedad es

a) Destructiva.
b) Medicinal.
c) Decorativa.
d) Productiva.

36. La descripción de la planta se ha realizado en forma

a) Geográfica.
b) Histórica.
c) Científica.
d) Literaria.

FRAGMENTO 9

El régimen económico y político determinado por el predominio de las aristocracias coloniales, - que en algunos países hispanoamericanos subsiste todavía, aunque en irreparable y progresiva disolución-, ha colocado por mucho tiempo a las universidades de la América Latina bajo la tutela de estas oligarquías y de su clientela.

Convertida la enseñanza universitaria en un privilegio del dinero, y de la casta o por lo menos de una categoría social absolutamente ligada a los intereses de uno y otra, las universidades han tenido una tendencia inevitable a la burocratización académica. El objeto de las universidades parecía ser principalmente, el de proveer de doctores a la clase dominante. El incipiente desarrollo, el mísero radio de la instrucción pública, cerraba los grados superiores de la enseñanza a las clases pobres. Las universidades acaparadas intelectual y materialmente por una casta generalmente desprovista de impulso creador, no podían aspirar siquiera a una función más alta de formación y selección de capacidades. Su burocratización, la conducía, de modo fatal, al empobrecimiento espiritual y científico.

37. Según el autor, en la América Latina subsiste

a) El predominio de la aristocracia colonial.
b) La oligarquía de las castas.
c) Privilegio de la clase dominante.
d) Las influencias extrajeras.

38. La enseñanza académica ligada a los intereses económicos y políticos de una casta resulta

a) Privilegiada
b) Burocratizada
c) Capacitada
d) Seleccionada

39. En su opinión cuál sería el mejor título para el fragmento.

a) La educación superior en América Latina.
b) La enseñanza académica en las universidades en América.
c) La enseñanza universitaria privilegiada en América Latina.
d) La calidad de la educación superior en América Latina.

40. Para el autor, la aristocracia colonial en los países hispanoamericanos determinaba

a) La política administrativa del gobierno.
b) El tipo de instrucción pública.
c) El régimen político y económico.
d) El régimen económico.

41. ¿Por qué crees que el radio de instrucción de las universidades llegaba sobre todo a las clases dominantes?

a) Porque es en ese nivel donde realmente se necesita profesionales.
b) Porque las clases pobres se interesan poco en el estudio
c) Porque a las oligarquías dominantes les convenía esta situación.
d) Porque tenían poca originalidad para ampliar sus estudiantes

41. ¿Te parece importante que las universidades se liberen de la tutela de la oligarquía?

a) No, porque esta clase es la sustenta económicamente la educación
b) Sí, porque de esta manera la instrucción pública llegaría a las clases pobres.
c) No, porque igualmente la enseñanza sigue siendo un privilegio de los que tienen dinero
d) Sí, porque la oligarquía carece de impulso creador.

FRAGMENTO 10

El problema agrario se presenta, ante todo, como el problema de la liquidación de la feudalidad en el Perú. Esta liquidación debía ser realizada ya por el régimen demo-burgués formalmente establecido por la revolución de la independencia. Pero en el Perú no hemos tenido en cien años de república, una verdadera clase burguesa, una verdadera clase capitalista. La antigua clase feudal camuflada o disfrazada de burguesía republicana ha conservado sus posiciones.

La política de desamortización de la propiedad agraria iniciada por la revolución de la independencia, como consecuencia lógica de su ideología, no condujo al desenvolvimiento de su pequeña propiedad. La vieja clase terrateniente no había perdido su predominio. La supervivencia de su régimen de latifundista produjo en la práctica el mantenimiento del latifundio. Sabido es que la desamortización atacó más bien a la comunidad. Y el hecho es que durante un siglo de república la gran propiedad agraria se ha reforzado y engrandecido a despecho del liberalismo teórico de nuestra constitución y de las necesidades prácticas de nuestra economía capitalista.

42. No existía una verdadera clase burguesa porque:

a) Los burgueses seguían siendo terratenientes.
b) Sus ideas eran liberales.
c) No eran latifundistas.
d) Eran capitalistas.

43. La política de desamortización de la propiedad agraria significaba

a) Desarrollar la economía capitalista.
b) Fortalecer la gran propiedad agraria.
c) Afectar el desarrollo de las comunidades.
d) Suprimir el régimen latifundista.

44. El problema agrario en el Perú republicano es un problema de

a) Eliminación de la base capitalista.
b) Mantenimiento del feudalismo.
c) Eliminación de la propiedad privada.
d) Mantenimiento del régimen capitalista.

45. La posición ideológica del autor frente a la propiedad privada es

a) Capitalista.

b) Liberal.
c) Demo-burguesa.
d) Comunista

46. ¿Por qué crees que la desamortización de la propiedad agraria no produjo un efecto positivo en la comunidad?

a) Porque la comunidad no estaba preparada para asumir nuevas responsabilidades
b) Porque la clase latifundista estaba disfrazada
c) Porque no había una verdadera burguesía que defendiera a la comunidad.
d) Porque la comunidad fue mediocre y no asumió su responsabilidad

47. ¿Por qué la clase feudal habrá tenido que camuflarse para conservar su poder?

a) Porque cae mal a la nación.

b) Porque en realidad lo que el pueblo quiere es que lo guíe una clase que se identifique con él.
c) Porque en estos cien años ha defraudado al país.
d) Porque la clase burguesa ha pactado con la antigua clase feudal.

HOJA DE RESPUESTAS CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN LECTORA

Nombre:_____sección: _____Edad: _____Sexo: _____

	Item's/Preguntas	ALTERNATIVAS			
Fragmento n.° 1	1	A	B	C	D
	2	A	B	C	D
	3	A	B	C	D
	4	A	B	C	D
Fragmento n.° 2	5	A	B	C	D
	6	A	B	C	D
	7	A	B	C	D
	8	A	B	C	D
	9	A	B	C	D
	10	A	B	C	D
Fragmento n.° 3	11	A	B	C	D
	12	A	B	C	D
	13	A	B	C	D
	14	A	B	C	D
Fragmento n.° 4	15	A	B	C	D
	16	A	B	C	D
	17	A	B	C	D
Fragmento n.° 5	18	A	B	C	D
	19	A	B	C	D
	20	A	B	C	D
	21	A	B	C	D

	22	A	B	C	D
Fragmento n.° 6	23	A	B	C	D
	24	A	B	C	D
	25	A	B	C	D
	26	A	B	C	D
	27	A	B	C	D
	28	A	B	C	D
Fragmento n.° 7	29	A	B	C	D
	30	A	B	C	D
	31	A	B	C	D
Fragmento n.° 8	32	A	B	C	D
	33	A	B	C	D
	34	A	B	C	D
	35	A	B	C	D
Fragmento n.° 9	36	A	B	C	D
	37	A	B	C	D
	38	A	B	C	D
	39	A	B	C	D
	40	A	B	C	D
	41	A	B	C	D
Fragmento n.° 10	42	A	B	C	D
	43	A	B	C	D
	44	A	B	C	D
	45	A	B	C	D
	46	A	B	C	D
	47	A	B	C	D

ANEXO: IX

SESIONES DE APRENDIZAJE

LENGUAJE I

SESIÓN 1: COMPRENSIÓN LECTORA A NIVEL LITERAL

1. Título: Comprensión de lectura nivel literal

Competencia	**Tema: Comprensión de lectura nivel literal "Al pie de la letra" - Ricardo Palma**		
Competencia: **Lee** diversos tipos de textos escritos en su lengua materna, luego **analiza** las ideas más importantes y a partir ello **elabora** un esquema	**Capacidad:** **Encuentra** información del texto escrito y **analiza** las ideas principales y secundarias y lo **desarrolla** en un esquema.	**Estrategia Didáctica** **SQA**	**Criterio de evaluación** Analiza la información que encuentra en el texto al *"Pie de la letra" de Ricardo Palma* a *nivel literal* y expone las ideas del autor a través de un esquema.

Momentos	**Actividades**	**Materiales**	**Tiempo**
Inicio	• Bienvenida a los estudiantes. • Leer el Título de la lectura: "Al pie de la letra" de Ricardo Palma. • Presentar la hoja donde muestra "S" "Q" "A" • Pedir a los estudiantes que escriban en la parte "S" lo que saben del texto, antes de revisar el contenido. • Socializar las anotaciones que hicieron los estudiantes.	✓ Ficha de aprendizaje ✓Hoja SQA ✓ Bolígrafo	10 Min.
Desarrollo	• Presentar a los estudiantes la Lectura "Al pie de la letra" de Ricardo Palma. (Anexo 2) • Leer el texto invitando a los estudiantes a utilizar la estrategia didáctica SQA. • Pedir que identifiquen las ideas principales del autor • Pedir que identifiquen las ideas secundarias • Pedir que hagan un resumen señalando los objetivos, el contexto y los personajes. • Seleccionar 5 palabras de vocabulario • Socializar sobre las coincidencias y diferencias de los trabajos realizados. • Colocar las informaciones en el esquema S.Q.A (Anexo 1)	✓ Lectura Al pie de la letra – Ricardo Palma. (ver anexo 2) ✓ Ficha S.Q.A(ver anexo1) ✓ Ejemplo: S.Q.A (ver anexo 3) ✓ Chat ✓ Plataforma ✓ Computadora ✓ Pantalla ✓ Celular	30 Min
Cierre	• Compartir entre los estudiantes lo aprendido. • Hacer que los estudiantes evalúen si la información aprendida es de forma literal. • Pedir a los estudiantes que resalten los datos importantes del texto y los criterios de forma literal. • Al término de la lectura, hacer que los estudiantes anoten en "A" lo aprendido del texto en forma literal. • Luego, pedir que escriban una conclusión de la lectura que realizaron, a manera de un aporte. • Finalmente, hacer que compartan respuestas a las siguientes preguntas: ¿Qué aprendí? ¿Cómo aprendí? ¿para qué me sirve?	Esquema SQA	50 Min

Anexo 1: Ficha de aprendizaje S.Q.A.

¨**S**¨ (Lo que sé)	¨**Q**¨ (Lo que quiero saber)	¨**A**¨ (Lo que aprendí)

Anexo 2: LECTURA DE COMPRENSIÓN LECTORA NIVEL LITERAL

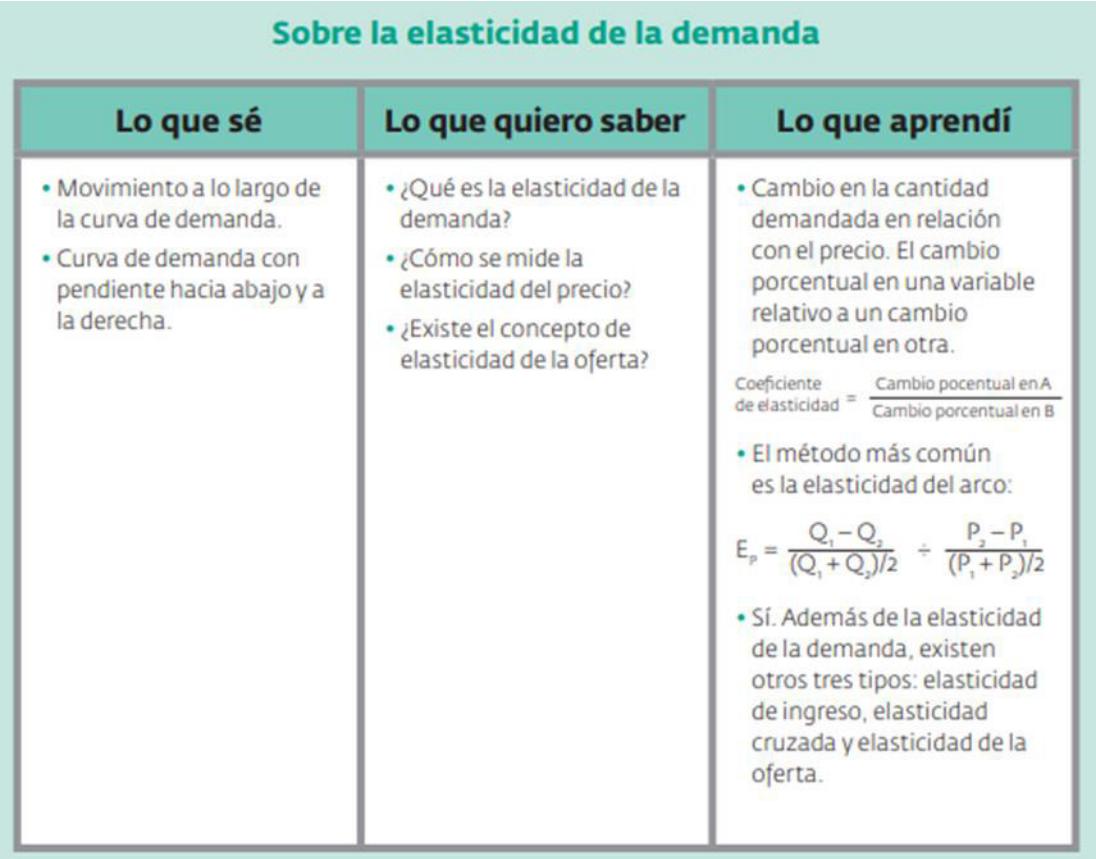
Al pie de la letra - Ricardo Palma

El capitán Paiva era un indio cuzqueño, de casi gigantesca estatura. Distinguíase por lo hercúleo de su fuerza, por su bravura en el campo de batalla por su disciplina cuartelera y sobre todo por la pobreza de su meollo. Para con él las metáforas estuvieron siempre de más, y todo lo entendía *ad pedem litteræ*. Era gran amigote de mi padre, y éste me contó que, cuando yo estaba en la edad del destete, el capitán Paiva, desempeñó conmigo en ocasiones el cargo de niñera. El robusto militar tenía pasión por acariciar mamones. Era hombre muy bueno. Tener fama de tal, suele ser una desdicha. Cuando se dice de un hombre: Fulano es muy bueno, todos traducen que ese Fulano es un posma, que no sirve para maldita de Dios la cosa, y que no inventó la pólvora, ni el gatillo para sacar muelas, ni el cri-cri. Mi abuela decía: «la oración del *Padre nuestro* es muy buena, no puede ser mejor; pero no sirve para la consagración en la misa». A varios de sus compañeros de armas he oído referir que el capitán Paiva, lanza en ristre, era un verdadero centauro. Valía él solo por un escuadrón. En Junín ascendió a capitán; pero aunque concurrió después a otras muchas acciones de guerra, realizando en ellas proezas, el ascenso a la inmediata clase no llegaba. Sin embargo de quererlo y estimarlo en mucho, sus generales se resistían a elevarlo a la categoría de jefe. Cadetes de su regimiento llegaron a coroneles. Paiva era el capitán eterno. Para él no había más allá de los tres galoncitos. ¡Y tan resignado y contento y cumplidor de su deber, y lanceados y pródigo de su sangre! ¿Por qué no ascendía Paiva? Por bruto, y porque de serlo se había conquistado reputación piramidal. Vamos a comprobarlo refiriendo, entre muchas historietas que de él se cuentan, lo poco que en la memoria conservamos. Era en 1835 el general Salaverry jefe supremo de la nación peruana y entusiasta admirador de la bizarría de Paiva. Cuando Salaverry ascendió a teniente, era ya Paiva capitán. Hablábanse0 tú por tú, y elevado aquel al mando de la República no consintió en que el lancero le diese ceremonioso tratamiento. Paiva era su hombre de confianza para toda comisión de peligro. Salaverry estaba convencido de que su camarada se dejaría matar mil veces, antes que hacerse reo de una deslealtad o de una cobardía. Una tarde llamó Salaverry a Paiva y le dijo:

-Mira, en tal parte es casi seguro que encontrarás a don Fulano y me lo traes preso; pero si por casualidad no lo encuentras allí, allana su casa. Tres horas más tarde regresó el capitán y dijo al jefe supremo: -La orden queda cumplida en toda regla. No encontré a ese sujeto donde me dijiste; pero su casa la dejo tan llana como la palma de mi mano y se puede sembrar sal sobre el terreno. No hay pared en pie. Al lancero se le había ordenado *allanar la casa*, y como él no entendía de dibujos ni de floreos lingüísticos, cumplió al pie de la letra. Salaverry, para esconder la risa que le retozaba, volvió la espalda, murmurando: -¡Pedazo de bruto! Tenía Salaverry por asistente un soldado conocido por el apodo de *Cuculí*, regular rapista a cuya navaja fiaba su barba el general. Cuculí era un mozo limeño, nacido en el mismo barrio y en el mismo año que don Felipe Santiago. Juntos habían mataperreado en la infancia y el presidente abrigaba por él fraternal cariño. Cuculí era un tuno completo. No sabía leer, pero sabía hacer hablar a las cuerdas de una guitarra, bailar zamacueca, empinar el codo, acarretar los dados y darse de puñaladas con *cualquierita* que le disputase los favores de una pelandusca. Abusando del afecto de Salaverry, cometía barrabasada y media. Llegaban las quejas al presidente, y éste unas veces enviaba a su barberillo arrestado a un cuartel, o lo plantaba en cepo de ballesteros, o le arrimaba un pie de paliza. -Mira, canalla -le dijo un día don Felipe,- de repente se me acaba la paciencia, se me calienta la chicha y te fusilo sin misericordia. El asistente levantaba los hombros, como quien dice: « ¿Y a mí qué me cuenta usted?», sufría el castigo, y rebelde a toda enmienda volvía a las andadas. Gorda, muy gorda debió ser la queja que contra Cuculí le dieron una noche a Salaverry; porque dirigiéndose a Paiva, dijo: -Llévate ahora mismo a este bribón al cuartel de Granaderos y fusílalo entre dos luces. Media hora después regresaba el capitán, y decía a su general: -Ya está cumplida la orden.

-¡Bien! -contestó lacónicamente el jefe supremo. -¡Pobre muchacho! -continuó Paiva.- Lo fusilé en medio de dos faroles. Para Salaverry, como para mis lectores, *entre dos luces* significaba al rayar el alba. Metáfora usual y corriente. Pero... ¿venirle con metaforitas a Paiva? Salaverry, que no se había propuesto sino aterrorizar a su asistente y enviar la orden de indulto una hora antes de que rayase la aurora, volteó la espalda para disimular una lágrima, murmurando otra vez: -¡Pedazo de bruto! Desde este día quedó escarmentado Salaverry para no dar a Paiva encargo o comisión alguna. El hombre no entendía de acepción figurada en la frase. Había que ponerle los puntos sobre las íes. Pocos días antes de la batalla de Socabaya, hallábase un batallón del ejército de Salaverry acantonado en Chacllapampa. Una compañía boliviana, desplegada en guerrilla, se presentó sobre una pequeña eminencia; y aunque sin ocasionar daño con sus disparos de fusil, provocaba a los salaverrinos. El general llegó con su escolta a Chacllapampa, descubrió con auxilio del anteojo una división enemiga a diez cuadras de los guerrilleros; y como las balas de éstos no alcanzaban ni con mucho al campamento, resolvió dejar que siguiesen gastando pólvora, dictando medidas para el caso en que el enemigo, acortando distancia, se resolviera a formalizar combate. -Dame unos cuantos lanceros -dijo el capitán Paiva- y te ofrezco traerte un boliviano a la grupa de mi caballo. -No es preciso -le contestó don Felipe. -Pues, hombre, van a creer esos cangrejos que nos han metido el resuello y que les tenemos miedo. Y sobre este tema siguió Paiva *majadeando*, y majadereó tanto que, fastidiado Salaverry, le dijo: -Déjame en paz. Haz lo que quieras. Anda y hazte matar. Paiva escogió diez lanceros de la escolta; cargó reciamente sobre la guerrilla, que contestó con nutrido fuego de fusilería; la desconcertó y dispersó por completo, e inclinándose el capitán sobre su costado derecho, cogió del cuello a un oficial enemigo, lo desarmó y lo puso a la grupa de su caballo. Entonces emprendió el regreso al campamento: tres lanceros habían muerto en esa heroica embestida y los restantes volvieron heridos. Al avistarse con Salaverry gritó Paiva: -Manda tocar diana. ¡Viva el Perú! Y cayó del caballo para no levantarse jamás. Tenía dos balazos en el pecho y uno en el vientre. Salaverry le había dicho: «Anda, hazte matar»; y decir esto a quien todo lo entendía al pie de la letra, era condenarlo al muerte. Yo no lo afirmo; pero sospecho que Salaverry, al separarse del cadáver, murmuró conmovido: -¡Valiente bruto!...

Anexo 3: Ejemplo: SQA



Sobre la elasticidad de la demanda

Lo que sé	Lo que quiero saber	Lo que aprendí
• Movimiento a lo largo de la curva de demanda. • Curva de demanda con pendiente hacia abajo y a la derecha.	• ¿Qué es la elasticidad de la demanda? • ¿Cómo se mide la elasticidad del precio? • ¿Existe el concepto de elasticidad de la oferta?	• Cambio en la cantidad demandada en relación con el precio. El cambio porcentual en una variable relativo a un cambio porcentual en otra. Coeficiente de elasticidad = Cambio pocentual en A / Cambio porcentual en B • El método más común es la elasticidad del arco: $E_p = \frac{Q_1 - Q_2}{(Q_1 + Q_2)/2} \div \frac{P_2 - P_1}{(P_1 + P_2)/2}$ • Sí. Además de la elasticidad de la demanda, existen otros tres tipos: elasticidad de ingreso, elasticidad cruzada y elasticidad de la oferta.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Estudiante: …

RÚBRICA DE EVALUACIÓN	
Destacado De 18 a 20	La información recogida del texto es toralmente literal
En proceso De 11 a 17	La información recogida del texto es la mayor parte literal
En inicio De 0 a 10	La información recogida del texto no es literal

ANEXO X

LENGUAJE I

SESIÓN 2: COMPRENSIÓN LECTORA NIVEL LITERAL

1. Título: Comprensión de lectura nivel literal

Competencia	Tema: Comprensión de lectura nivel literal "El Almohadón de plumas" – Horacio Quiroga		
Competencia: **Lee** diversos tipos de textos escritos en su lengua materna. Luego **analiza** las ideas más importantes y a partir ello formula un mapa conceptual.	**Capacidad:** **Encuentra información** del texto escrito y **analiza** las ideas principales y secundarias y lo **desarrolla** en un mapa conceptual.	**Estrategia didáctica** Mapa conceptual elaborado	**Criterios de evaluación** Explica y analiza la información que encuentra en el texto el *almohadón de plumas de Horacio Quiroga* a *nivel literal* y asume las ideas del autor.

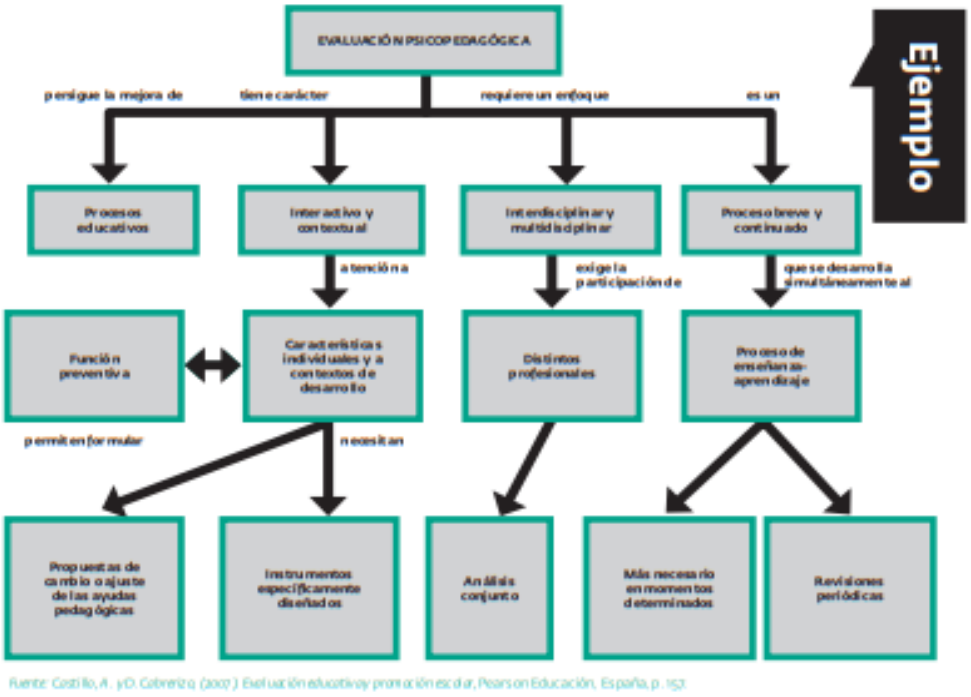
Momentos	Actividades	Materiales	Tiempo
Inicio	• Bienvenida a los estudiantes. • Leer el Título de la lectura: "Almohadón de plumas" de Horacio Quiroga • Pedir a los estudiantes participar y responder a través de lluvia de ideas las siguientes preguntas: ¿De qué tratará? ¿Cuál es el género literario? • Predecir de qué trata el texto a partir del Título.	✓Ficha de aprendizaje. ✓Hojas ✓Bolígrafo	10 Min.
Desarrollo	• Presentar a los estudiantes la lectura "Almohadón de plumas" de Horacio Quiroga (ver anexo 1) • Leer el texto invitando a los estudiantes a utilizar el subrayado resaltando la información importante del texto. • Pedir que Identifiquen las ideas principales • Pedir que identifiquen las ideas secundarias. • Seleccionar 5 palabras de vocabulario, luego buscan en el diccionario su significado. • Escribir 5 preguntas de nivel literal sobre la lectura.	✓ Lectura "El almohadón de plumas"- Horacio Quiroga(ver anexo 1) ✓ Ejemplo: de un mapa conceptual(ver anexo 2) ✓ Chat ✓ Plataforma ✓ Computadora ✓ Pantalla ✓ Celular	30 Min
Cierre	• Aplicar la estrategia didáctica en la elaboración de un mapa conceptual teniendo en cuenta los siguientes: Elementos (Personajes, narrador, tiempo, lugar o espacio y asunto), Estructura (inicio, nudo y desenlace. (ver anexo 2) • Socializar la información en conjunto Finalmente, hacer que compartan respuestas con las siguientes preguntas: ¿te gustó? ¿Lo recomendarías? ¿Qué aprendí? ¿Cómo aprendí? ¿Para qué me sirve? • Escriben conclusiones de la lectura.	Esquema del Mapa conceptual	50Min

Anexo 1: LECTURA DE COMPRENSIÓN LECTORA NIVEL LITERAL

El Almohadón de Plumas – Horacio Quiroga

Su luna de miel fue un largo escalofrío. Rubia, angelical y tímida, el carácter duro de su marido heló sus soñadas niñerías de novia. Lo quería mucho, sin embargo, a veces con un ligero estremecimiento cuando volviendo de noche juntos por la calle, echaba una furtiva mirada a la alta estatura de Jordán, mudo desde hacía una hora. Él, por su parte, la amaba profundamente, sin darlo a conocer. Durante tres meses —se habían casado en abril— vivieron una dicha especial. Sin duda hubiera ella deseada menos severidad en ese rígido cielo de amor, más expansiva e incauta ternura; pero el impasible semblante de su marido la contenía siempre. La casa en que vivían influía un poco en sus estremecimientos. La blancura del patio silencioso —frisos, columnas y estatuas de mármol— producía una otoñal impresión de palacio encantado. Dentro, el brillo glacial del estuco, sin el más leve rasguño en las altas paredes, afirmaba aquella sensación de desapacible frío. Al cruzar de una pieza a otra, los pasos hallaban eco en toda la casa, como si un largo abandono hubiera sensibilizado su resonancia. En ese extraño nido de amor, Alicia pasó todo el otoño. No obstante, había concluido por echar un velo sobre sus antiguos sueños, y aún vivía dormida en la casa hostil, sin querer pensar en nada hasta que llegaba su marido. No es raro que adelgazara. Tuvo un ligero ataque de influenza que se arrastró insidiosamente días y días; Alicia no se reponía nunca. Al fin una tarde pudo salir al jardín apoyada en el brazo de él. Miraba indiferente a uno y otro lado. De pronto Jordán, con honda ternura, le pasó la mano por la cabeza, y Alicia rompió en seguida en sollozos, echándole los brazos al cuello. Lloró largamente todo su espanto callado, redoblando el llanto a la menor tentativa de caricia. Luego los sollozos fueron retardándose, y aún quedó largo rato escondida en su cuello, sin moverse ni decir una palabra. Fue ese el último día que Alicia estuvo levantada. Al día siguiente amaneció desvanecida. El médico de Jordán la examinó con suma atención, ordenándole calma y descanso absolutos. —No sé —le dijo a Jordán en la puerta de calle, con la voz todavía baja—. Tiene una gran debilidad que no me explico, y sin vómitos, nada... Si mañana se despierta como hoy, llámeme enseguida. Al otro día Alicia seguía peor. Hubo consulta. Constatóse una anemia de marcha agudísima, completamente inexplicable. Alicia no tuvo más desmayos, pero se iba visiblemente a la muerte. Todo el día el dormitorio estaba con las luces prendidas y en pleno silencio. Pasábanse horas sin oír el menor ruido. Alicia dormitaba. Jordán vivía casi en la sala, también con toda la luz encendida. Paseábase sin cesar de un extremo a otro, con incansable obstinación. La alfombra ahogaba sus pesos. A ratos entraba en el dormitorio y proseguía su mudo vaivén a lo largo de la cama, mirando a su mujer cada vez que caminaba en su dirección. Pronto Alicia comenzó a tener alucinaciones, confusas y flotantes al principio, y que descendieron luego a ras del suelo. La joven, con los ojos desmesuradamente abiertos, no hacía sino mirar la alfombra a uno y otro lado del respaldo de la cama. Una noche se quedó de repente mirando fijamente. Al rato abrió la boca para gritar, y sus narices y labios se perlaron de sudor. — ¡Jordán! ¡Jordán! —clamó, rígida de espanto, sin dejar de mirar la alfombra. Jordán corrió al dormitorio, y al verlo aparecer Alicia dio un alarido de horror. — ¡Soy yo, Alicia, soy yo! Alicia lo miró con extravió, miró la alfombra, volvió a mirarlo, y después de largo rato de estupefacta confrontación, se serenó. Sonrió y tomó entre las suyas la mano de su marido, acariciándola temblando. Entre sus alucinaciones más porfiadas, hubo un antropoide, apoyado en la alfombra sobre los dedos, que tenía fijos en ella los ojos. Los médicos volvieron inútilmente. Había allí delante de ellos una vida que se acababa, desangrándose día a día, hora a hora, sin saber absolutamente cómo. En la última consulta Alicia yacía en estupor mientras ellos la pulsaban, pasándose de uno a otro la muñeca inerte. La observaron largo rato en silencio y siguieron al comedor. —Pst... —Se encogió de hombros desalentado su médico—. Es un caso serio... poco hay que hacer... — ¡Sólo eso me faltaba! —resopló Jordán. Y tamborileó bruscamente sobre la mesa. Alicia fue extinguiéndose en su delirio de anemia, agravado de tarde, pero que remitía siempre en las primeras horas. Durante el día no avanzaba su enfermedad, pero cada mañana amanecía lívida, en síncope casi. Parecía que únicamente de noche se le fuera la vida en nuevas alas de sangre. Tenía siempre al despertar la sensación de estar desplomada en la cama con un millón de kilos encima. Desde el tercer día este hundimiento no la abandonó más. Apenas podía mover la cabeza. No quiso que le tocaran la cama, ni aún que le arreglaran el almohadón. Sus terrores crepusculares avanzaron en forma de monstruos que se arrastraban hasta la cama y trepaban dificultosamente por la colcha. Perdió luego el conocimiento. Los dos días finales deliró sin cesar a media voz. Las luces continuaban fúnebremente encendidas en el dormitorio y la sala. En el silencio agónico de la casa, no se oía más que el delirio monótono que salía de la cama, y el rumor ahogado de los eternos pasos de Jordán. Murió, por fin. La sirvienta, que entró después a deshacer la cama, sola ya, miró un rato extrañada el almohadón. — ¡Señor! —Llamó a Jordán en voz baja—. En el almohadón hay manchas que parecen de sangre. Jordán se acercó rápidamente Y se dobló a su vez. Efectivamente, sobre la funda, a ambos lados del hueco que había dejado la cabeza de Alicia, se veían manchitas oscuras. —Parecen picaduras —murmuró la sirvienta después de un rato de inmóvil observación. —Levántelo a la luz —le dijo Jordán. La sirvienta lo levantó, pero enseguida lo dejó caer, y se quedó mirando a aquél, lívida y temblando. Sin saber por qué, Jordán sintió que los cabellos se le erizaban. — ¿Qué hay?—murmuró con la voz ronca. —Pesa mucho — articuló la sirvienta, sin dejar de temblar. Jordán lo levantó; pesaba extraordinariamente. Salieron con él, y sobre la mesa del comedor Jordán cortó funda y envoltura de un tajo. Las plumas superiores volaron, y la sirvienta dio un grito de horror con toda la boca abierta, llevándose las manos crispadas a los bandos: — sobre el fondo, entre las plumas, moviendo lentamente las patas velludas, había un animal monstruoso, una bola viviente y viscosa. Estaba tan hinchado que apenas se le pronunciaba la boca. Noche a noche, desde que Alicia había caído en cama, había aplicado sigilosamente su boca —su trompa, mejor dicho— a las sienes de aquélla, chupándole la sangre. La picadura era casi imperceptible. La remoción diaria del almohadón había impedido sin dada su desarrollo, pero desde que la joven no pudo moverse, la succión fue vertiginosa. En cinco días, en cinco noches, había vaciado a Alicia. Estos parásitos de las aves, diminutos en el medio habitual, llegan a adquirir en ciertas condiciones proporciones enormes. La sangre humana parece serles particularmente favorable, y no es raro hallarlos en los almohadones de pluma…

Anexo 2: ejemplo de Mapa Conceptual



Fuente: Castillo, A. y D. Cabrerizo (2007). Evaluación educativa y promoción escolar, Pearson Educación, España, p. 153.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Estudiante: …

RÚBRICA DE EVALUACIÓN	
Destacado De 18 a 20	La información recogida del texto es toralmente literal
En proceso De 11 a 17	La información recogida del texto es la mayor parte literal
En inicio De 0 a 10	La información recogida del texto no es literal

ANEXO XI

LENGUAJE I

SESIÓN 3: COMPRENSIÓN LECTORA NIVEL INFERENCIAL

1. Título: Comprensión de lectura nivel inferencial

Competencia	**Tema: Comprensión de lectura nivel inferencial "Agua" – José María Arguedas**		
Competencia: **Lee** diversos tipos de textos escritos en su lengua materna. Luego **analiza** las ideas más importantes y a partir ello formula un mapa mental.	**Capacidad:** **Analiza, infiere** e interpreta la información del texto escrito y lo **desarrolla** en un mapa mental, identificando las ideas principales y secundarias.	**Estrategia didáctica** Mapa mental	**Criterios de evaluación** Explica y analiza la información que encuentra en el texto *Agua de José María Arguedas* a *nivel inferencial* y expone sus propias ideas del texto en un mapa mental.

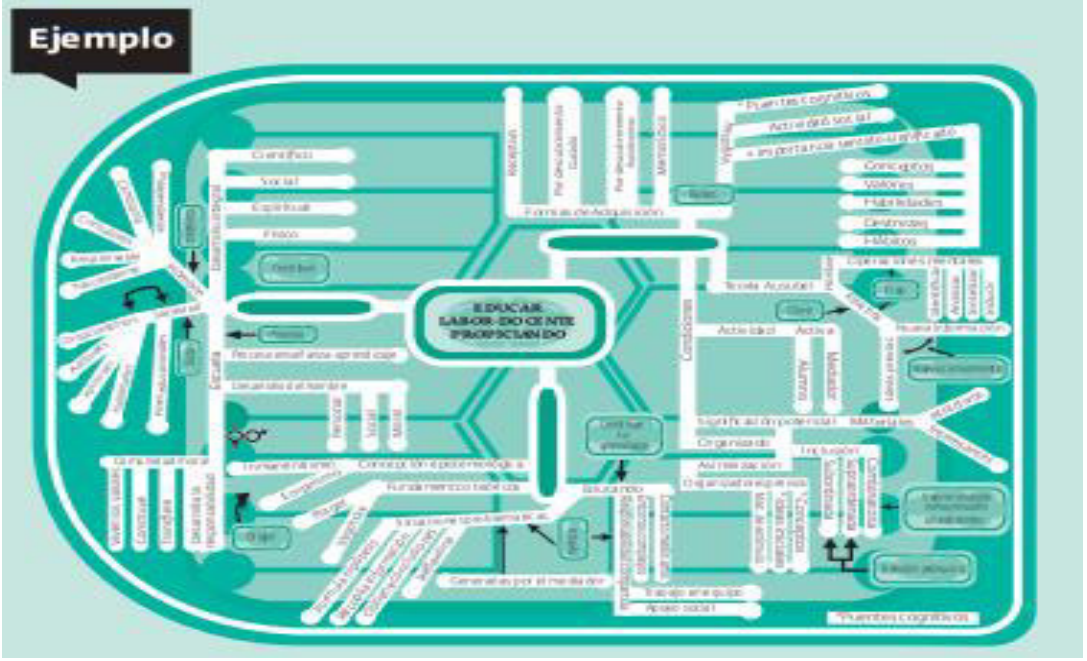
Momentos	**Actividades**	**Materiales**	**Tiempo**
Inicio	• Bienvenida a los participantes • Leer el título de la lectura: "AGUA" de José María Arguedas • Pedir a los estudiantes responder a través de lluvia de ideas las siguientes preguntas: ¿De qué tratará?, formular una hipótesis referente a la pregunta. • Pedir a los estudiantes presentar su hipótesis en una hoja y lo comparte.	✓Ficha de aprendizaje. ✓Hoja ✓Bolígrafo	10 Min.
Desarrollo	• Escuchar un audio de la lectura "Agua" • Leer el texto utilizando el subrayado resaltando la información importante. (ver anexo 1) • Pedir a los estudiantes que encierren en un círculo las palabras en quechua. • Pedir que Identifiquen las ideas principales • Pedir que identifiquen las ideas secundarias. • Seleccionar 5 palabras de vocabulario, luego buscan en el diccionario su significado. • La docente monitorear y brindar ayuda en caso lo requiera.	✓ Lectura: "Agua"- José María Arguedas. (ver anexo 1) ✓ Ejemplo: de un mapa mental. (ver anexo 2) ✓ Chat ✓ Plataforma ✓ Computadora ✓ Pantalla ✓ Celular	30 Min
Cierre	• Aplicar la estrategia didáctica en la elaboración de un mapa mental, teniendo en cuenta los siguientes criterios: Diseño del mapa orden, secuencia (Personaje, narrador, tiempo, lugar o espacio y asunto) y Estructura (inicio, nudo y desenlace). (ver anexo 2) • Socializar los mapas mentales elaborados con la técnica del museo. • Corroborar sus hipótesis con la nueva información. • Finalmente, los estudiantes comparten las siguientes preguntas: ¿te gustó? ¿Qué otro final le pondrías al cuento? : ¿Qué aprendí? ¿Cómo aprendí? ¿para qué me sirve? • Escriben conclusiones de la lectura	Esquema del Mapa mental	50 Min

Anexo 1: LECTURA DE COMPRENSIÓN LECTORA NIVEL INFERENCIAL

Agua – José María Arguedas

A los comuneros y "lacayos" de la hacienda Viseca con quienes temblé de frío en los regadíos nocturnos y bailé en carnavales, borracho de alegría al compás de la tinya y de la flauta. A los comuneros de los cuatro ayllus de Puquio: K'ayau, Pichk'achuri, Chaupi y K'ollana. A los comuneros, Andamarca, Sondando, Aucará, Chaviña y Larcay. Ak'ola, Cuando yo y Pantaleoncha llegamos a la plaza, los corredores estaban todavía desiertos, todas las puertas cerradas, las esquinas de don Eustaquio y don Ramón sin gente. El pueblo silencioso, rodeado de cerros inmensos, en esa hora fría de la mañana, parecía triste. −San Juan se está muriendo −dijo el cornetero−. La plaza es corazón para el pueblo. Mira nomás nuestra plaza, es peor que puna. −Pero tú corneta va a llamar gente. − ¡Mentira! Eso no es gente; en Lucanas sí hay gente, más que hormigas. Nos dirigimos como todos los domingos al corredor de la cárcel. El varayok' había puesto ya la mesa para el repartidor del agua. Esa mesa amarilla era todo lo que existía en la plaza abandonada en medio del corredor, solita, daba la idea de que los saqueadores de San Juan la habían dejado allí por inservible y pesada. Los pilares que sostenían el techo de las casas estaban unos apuntalados con troncos, otros torcidos y próximos a caerse; sólo los pilares de piedra blanca permanecían rectos y enteros. Los poyos de los corredores, desmoronados por todas partes, derrumbados por techo, con el blanqueo casi completamente borrado, daban pena. −Agua, niño Ernesto. No hay pues agua. San Juan se va a morir porque don Braulio hace dar agua a unos y a otros los odia. Pero don Braulio, dice, ha hecho común el agua quitándole a don Sergio, a doña Elisa, a don Pedro. −Mentira, niño, ahora todo el mes es de don Braulio, los repartidores son asustadizos, le tiemblan a don Braulio. Don Braulio es como el zorro y como perro. Llegamos a la puerta de la cárcel y nos sentamos en un extremo del corredor. El sol débil de la mañana reverberaba en la calamina del caserío de Ventanilla, mina de plata abandonada hacía muchos años. En medio del cerro, en la cabecera de una larga lengua de pedregal blanco, el caserío de Ventanilla mostraba su puerta negra, hueca, abierta para siempre. Gran mina antes, ahora servía de casa de cita a los cholos enamorados. En los días calurosos, las vacas entraban a las habitaciones y dormían bajo su sombra. Por la noche, roncaban allí los chanchos cerriles. Pantacha miró un rato el pedregal blanco de Ventanilla. −Antes, cuando había minas, sanjuanes eran ricos. Ahora chacras no alcanzan para la gente. −Chacra hay, Pantacha, agua falta. Pero mejor haz llorar a tu corneta para que venga gente. El cholo se llevó el cuerno a la boca y empezó a tocar una tonada de la hierra. En el silencio la voz de la corneta sonó fuerte y alegre, se esparció por encima del pueblecito y lo animó. A medida que Pantacha tocaba, San Juan me parecía cada vez más un verdadero pueblo: esperaba que de un momento a otro aparecieran mak'tillos, pasñas[1] y comuneros por las cuatro esquinas de la plaza. Alegremente el sol llegó al tejado de las casitas del pueblo. Las copas altas de los sauces y de los eucaliptos se animaron; el blanqueo de la torre y de la fachada de la iglesia, reflejaron hacia la plaza una luz. − ¡Balas, carajo, más balas! En vano gritaba; el fierro de la corneta le mordió en la frente, y su sangre corría, negra, como de culebra.− ¡Don Antonio; mátelo! Rogaba por gusto, su habla ya no era de hombre; su sangre le acobardaba, como a las mujeres. − ¡Taytacha, acábale de una vez, para morder nomás sirve! Miré la fachada blanca de la iglesia. ¡Jajayllas! Taytacha Dios no había. Mentira es: Taytacha Dios no hay. Don Antonio me hizo seña con el pie para que escapara. Me quería el Alcalde, porque era amiguero de sus hijos.− ¡Mátelo, don Antonio! −rogó draounliBo otra vez. La voz del principal me gustaba ahora; me hubiera quedado; su gritar me quitaba la rabia, me alegraba, la risa quería reventar en mi boca. − ¡Muérete, taytay, allk'o! Pero don Antonio pateó en el empedrado y después me apuntó con su revólver. Se enfrió mi corazón con el miedo; salté del corredor a la plaza; tras de mí sonó la bala de don Antonio. − ¡Taytay Antonio! Al aire abaleó seguro el Alcalde, para disimular.* * * Los comuneros de Utek'pampa son mejores que los sanjuanes y los Tinki de la puna. Indios lisos y propietarios, les hacían correr a don Braulio. Cuando traía soldados de Puquio nomás, el principal se hacía el hombre en Utek', atropellaba a los comuneros y hacía matar los animales de la pampa, para escarmiento. Sólo en la plaza de San Juan era valiente don Braulio, pero llegando a Utek' se acababa su rabia y parecía buen principal. Por eso, cuando escapé de la plaza, me acordé de los mak'tas Utek'.Los sanjuanes se habían asegurado en sus casas, chanchos nomás encontré en la calle. Las puertas, como en medianoche, estaban cerradas. No paré hasta llegar al morro de Santa Bárbara; de donde se ven la pampa y el pueblito de Utek'. Bien abajo, junto al río Viseca, Utek'pampa se tendía, como si fuera una grada en medio del cerro Santa Bárbara. Nunca la pampa de Utek' es triste; lejos del cielo vive: aunque haya neblina negra, aunque el aguacero haga bulla sobre la tierra, Utek'pampa es alegre. Cuando los maizales están verdes todavía, el viento juega con los sembríos; mirada desde lejos, la pampa despierta cariño en el corazón de los forasteros. Cuando el maíz está para cosecharse, todos los comuneros hacen chozas en las cabeceras de sus chacras. Las tuyas, los loros y las torcazas ladronas vuelan por bandadas en todo el campo; pasan silbando por encima de los maizales, mostrando sus pechitos amarillos, blancos, verdes; a veces cantan desde los mollales que crecen junto a los cercos. Desde los caminos lejanos, Utek'pampa se ve llena de humo, como si todo fuera pueblo. Después de la cosecha, la pampa se llena de animales grandes: toros, caballos, burros. Los padrillos gritan todo el día, desafiándose de lejos; los potros enamorados relinchan y se hacen oír en toda la pampa. ¡Utek'pampa: indios, mistis, forasteros o no, todos se consuelan, cuando las divisas desde lo alto de las abras, desde los caminos! − ¡Utek'pampa mama! Igual que los comuneros de Tinki llamé a la pampa; como potrillo, relinché desde el morro Santa Bárbara; fuerte grité, para hacerme oír con los mak'tas Utek'. ¡Pero mentira! Viendo lo alegre de la pampa, de los caminos que bajan y suben del pueblito, más todavía creció el amargo en mi corazón. Ya no había Pantacha, ya no había don Pascual, ni Wallpa; don Braulio nomás ya era; azoan su cab rota se pararía otra vez, para ajear, patear y escupir en la cara de los comuneros, emborrachándose con lo que robaba de todos los pueblos. Solito en ese morro seco, esa tarde, lloré por los comuneros, por sus animalitos hambrientos. Las lágrimas taparon mis ojos; el cielo limpio, la pampa, los cerros azulejos, temblaban; el Inti, más grande, más grande… quemaba al mundo. Me caí, y como en la iglesia, arrodillado sobre las yerbas secas, mirando al tayta Chitulla, le rogué: −Tayta: ¡que se mueran los principales de todas partes! Y corrí después, cuesta abajo, a entroparme con los comuneros propietarios de Utek'pampa…

Anexo 2: ejemplo de Mapa Mental



RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Estudiante: …

RÚBRICA DE EVALUACIÓN	
Destacado De 18 a 20	La información recogida del texto es toralmente inferencial
En proceso De 11 a 17	La información recogida del texto es la mayor parte inferencial
En inicio De 0 a 10	La información recogida del texto no es inferencial

ANEXO XII

LENGUAJE I

SESIÓN 4: COMPRENSIÓN LECTORA NIVEL INFERENCIAL

1. Título: Comprensión de lectura nivel inferencial

Competencia	**Tema: Comprensión de lectura nivel inferencial "Corazonada" – Mario Benedetti**		
Competencia: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna, luego **analiza** las ideas más importantes y a partir ello formula un mapa semántico.	**Capacidades:** **Analiza** y **trata** de inferir e interpretar la información del texto y, lo **desarrolla** en un mapa semántico, previa reflexión, evaluación de la forma y contexto.	Estrategia didáctica Mapa semántico	**Criterios de evaluación:** • Distingue lo relevante de lo complementario, sintetizando la información en el texto *"Corazonada" de Mario Benedetti, a nivel inferencial, c*on vocabulario variado y deduce las características implícitas, así como la intención del autor. • Comprende el contexto y gráfica. • Interpreta el contenido del texto en forma inferencial, vinculando su experiencia con el contextos sociocultural en el que se desenvuelve.

Momentos	**Actividades**	**Materiales**	**Tiempo**
Inicio	• Bienvenida, luego de manera conjunta, planteamos los acuerdos de convivencia. • Leer el título de la lectura: "Corazonada" de Mario Benedetti. • Formular predicciones sobre el texto a partir de las siguientes preguntas: ¿De qué tratará el cuento? ¿Qué te hace deducir? ¿Qué significa la palabra "Corazonada" en el contexto presentado?	✓Ficha de aprendizaje. ✓Hoja ✓Bolígrafo	10 Min.
Desarrollo	• Pedir a los estudiantes que realicen una lectura sostenida y silenciosa. • Pedir a los estudiantes que identifiquen el uso de los verbos, contrastando predicciones con el contenido del texto. • Pedir a los estudiantes que Identifiquen el tema mediante la siguiente pregunta: ¿De qué trata el texto? Señalar la estructura del texto narrativo completando el siguiente cuadro**.(Anexo 1)** • Pedir a los estudiantes elaboren un mapa semántico del texto teniendo en cuenta los siguientes aspectos: caracterización y comportamientos de los personajes , espacio social, geográfico y psicológico tiempo , temas centrales y secundarios , características e intensión del narrador y conclusión	✓ Lectura: "Corazonada"- Mario Benedetti. (ver anexo 2) ✓ Ejemplo: de un Mapa semántico. (ver anexo 3) ✓ Ficha de aprendizaje (ver anexo 1) ✓ Chat ✓ Plataforma ✓ Computadora ✓ Pantalla ✓ Celular	30 Min
Cierre	• A continuación, responde ¿Qué expectativas tenías sobre el texto? ¿Por qué? ¿Consideras que el texto presentado logró su propósito comunicativo? ¿Por qué? ¿Qué opinas del tratamiento que hace el autor, mediante los personajes, sobre las relaciones de las personas de distintas clases? ¿Qué impresiones te causó? ¿Por qué? ¿Estás satisfecho con cómo concluye la historia o piensas que pudo tener otro final? • Responder las preguntas del cuaderno de trabajo y socializar las respuestas con sus pares. • Escribe conclusiones de la lectura. ¿Qué aprendí? ¿Cómo aprendí? ¿para qué me sirve?	Esquema del Mapa semántico	50 Min

Anexo 1: Ficha de aprendizaje Inicio, nudo, desenlace

¿Cómo comienza la historia? **INICIO**	**¿Cuál es el problema o conflicto que desarrolla?** **NUDO**	**¿Cómo termina la historia?** DESENLACE

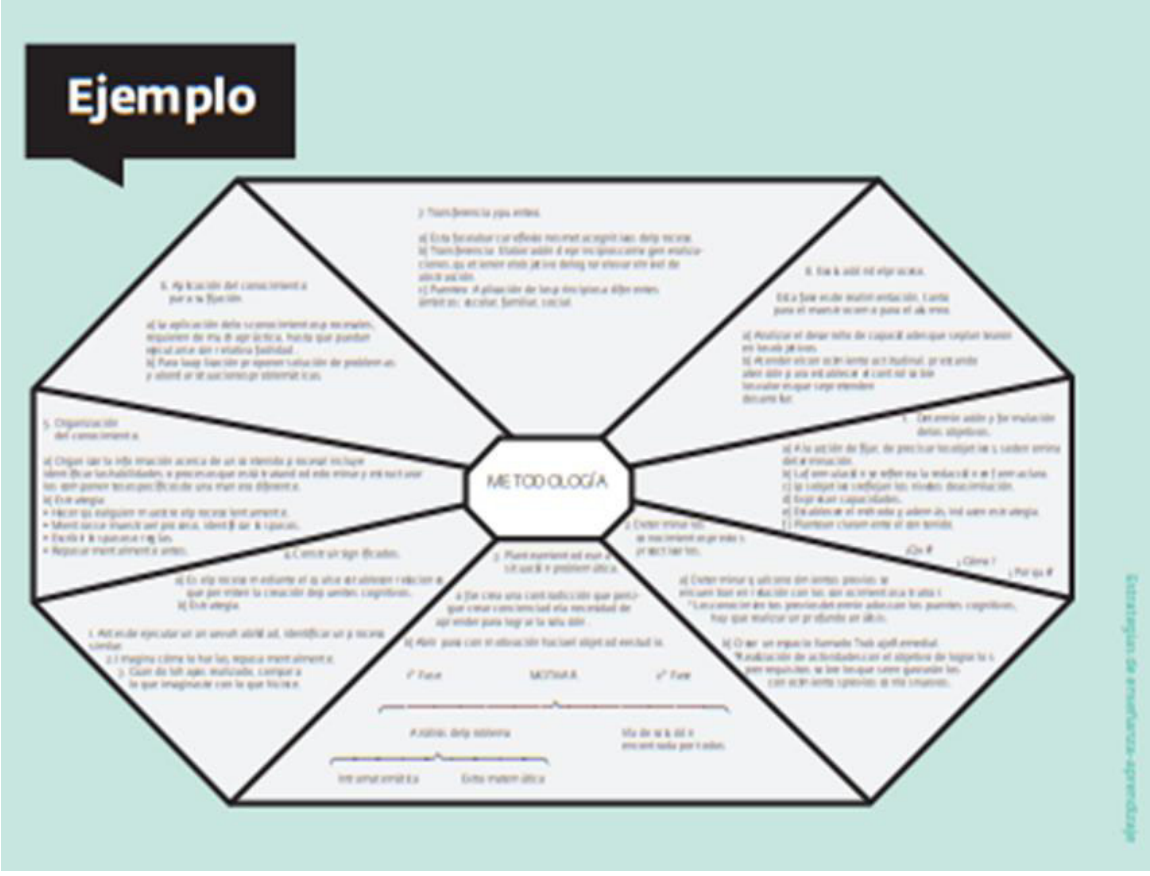
Anexo 2: LECTURA DE COMPRENSIÓN LECTORA NIVEL INFERENCIAL

Corazonada – Mario Benedetti

Apreté dos veces el timbre y en seguida supe que me iba a quedar. Heredé de mi padre, que en paz descanse, estas corazonadas. La puerta tenía un gran barrote de bronce y pensé que iba a ser bravo sacarle lustre. Después abrieron y me atendió la ex, la que se iba. Tenía cara de caballo y cofia y delantal. “Vengo por el aviso”, dije. “Ya lo sé”, gruñó ella y me dejó en el zaguán, mirando las baldosas. Estudié las paredes y los zócalos, la araña de ocho bombitas y una especie de cancel. Después vino la señora, impresionante. Sonrió como una Virgen, pero sólo como. “Buenos días.” “¿Su nombre?” “Celia.” “¿Celia qué?” “Celia Ramos.” Me barrió de una mirada. La pipeta. “¿Referencias?” Dije tartamudeando la primera estrofa: “Familia Suárez, Maldonado 1346, teléfono 90948. Familia Borrello, Gabriel Pereira 3252, teléfono 413723. Escribano Perrone, Larraíaga 3362, sin teléfono.” Ningún gesto. “¿Motivos del cese?” Segunda estrofa, más tranquila: “En el primer caso, mala comida. En el segundo, el hijo mayor. En el tercero, trabajo de mula.” “Aquí”, dijo ella, “hay bastante que hacer”. “Me lo imagino.” ” Pero hay otra muchacha, y además mi hija y yo ayudamos.” “Sí, señora.” Me estudió de nuevo. Por primera vez me di cuenta que de tanto en tanto parpadeo. “¿Edad?” “Diecinueve.” “¿Tenés novio?” “Tenía.” Subió las cejas. Aclaré por las dudas: “Un atrevido. Nos peleamos por eso.” La Vieja sonrió sin entregarse. “Así me gusta. Quiero mucho juicio. Tengo un hijo mozo, así que nada de sonrisitas ni de mover el trasero.” Mucho juicio, mi especialidad. Sí, señora. “En casa y fuera de casa. No tolero porquerías. Y nada de hijos naturales, ¿estamos?” “Sí, señora.” ¡Ula Marula! Después de los tres primeros días me resigné a soportarla. Con todo, bastaba una miradita de sus ojos saltones para que se me pusieran los nervios de punta. Es que la vieja parecía verle a una hasta el hígado. No así la hija, Estercita, veinticuatro años, una pituca de ocai y rumi que me trataba como a otro mueble y estaba muy poco en la casa. Y menos todavía el patrón, don Celso, un bagre con lentes, más callado que el cine mudo, con cara de malandra y ropas de Yriart, a quien alguna vez encontré mirándome los senos por encima de *Acción*. En cambio el joven Tito, de veinte, no precisaba la excusa del diario para investigarme como cosa suya. Juro que obedecí a la Señora en eso de no mover el trasero con malas intenciones. Reconozco que el mío ha andado un poco dislocado, pero la verdad es que se mueve de moto propia. Me han dicho que en Buenos Aires hay un doctor japonés que arregla eso, pero mientras tanto no es posible sofocar mi naturaleza. O sea que el muchacho se impresionó. Primero se le iban los ojos, después me atropellaba en el corredor del fondo. De modo que por obediencia a la Señora, y también, no voy a negarlo, conmigo misma, lo tuve que frenar unas diecisiete veces, pero cuidándome de no parecer demasiado asquerosa. Yo me entiendo. En cuanto al trabajo, la gran siete. “Hay otra muchacha” había dicho la Vieja. Es decir, había. A mediados de mes ya estaba solita para todo rubro. “Yo y mi hija ayudamos”, había agregado. A ensuciar los platos, cómo no. A quién va a ayudar la vieja, vamos, con esa bruta panza de tres papadas y esa metida con los episodios. Que a mí me gustase Isolina o la Burgueño, vaya y pase y ni así, pero que a ella, que se las tira de avispada y lee Selecciones y Lifenespañol, no me lo explico ni me lo explicaré. A quién va a ayudar la niña Estercita, que se pasa reventándose los granos, jugando al tenis en Carrasco y desparramando fichas en el Parque Hotel. Yo salgo a mi padre en las corazonadas, de modo que cuando el tres de junio (fue San Cono bendito) cayó en mis manos esa foto en que Estercita se está bañando en cueros con el menor de los Gómez Taibo en no sé qué arroyo ni a mí qué me importa, en seguida la guardé porque nunca se sabe. ¡A quién van ayudar! Todo el trabajo para mí y aguántate piola. ¿Qué tiene entonces de raro que cuando Tito (el joven Tito, bah) se puso de ojos vidriosos y cada día más ligero de manos, yo le haya aplicado el sosegate y que habláramos claro? Le dije con todas las letras que yo con ésas no iba, que el único tesoro que tenemos los pobres es la honradez y basta. Él se río muy canchero y había empezado a decirme: “Ya verás, putita”, cuando apareció la señora y nos miró como a cadáveres. El idiota bajó los ojos y mutis por el foro. La Vieja puso entonces cara de al fin solos y me encajó bruta trompada en la oreja, en tanto que me trataba de comunista y de ramera. Yo le dije: “Usted a mí no me pega, ¿sabe?” y allí nomás demostró lo contrario. Peor para ella. Fue ese segundo golpe el que cambió mi vida. Me callé la boca pero se la guardé. A la noche le dije que a fin de mes me iba. Estábamos a veintitrés y yo precisaba como el pan esos siete días. Sabía que don Celso tenía guardado un papel gris en el cajón del medio de su escritorio. Yo lo había leído, porque nunca se sabe. El veintiocho a las dos de la tarde, sólo quedamos en la casa la niña Estercita y yo. Ella se fue a sestear y yo a buscar el papel gris. Era una carta de un tal Urquiza .La guardé en el mismo sobre que la foto y el treinta me fui a una pensión decente y barata de la calle Washington. A nadie le di mis señas, pero a un amigo de Tito no pude negárselas. La espera duró tres días. Tito apareció una noche y yo lo recibí delante de doña Cata, que desde hace unos años dirige la pensión. Él se disculpó, trajo bombones y pidió autorización para volver. No se la di. En lo que estuve bien porque desde entonces no faltó una noche. Fuimos a menudo al cine y

hasta me quiso…Arrastrar al Parque, pero yo le apliqué el tratamiento del pudor. Una tarde quiso averiguar directamente qué era lo que yo pretendía. Allí tuve una corazonada: “No pretendo nada, porque lo que yo querría no puedo pretenderlo”. Como ésta era la primera cosa amable que oía de mis labios se conmovió bastante, lo suficiente para meter la pata. “¿Por qué?”, dijo a gritos, “si ése es el motivo, te prometo que…” Entonces como si él hubiera dicho lo que no dijo, le pregunté: “Vos sí… pero, ¿y tu familia?” “Mi familia soy yo”, dijo el pobrecito. Después de esa compadrada siguió viniendo y con él llegaban flores, caramelos, revistas. Pero yo no cambié. Y él lo sabía. Una tarde entró tan pálido que hasta doña Cata hizo un comentario. No era para menos. Se lo había dicho al padre. Don Celso había contestado: “Lo que faltaba.” Pero después se ablandó. Un tipo pierna. Estercita se rio como dos años, pero a mí qué me importa. En cambio la Vieja se puso verde. A Tito lo trató de idiota, a don Celso de cero a la izquierda, a Estercita de inmoral y tarada. Después dijo que nunca, nunca, nunca. Estuvo como tres horas diciendo nunca. “Está como loca”, dijo el Tito, “no sé qué hacer”. Pero yo sí sabía. Los sábados la Vieja está siempre sola, porque don Celso se va a Punta del Este, Estercita juega al tenis y Tito sale con su barrita de La Vascongada. O sea que a las siete me fui a un monedero y llamé al nueve siete cero tres ocho. “Hola”, dijo ella. La misma voz gangosa, impresionante. Estaría con su salto de cama verde, la cara embadurnada, la toalla como turbante en la cabeza. “Habla Celia”, y antes de que colgara: “No corte, señora, le interesa.” Del otro lado no dijeron ni mu. Pero escuchaban. Entonces le pregunté si estaba enterada de una carta de papel gris que don Celso guardaba en su escritorio. Silencio. “Bueno, la tengo yo.” Después le pregunté si conocía una foto en que la niña Estercita aparecía bañándose con el menor del Gómez Taibo. Un minuto de silencio. “Bueno, también la tengo yo.” Esperé por las dudas, pero nada. Entonces dije: “Piénselo, señora” y corté. Fui yo la que corté, no ella. Se habrá quedado mascando su bronca con la cara embadurnada y la toalla en la cabeza. Bien hecho. A la semana llegó el Tito radiante, y desde la puerta gritó: “¡La vieja afloja! ¡La vieja afloja!” Claro que afloja. Estuve por dar las hurras, pero con la emoción dejé que me besara. “No se opone pero exige que no vengas a casa.” ¿Exige? ¡Las cosas que hay que oír! Bueno, el veinticinco nos casamos (hoy hace dos meses), sin cura pero con juez, en la mayor intimidad. Don Celso aportó un chequecito de mil y Estercita me mandó un telegrama que -está mal que lo diga- me hizo pensar a fondo: “No creas que salís ganando. Abrazos, Ester.” En realidad, todo esto me vino a la memoria, porque ayer me encontré en la tienda con la Vieja. Estuvimos codo con codo, revolviendo saldos. De pronto me miró de refilón desde abajo del velo. Yo me hice cargo. Tenía dos caminos: o ignorarme o ponerme en vereda. Creo que prefirió el segundo y para humillarme me trató de usted. “¿Qué tal, cómo le va?” Entonces tuve una corazonada y agarrándome fuerte del paraguas de nailon, le contesté tranquila: “Yo bien, ¿y usted, mamá?”...

Anexo 2: ejemplo de Mapa Semántico



RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Estudiante: …

RÚBRICA DE EVALUACIÓN	
Destacado De 18 a 20	La información recogida del texto es toralmente inferencial
En proceso De 11 a 17	La información recogida del texto es la mayor parte inferencial
En inicio De 0 a 10	La información recogida del texto no es inferencial

ANEXO: XIII

LENGUAJE I

SESIÓN 5: COMPRENSIÓN LECTORA NIVEL INFERENCIAL

1. Título: Comprensión de lectura nivel inferencial

Competencia	**Tema: Comprensión de lectura nivel inferencial "El aumento de la corrupción en el Perú"**		
Competencia: **Lee** diversos tipos de textos escritos en su lengua materna, luego **analiza** las ideas más importantes y a partir ello formula una infografía.	Capacidades: Obtiene información del texto escrito y **Analiza** y **trata** de inferir e interpretar dicha información, luego, lo **desarrolla** en una infografía, previa reflexión, evaluación de la forma, el contenido y el contexto.	Estrategias didáctica Infografía	Criterios de evaluación: • Identifica información explícita, relevante y complementaria, seleccionando datos específicos en una infografía, datos que se encontraron en distintas partes del texto, *"El aumento de la corrupción en el Perú" a nivel inferencial*, deduciendo relaciones lógicas a partir de información detallada del texto. Señala características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras, expresiones con sentido figurado, opinando sobre el contenido del texto en una infografía, contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.

Momentos	**Actividades**	**Materiales**	**Tiempo**
Inicio	• Saludara a los estudiantes y enfatizar la necesidad de respetar los acuerdos de convivencia. • Entregar a los estudiantes un horario, un cuadro estadístico, una boleta de venta y un calendario: uno para cada grupo. • Plantear a los estudiantes las siguientes preguntas: ¿En qué situaciones tenemos que leer este tipo de textos? • ¿Cómo se leerá cada uno de estos textos? ¿De qué manera podré reconocer la información más importante? • pedir a los estudiantes determinar el valor que tienen los gráficos, símbolos, íconos e ilustraciones en un texto. Los motivamos a plantear ejemplos.	✓Ficha de aprendizaje. ✓Hojas ✓Bolígrafo	10 Min.
Desarrollo	• Pedir a los estudiantes una lectura exploratoria del texto 1: "El aumento de la corrupción en el Perú". (ANEXO 3) • Pedir observar la infografía y prestan atención a la forma como se han organizado o distribuido el texto y los recursos gráficos. • Anticipar el contenido de la infografía a partir del título. • Socializar el sentido del término corrupción, a partir de una lluvia de ideas. Promovemos una conversación en la que citen ejemplos, expongan sus puntos de vista, difieran sus causas y consecuencias. • Reconocer todos los elementos de una infografía incluidas las ilustraciones (gráfico de torta, barras, cuadros), así como los títulos o subtítulos que se hayan empleado. • Detalles de la infografía. • Identificar y diferenciar información clave tanto en los textos como en las ilustraciones, considerando desde la más llamativa o de mayor extensión hasta las pequeñas o breves que proporcionan detalles. • En el caso de símbolos o íconos definan sus significados e indicamos que establezcan relaciones con otros elementos (textos o gráficos).	✓ Lectura gráfica: "El aumento de la corrupción en el Perú. (ver anexo 3) ✓ Ficha de formulación de preguntas (ver anexo 1) ✓ Ficha de preguntas y respuestas. (ver anexo 2) ✓ Ejemplo: de una infografía (ver anexo 4) ✓ Chat ✓ Plataforma ✓ Computadora ✓ Pantalla ✓ Celular	30 Min.

	• Explicar que realicen marcas después de leer las secciones o apartados de la infografía, para garantizar que hayan leído todo el texto.		
Cierre	• Explicar a los estudiantes que la infografía es un texto que se emplea en las publicaciones periodísticas. Dentro de sus principales ventajas, se halla la facilidad con que informa al lector sobre temas que pueden resultar complejos, ya que vincula recursos gráficos y textos en forma armónica y atractiva, pero a la vez con rigurosidad. Por ello, su lectura requiere de un conjunto de estrategias para una comprensión eficaz, las cuales realizaremos de manera conjunta.(ver anexo 4) • Los estudiantes formulan preguntas sobre cada aspecto o subtema. (ANEXO 1) • Las preguntas las escriben en tiras de cartulina, luego las presentan y seguidamente respondidas por los mismos integrantes del grupo. • Los estudiantes responden las preguntas de comprensión del texto (ANEXO 2). Luego, en grupos, comparten las respuestas y, sobre todo, los procesos de lectura que tuvieron en cuenta. • Planteamos las siguientes preguntas: • ¿Qué opinión tienen acerca de la violencia y la corrupción; representan los problemas más importantes para el país? • ¿Consideran que es una percepción o es la realidad? • Los estudiantes participan en un intercambio de ideas y una puesta en común. • Comentamos sobre la importancia de aplicar estrategias didácticas cuando leemos textos y, de forma específica, en una infografía. • Motivamos a los estudiantes a que mencionen de forma ordenada los pasos que siguieron para leer el texto 1: “El aumento de la corrupción en el Perú”. Es preferible que los expliquen de forma oral. • Escriben conclusiones del texto. • ¿Qué aprendí? ¿Cómo aprendí? ¿Para qué me sirve?	Una infografía	50 Min.

Anexo 1: Ficha de formulación de preguntas

Aspectos o subtemas	**Preguntas**
La infiltración de la delincuencia (crimen organizado) en la política	¿En qué áreas o aspectos se aprecia la infiltración del crimen organizado en la política?

Anexo 2: Ficha de preguntas y respuestas

1. Según la mayoría de encuestados, ¿a qué se destina el dinero ilícito de la corrupción en la política?
   a. A corromper funcionarios en puestos clave.
   b. Al lavado de dinero.
   c. A fortalecer grupos subversivos.
   d. Al financiamiento de campañas políticas.

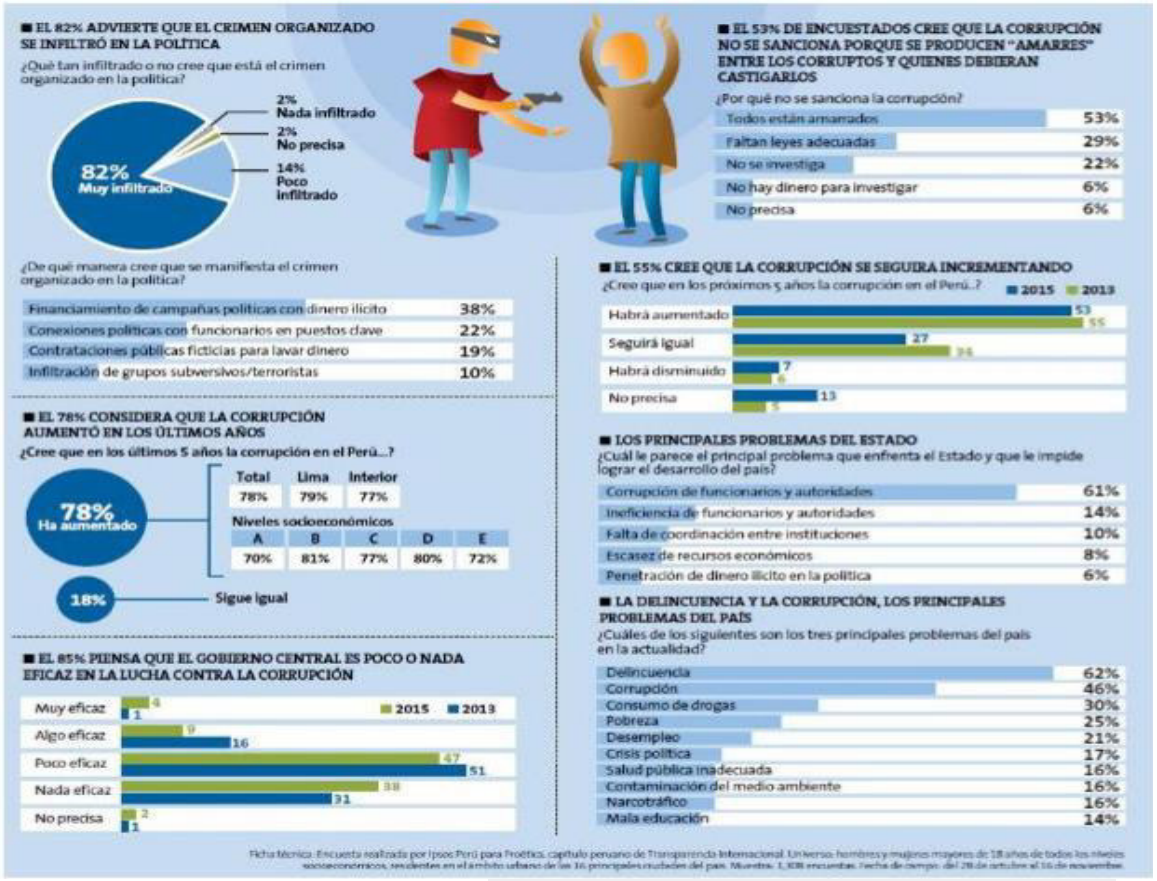
2. ¿Cuál de los siguientes no es uno de los subtemas que se aborda en el texto?
   a. Corrupción infiltrada en la política
   b. Corrupción y análisis social
   c. Impunidad de la corrupción
   d. Lucha ineficaz contra la corrupción
3. De acuerdo con las respuestas de los encuestados, ¿cuál es la diferencia entre los "problemas del Estado" y los "problemas del país"?
   a. Los "problemas del Estado" limitan el desarrollo del Estado y los "problemas del país"
   b. Limitan el desarrollo de los ciudadanos.
   c. Los "problemas del Estado" se relacionan con la política y la conformación del Estado y los "problemas del país" conciernen a todos los ciudadanos.
   d. Los "problemas del Estado" perjudican a los funcionarios e instituciones del Estado y los "problemas del país" perjudican a toda la sociedad.
   e. Los "problemas del Estado" se pueden solucionar más fácilmente que los "problema del país".
4. Del texto se deduce que algunas soluciones para enfrentar el problema de la corrupción en el Perú podrían ser:
   I. Adoptar medidas eficaces para combatirlo.
   II. Castigar efectivamente a los corruptos.
   III Eliminar a los partidos políticos.
   IV Contratar funcionarios incorruptibles.

   a. Solo I b. II y IV c. I y II d. Solo III

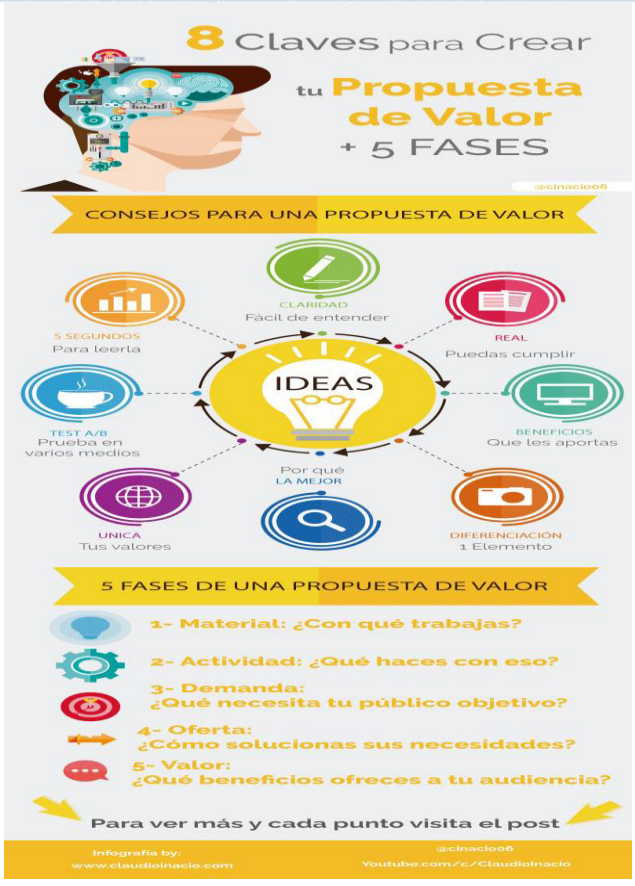
5. La mayoría de encuestados considera que en los próximos 5 años la corrupción se habrá incrementado, ¿consideras que esta percepción es válida? ¿Por qué? Sustenta con información del texto.

Anexo 3: LECTURA DE COMPRENSIÓN LECTORA NIVEL INFERENCIAL

Corrupción en el Perú



Anexo 4: ejemplo de Infografía



RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Estudiante: …

RÚBRICA DE EVALUACIÓN	
Destacado De 18 a 20	La información recogida del texto es toralmente inferencial
En proceso De 11 a 17	La información recogida del texto es la mayor parte inferencial
En inicio De 0 a 10	La información recogida del texto no es inferencial

ANEXO XIV

LENGUAJE I

SESIÓN 6: COMPRENSIÓN LECTORA NIVEL INFERENCIAL

1. Título: Comprensión de lectura nivel inferencial

Competencia	**Tema: Comprensión de lectura nivel inferencial "El Banquete" – Julio Ramón Ribeyro**		
Competencia: **Lee** diversos tipos de textos escritos en su lengua materna, luego **analiza** las ideas más importantes y a partir ello formula en un sociodrama.	**Capacidad:** **Encuentra** información del texto escrito y **analiza** las ideas principales y secundarias y lo **desarrolla** en un sociodrama	**Estrategia didáctica** Escenifican un sociodrama Video	**Criterios de evaluación** Explica y analiza la información que encuentra en el texto *"el Banquete" de Julio Ramón Ribeyro* a *nivel inferencial* y expone sus propias idead del texto inferencial.

Momentos	**Actividades**	**Materiales**	**Tiempo**
Inicio	• Bienvenida a los participante • Presentar una imagen "el banquete "Pintura de Peter Brueghel Por Peter Brueghel • Los estudiantes responden a través de lluvia de ideas las siguientes preguntas: ¿Qué título le pondrías a la imagen y por qué? ¿Tiene alguna relación con alguna experiencia vivida? • Se presenta el cuento y luego solicita a los estudiantes expresen sobre lo que creen que trata el cuento a partir de la imagen.	✓Ficha de aprendizaje. ✓Hoja ✓Bolígrafo	10 Min.
Desarrollo	• Leer el título de la lectura: "El banquete" de Julio Ramón Ribeyro (ver anexo 3) • Leen y subrayan las ideas importantes. • En seguida completan en un esquema los siguientes aspectos: título, nombre del autor, personajes, contexto, movimiento literario, género y año (anexo 1) • Docente monitorea y brinda ayuda en caso lo requiera	✓ Lectura: "El Banquete"- Julio Ramón Ribeyro (ver anexo 3) ✓ Ficha de datos (ver anexo 1) ✓ Ficha de ideas principales y secundarias (ver anexo 2) ✓ Ejemplo: de un sociodrama. (ver anexo 4) ✓ Chat ✓ Plataforma ✓ Computadora ✓ Pantalla ✓ Celular	30 Min
Cierre	• Completa en un cuadro los siguientes aspectos: idea principal e ideas secundarias (anexo 2) • Presentan un sociodrama actualizado sobre el cuento (ver anexo 4) • Los estudiantes forman grupos, luego planifican la presentación y elaboran sus materiales • Finalmente, los estudiantes comparten las siguientes preguntas: ¿te gustó? ¿Lo recomendarías? • Escriben conclusiones de la lectura. ¿Qué aprendí? ¿Cómo aprendí? ¿Para qué me sirve?	Escenifican un Sociodrama	50Min

Anexo 1: Ficha de datos

DATOS DEL CUENTO EL BANQUETE	
Título	
Nombre del autor	
Personajes	
Lugar	
Año	
Movimiento literario	
Género	

Anexo 2: Ficha de ideas principales y secundarias

IDEA PRINCIPAL	IDEAS SECUNDARIAS
…….	……..

INSTRUMENTO PARA EVALUAR SOCIODRAMA

INTEGRANTES:

1…

2…

3…

4…

5…

6…

Criterios	Indicadores	Puntaje	Puntaje obtenido
Trabajo colaborativo	Cada uno de los integrantes del grupo se presentó y antes de empezar el socio drama explicaron en forma breve y concisa su propósito.	0-2	
Argumento	El argumento fue totalmente coherente con el contenido del cuento y lo contextualiza a la actualidad.	0-10	
Dramatización	Los estudiantes lograron a plenitud demostrar la habilidad a representar.	0 – 4	
Caracterización	Todos los estudiantes caracterizaron perfectamente al personaje que representaron.	0 – 4	

Anexo 3: LECTURA DE COMPRENSIÓN LECTORA NIVEL INFERENCIAL

El banquete– Julio Ramón Ribeyro

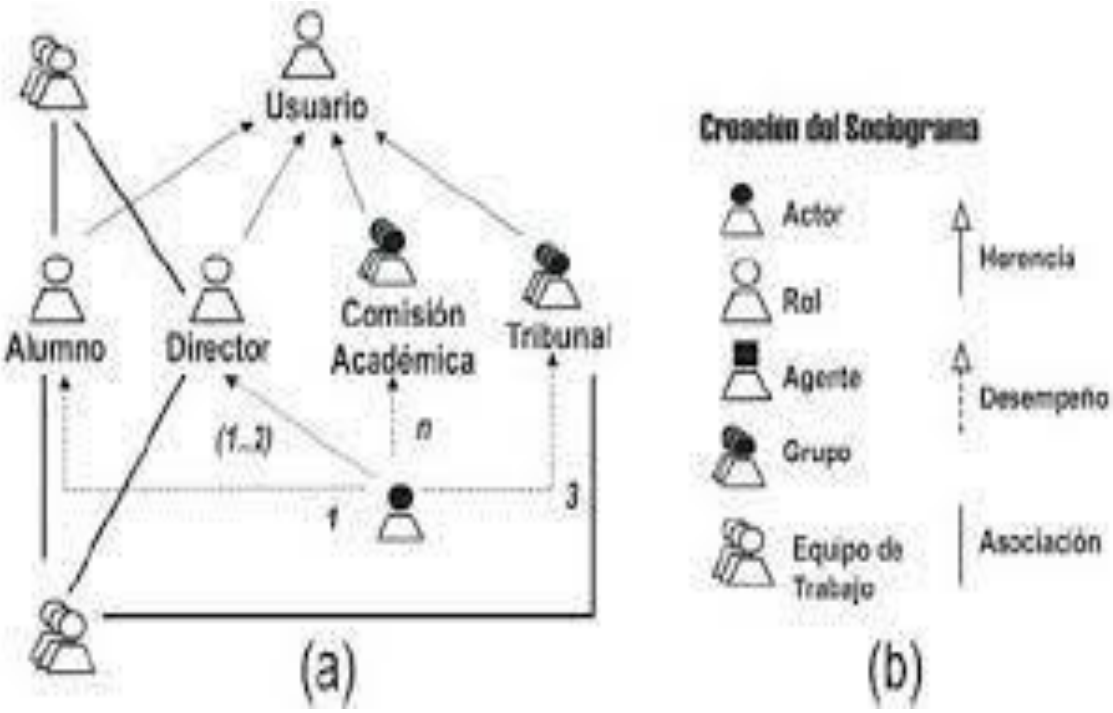
Con dos meses de anticipación, don Fernando Pasamano había preparado los pormenores de este magno suceso. En primer término, su residencia hubo de sufrir una transformación general. Como se trataba de un caserón antiguo, fue necesario echar abajo algunos muros, agrandar las ventanas, cambiar la madera de los pisos y pintar de nuevo todas las paredes. Esta reforma trajo consigo otras y (como esas personas que cuando se compran un par de zapatos juzgan que es necesario estrenarlos con calcetines nuevos y luego con una camisa nueva y luego con un terno nuevo y así sucesivamente hasta llegar al calzoncillo nuevo) don Fernando se vio obligado a renovar todo el mobiliario, desde las consolas del salón hasta el último banco de la repostería. Luego vinieron las alfombras, las lámparas, las cortinas y los cuadros para cubrir esas paredes que desde que estaban limpias parecían más grandes. Finalmente, como dentro del programa estaba previsto un concierto en el jardín, fue necesario construir un jardín. En quince días, una cuadrilla de jardineros japoneses edificaron, en lo que antes era una especie de huerta salvaje, un maravilloso jardín rococó donde había cipreses tallados, caminitos sin salida, una laguna de peces rojos, una gruta para las divinidades y un puente rústico de madera, que cruzaba sobre un torrente imaginario. Lo más grande, sin embargo, fue la confección del menú. Don Fernando y su mujer, como la mayoría de la gente proveniente del interior, sólo habían asistido en su vida a comilonas provinciales en las cuales se mezcla la chicha con el whisky y se termina devorando los cuyes con la mano. Por esta razón sus ideas acerca de lo que debía servirse en un banquete al presidente, eran confusas. La parentela, convocada a un consejo especial, no hizo sino aumentar el desconcierto. Al fin, don Fernando decidió hacer una encuesta en los principales hoteles y restaurantes de la ciudad y así pudo enterarse de que existían manjares presidenciales y vinos preciosos que fueron necesario encargar por avión a las viñas del mediodía. Cuando todos estos detalles quedaron ultimados, don Fernando constató con cierta angustia que en ese banquete, al cual asistirían ciento cincuenta personas, cuarenta mozos de servicio, dos orquestas, un cuerpo de ballet y un operador de cine, había invertido toda su fortuna. Pero, al fin de cuentas, todo dispendio le parecía pequeño para los enormes beneficios que obtendría de esta recepción.

-Con una embajada en Europa y un ferrocarril a mis tierras de la montaña rehacemos nuestra fortuna en menos de lo que canta un gallo (decía a su mujer). Yo no pido más. Soy un hombre modesto. -Falta saber si el presidente vendrá (replicaba su mujer). En efecto, había omitido hasta el momento hacer efectiva su invitación. Le bastaba saber que era pariente del presidente (con uno de esos parentescos serranos tan vagos como indemostrables y que, por lo general, nunca se esclarecen por el temor de encontrar adulterino) para estar plenamente seguro que aceptaría. Sin embargo, para mayor seguridad, aprovechó su primera visita a palacio para conducir al presidente a un rincón y comunicarle humildemente su proyecto. -Encantado (le contestó el presidente). Me parece una magnífica idea. Pero por el momento me encuentro muy ocupado. Le confirmaré por escrito mi aceptación. Don Fernando se puso a esperar la confirmación. Para combatir su impaciencia, ordenó algunas reformas complementarias que le dieron a su mansión un aspecto de un palacio afectado para alguna solemne mascarada. Su última idea fue ordenar la ejecución de un retrato del presidente (que un pintor copió de una fotografía) y que él hizo colocar en la parte más visible de su salón. Al cabo de cuatro semanas, la confirmación llegó. Don Fernando, quien empezaba a inquietarse por la tardanza, tuvo la más grande alegría de su vida. Aquel fue un día de fiesta, salió con su mujer al balcón para contemplar su jardín iluminado y cerrar con un sueño bucólico esa memorable jornada. El paisaje, sin embargo, parecía haber perdido sus propiedades sensibles, pues donde quiera que pusiera los ojos, don Fernando se veía a sí mismo, se veía en chaqué, en tarro, fumando puros, con una decoración de fondo donde (como en ciertos afiches turísticos) se confundían lo monumentos de las cuatro ciudades más importantes de Europa. Más lejos, en un ángulo de su quimera, veía un ferrocarril regresando de la floresta con sus vagones cargados de oro. Y por todo sitio, movediza y transparente como una alegoría de la sensualidad, veía una figura femenina que tenía las piernas de un cocote, el sombrero de una marquesa, los ojos de un tahitiana y absolutamente nada de su mujer. El día del banquete, los primeros en llegar fueron los soplones. Desde las cinco de la tarde estaban apostados en la esquina, esforzándose por guardar un incógnito que traicionaban sus sombreros, sus modales exageradamente distraídos y sobre todo ese terrible aire de delincuencia que adquieren a menudo los investigadores, los agentes secretos y en general todos los que desempeñan oficios clandestinos. Luego fueron llegando los automóviles. De su interior descendían ministros, parlamentarios, diplomáticos, hombre de negocios, hombre inteligentes. Un portero les abría la verja, un ujier los anunciaba, un valet recibía sus prendas, y don Fernando, en medio del vestíbulo, les estrechaba la mano, murmurando frases cortezas y conmovidas. Cuando todos los burgueses del vecindario se habían arremolinado delante de la mansión y la gente de los conventillos se hacía una fiesta de fasto tan inesperado, llegó el presidente. Escoltado por sus edecanes, penetró en la casa y don Fernando, olvidándose de las reglas de la etiqueta, movido por un impulso de compadre, se le echó en los brazos con tanta simpatía que le dañó una de sus charreteras.

Repartidos por los salones, los pasillos, la terraza y el jardín, los invitados se bebieron discretamente, entre chistes y epigramas, los cuarenta cajones de whisky. Luego se acomodaron en las mesas que les estaban reservadas (la más grande, decorada con orquídeas, fue ocupada por el presidente y los hombre ejemplares) y se comenzó a comer y a charlar ruidosamente mientras la orquesta, en un ángulo del salón, trataba de imponer inútilmente un aire vienés. A mitad del banquete, cuando los vinos blancos del Rin habían sido honrados y los tintos del Mediterráneo comenzaban a llenar las copas, se inició la ronda de discursos. La llegada del faisán los interrumpió y sólo al final, servido el champán, regresó la elocuencia y los panegíricos se prolongaron hasta el café, para ahogarse definitivamente en las copas del coñac. Don Fernando, mientras tanto, veía con inquietud que el banquete, pleno de salud ya, seguía sus propias leyes, sin que él hubiera tenido ocasión de hacerle al presidente sus confidencias. A pesar de haberse sentado, contra las reglas del protocolo, a la izquierda del agasajado, no encontraba el instante propicio para hacer un aparte. Para colmo, terminado el servicio, los comensales se levantaron para formar grupos amodorrados y digestónicos y él, en su papel de anfitrión, se vio obligado a correr de grupos en grupo para reanimarlos con copas de mentas, palmaditas, puros y paradojas. Al fin, cerca de medianoche, cuando ya el ministro de gobierno, ebrio, se había visto forzado a una aparatosa retirada, don Fernando logró conducir al presidente a la salida de música y allí, sentados en uno de esos canapés, que en la corte de Versalles servían para declararse a una princesa o para desbaratar una coalición, le deslizó al oído su modesta. -Pero no faltaba más (replicó el presidente). Justamente queda vacante en estos días la embajada de Roma. Mañana, en consejo de ministros,

propondré su nombramiento, es decir, lo impondré. Y en lo que se refiere al ferrocarril sé que hay en diputados una comisión que hace meses discute ese proyecto. Pasado mañana citaré a mi despacho a todos sus miembros y a usted también, para que resuelvan el asunto en la forma que más convenga. Una hora después el presidente se retiraba, luego de haber reiterado sus promesas. Lo siguieron sus ministros, el congreso, etc., en el orden preestablecido por los usos y costumbres. A las dos de la mañana quedaban todavía merodeando por el bar algunos cortesanos que no ostentaban ningún título y que esperaban aún el descorchamiento de alguna botella o la ocasión de llevarse a hurtadillas un cenicero de plata. Solamente a las tres de la mañana quedaron solos don Fernando y su mujer. Cambiando impresiones, haciendo auspiciosos proyectos, permanecieron hasta el alba entre los despojos de su inmenso festín. Por último se fueron a dormir con el convencimiento de que nunca caballero limeño había tirado con más gloria su casa por la ventana ni arriesgado su fortuna con tanta sagacidad. A las doce del día, don Fernando fue despertado por los gritos de su mujer. Al abrir los ojos le vio penetrar en el dormitorio con un periódico abierto entre las manos. Arrebatándoselo, leyó los titulares y, sin proferir una exclamación, se desvaneció sobre la cama. En la madrugada, aprovechándose de la recepción, un ministro había dado un golpe de estado y el presidente había sido obligado a dimitir…

Anexo 4: ejemplo de sociodrama



RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Estudiante: …

RÚBRICA DE EVALUACIÓN	
Destacado De 18 a 20	La información recogida del texto es toralmente inferencial
En proceso De 11 a 17	La información recogida del texto es la mayor parte inferencial
En inicio De 0 a 10	La información recogida del texto no es inferencial

ANEXO XV

LENGUAJE I

SESIÓN 7: COMPRENSIÓN LECTORA NIVEL INFERENCIAL

1. Título: Comprensión de lectura nivel inferencial

Competencia	**Tema: Comprensión de lectura nivel inferencial "Tata Mayo" – Eleodoro Vargas Vicuña**		
Competencia: **Lee** diversos tipos de textos escritos en su lengua materna, luego **analiza** las ideas más importantes y a partir ello formula en una primera plana.	**Capacidad:** **Encuentra** información del texto escrito y **analiza** las ideas principales y secundarias y lo **desarrolla** en una primera plana	**Estrategia didáctica** Primera plana	**Criterios de evaluación:** Distingue lo relevante de lo complementario, sintetizando la información en *textos "Tata Mayo" autor Eleodoro Varga Vicuña,* con vocabulario variado. Deduce las características implícitas de elementos en textos con información contrapuesta, la intención del autor, considerando la información textual y gráfica del texto. Opina sobre el contenido del texto con un análisis inferencial.

Momentos	**Actividades**	**Materiales**	**Tiempo**
Inicio	• Iniciamos la sesión dando la bienvenida a los estudiantes y luego, de manera conjunta, planteamos • Los acuerdos de convivencia. • Formamos equipos de trabajo de cuatro estudiantes • Planteamos las siguientes preguntas, a fin de interactuar con los estudiantes antes de leer el texto: ¿Cuándo el adolescente se convierte en un hombre? ¿Está aceptado en la actualidad el enamoramiento? Existe educación sexual para los adolescentes • Según tu experiencia, recibiste educación sexual durante tu adolescencia • Socializamos las respuestas y en seguida presentamos el propósito: Comprender de forma inferencial del texto • A continuación, indicamos a los estudiantes que lean individualmente o en equipo el texto "Tata Mayo" de Eleodoro Vargas Vicuña. Deben resaltar el título y responder las siguientes preguntas: ¿Qué me dice el título?, ¿Cuál será su propósito comunicativo? • Anotamos las respuestas	✓Ficha de aprendizaje ✓Hoja ✓Bolígrafo	15 Min.
Desarrollo	• Indicamos a los estudiantes realizar una primera lectura global del texto en forma individual y silenciosa.(ver anexo 2) • Les pedimos que durante la lectura imaginen las escenas del texto. • Luego solicitamos a los estudiantes que compartan lo que imaginaron, las sensaciones que el texto produjo en ellos, las partes que les impresionaron, les gustaron, les causaron disgusto o miedo. Además, les pedimos que reparen en el lenguaje del texto, en cómo se comportan los personajes.(ver anexo 3) • Contrastamos sus predicciones con las anteriores respuestas planteadas en la actividad de inicio y registradas en la pizarra. • Realizamos una segunda lectura en voz alta con la participación, en cadena, de los estudiantes. Les recomendamos cuidar el volumen, la entonación y las pausas según las características del texto. • Al término de la lectura identificamos los elementos presentes en el texto de cada párrafo, los estudiantes van reconociendo los personajes, los lugares y el tiempo en que se desarrollan las acciones. Los orientamos a aplicar técnicas de lectura y realizar, sus marcas personales (recordamos el uso de resaltadores, lápices o lapiceros de color para subrayar o circular entre otros). (anexo 1)	✓ Lectura: "Tata Mayo"- Eleodoro Varga Vicuña (ver anexo 2) ✓ Ficha de aprendizaje (ver anexo 1) ✓ Ejemplo: de una primera plana (ver anexo 3) ✓ Chat ✓ Plataforma ✓ Computadora ✓ Pantalla ✓ Celular	30 Min

Cerrar	• A fin de que los estudiantes identifiquen el tema, planteamos la pregunta: ¿De qué trata el texto? • Les indicamos que deberán utilizar llaves para señalar la secuencia de acciones consideradas en el inicio, el nudo y el desenlace de la historia. • Formulamos las siguientes preguntas a los estudiantes: ¿Por qué el texto se llama Tata Mayo? ¿Consideras qué el autor ha utilizado una metáfora para ir tejiendo la trama de la historia? ¿Por qué? • En seguida Invitamos a los estudiantes a elaborar una primera plana periodística sobre el texto leído teniendo en cuenta los siguientes elementos: ideas principales y secundarías, síntesis en forma de noticia • Los estudiantes en equipos elaboran su primera plana. • Finalmente comparten sus primeras planas. • Escriben conclusiones de la lectura. ¿Qué aprendí? ¿Cómo aprendí? ¿para qué me sirve?	Elaboración de una Primera Plana	50 Min.

Anexo 1: Ficha de aprendizaje

Tata Mayo		
Personajes	¿Quiénes son los protagonistas?	
	¿Qué otros personajes participan?	
Lugar o espacio	¿Dónde ocurren los hechos?	
Tiempo	¿Cuándo ocurren los hechos?	
El narrador	¿Quién relata los hechos?	
Acciones	Los hechos.	

Anexo 2: LECTURA DE COMPRENSIÓN LECTORA NIVEL INFERENCIAL

Tata Mayo– Eleodoro Varga Vicuña

Aprendí a quererla por un real a la hija de la Lucen. Pablo Vásquez, mi único amigo, me enseñó. Cerrada la tarde, junto al río, en la chacra de don Alfonso Garrido. Cuando estábamos orinando de impaciencia, en eso, llegó Sila. Ya pues, de una vez - dijo. - Aquí está - contestó Pablo, adelantándose. - ¿Eso no más? - dijo Sila. - Marcelo también te dará - agregó Pablo. Yo le di rápidamente lo que tenía. Del pan de la tía Rosa, del amasijo; lo que tenía separado para comprar bolas. Después nos quedamos lavándonos en el río. Más que lavarnos, yo a lo menos, me limpiaba una mancha que había cometido. Ella se fue sin voltear. - ¡Perros! - la oí decir antes, pero no entendí nadita. Sería su modo de hablar. Su mirada con sonrisa. Así las cosas durante el verano y el invierno, y durante otro verano. Nos acostumbramos de veras. Ya no le daba plata, sino del pan que le robaba a mi tía. A veces le llevaba bollos de manteca. Comíamos juntos. Nadie más que yo la quería. (El Pablo andaba por las minas buscando trabajo). Cómo remojábamos los pies en el agua cuando venía a lavar. Nos habíamos acostumbrado, de tal modo, que nos hacíamos falta. - Tú creerás que estoy viniendo - me decía habladora, como no queriendo; después se iba contenta. Me gustaba Sila. Aunque a veces no me gustaba. Sino con los días. Parece que con el calor o con el aliento de los corrales, o con algo que me llegaba desde todas partes. Pero a todo esto, no sabía en qué pararían estos encuentros. No sabía. Mi patrona conversaba con su primo: - ¡Parece que ya está hombre! ¿Con quién será? No me daba cuenta. (En la escuela decían los muchachos que solamente los papás eran hombres). Un día, entre una de sus bromas, le dijo mi patrón a su mujer: - Para eso se tiene más disposición que para aprender a escribir. - Como nosotros - dijo la vieja, con la cara que se le caía-. De tanto ir al puquio resultó el muchacho. Me di cuenta por un momento, me olvidé después. Para asegurarme pregunté a Sila, qué quería decir ir al puquio y tener hijo. - Como tú que vienes al río - me contestó. - Pero ellos no iban al río - me acuerdo que le respondí muy seguro. - En el puquio o en la punta del cerro. La cosa es cuando te subes - me dijo. Me reí hasta hacerla caer de susto. Me había acordado descaradamente de un toro barroso que tenía esa costumbre. Cómo reiría comprendiendo. Luego con la calma del río me callé. "Un hijo", pensé, como el que piensa en un torito. Y los meses. Y las lluvias. Y por fin otro verano. De ese verano me acuerdo. Un día, antes de la tarde, en el recojo de chala, pasada la cosecha de maíz, Sila comenzó a hincharse. No, qué ha de ser. Ya estaría hinchada. La miré largo rato, convenciéndome. Ella por no mirarme, seguía el vuelo de un gallinazo. Entonces, de una baja de ojos la observaba, como quien no ve. ¡Vergonzosa ella! Desde allí muy de raro en raro nos encontrábamos. Ya ni llegaba. ¿Por qué sería? ¿Por qué me decían flojo? Una vez volvió a lavar ropa a nuestro sitio. - ¿Por eso no vienes? - le pregunté, señalándole la barriga con las cejas. - ¿Por cuál eso? - dijo, negándome. - ¡Nada! - dije asustado: pero no estaba asustado. Me sucedió como si me hubiese ido de ese lugar, y en otro sitio, más tarde o más temprano, río abajo la esperara a ella ya su hijo. En adelante, solamente la veía pasar. (¿Por qué?) No quería verse conmigo. (¿Le dirían que no podía trabajar?). Y la aguaitaba de noche, cerca de su casa, detrás del camino del Shala Loma. De noche mirando estrellas o qué cosas. Yo pensaba a veces "seré hombre"; tratando de saber cómo sería ser hombre. Mordía una hoja de arrayán amargo, se ocultaba la luna y ya estaba soñando con ella, en mi casa. Los enterados, maliciosos, burlándose la señalaban: - ¡Allá va Sila! - ¡Yaa! - decía yo, ocultando. Dudando si alguna vez habríamos conversado. Ella parecía ir escondida, lejos de todos siendo el hazme mirar de los cuenteros. Era la mujer del tullido con hijo del tullido. "Qué raro que estamos lejos, Sila", me decía a mí

mismo como si fuera otro. Y era oscuro. ¡Cómo entender! Si cuando estábamos juntos no sabía cuál era mi cuerpo. ¿Cómo podía ella andar lejos de nosotros? ¿No decía siempre, tocándome la frente: "mi frente, mis ojos", mirándome con mis ojos? Diciembre y los escolares se fueron. Estos muchachos de los caseríos, a sus rumbos legítimos de la tierra. Otros, los que pasaron de curso también, los aplicados. Yo no pasé por faltón. Ni fui a ninguna parte. Me quedé solitario, remirando el río. Viéndolo irise muy seguro. Diciendo, pensando, repitiendo. "Ellos pasan, avanzan. Yo me quedo". (Me sentía detenido en el mismo lugar, en la misma tarde de todos los tiempos, en mí mismo). Veía pasar las nubes, al ganado, a la gente muy fresca que recorría las calles. Y me decía: "Dondequiera vayan, no pasarán de allí. No irán más allá de donde están". Como si quisiera encadenar lo pasajero, lo andante, a mi espera confusa y atontada. Es que la vida le llega a cada cual como es. Para mí sería quedarme junto al río, en la chacra de don Alfonso Garrido, preguntando; mientras la gente como si ganados los linderos del pueblo bailara más allá de Vilcabamba. Y esto es lo que recuerdo, de una noche en que hablaron los viejos: - La Sila está madura. - No se sabe de quién es. Yo quise hablar. Hablar no más... Qué iba a decirles que era de mí. Tampoco podía llamarla para que les contara. Otra noche, yo mismo fui mis patrones y yo: "La Sila está preñada", me oí decir. "No se sabe quién será el padrillo", me dije burlándome de mi mismo. "Cómo no se sabe" dije engrosando la voz. "Hasta los árboles lo saben". - ¡Calla muchacho! - gritaron desde adentro los viejos. "Calla muchacho" les remedé remedándome. Como si una criatura estuviera junto a mí. Una sonrisa dura mordí con los labios. Digo que esperaba el hijo como se espera una cosecha. ¡Con una ilusión! Y preguntaba cuánto tiempo. - El tiempo de las vacas - me decían. Yo comparaba, contaba con los dedos, para estar más seguro. Y cuando menos esperaba, ya correteaba un ternero más en el pueblo. La Sila nada. Preguntaba dudoso: - ¿Como las vacas? - ¡Claro. A los nueve meses! "Cómo será", me repetía mirando los animales. "Desde el año que nos vivimos, ya han salido varios grupos de la escuela". La gente habla de lo que no sabía, como el maestro. Una tarde, Sila vino a mí. No me pareció raro. A quién iba a buscar, sino a mí que era el hombre. Llegó la mujer para contarme la muerte del muerto. - ¡Se ha muerto! - le contesté -, ¿Cómo se ha muerto? - le dije sin comprender. Me vino una nube negra a la cabeza. Comencé a caminar junto a ella y creo estas palabras escuché de mi boca: "Ha muerto un hombre. Ha muerto un hombre sin haber nacido. (La lluvia interminable. Los árboles fríos). No es él. No aparece. Entonces quién soy yo. Quién está llorosa. Fantasma que tenía en su seno a mi hijo, y hoy sólo palabras trae. Se ha muerto, dice. Se ha muerto, habla. ¿Y dónde subirse, poder, para saber de qué se trata? Esta mujer estaba conmigo años, haciéndolo, dándole nuestra sangre. Es decir, ¿¡para ahora Tata Mayo! construyendo un muerto? Y no hay qué hacer. Que no hay consuelo en esta tierra. Que no se sabe nunca lo que nos sucede. Sólo que hay para sufrir; a veces sin comprender del todo". Eso es lo que dije. Recordé el suelo que pisaba. Bueyes mugieron a la noche. Un rumor despertó desde lo hondo, cerca. Era el río que avanzaba con seguridad, avisando su viaje de Anciano imperturbable. Le tomé del brazo a la mujer tratando de consolarla. Me miró. Nos reconocimos como antes. Y una fuerza naciente, conocida por nosotros, me impulsó a decirle que escuchara. - ¿Qué? - contestó sintiendo mi mano. El río - le dije. - ¿Qué río? - dijo apretándose contra mí. - El río, pues - repetí a su oído. Como antes ella comenzó a sonreír. Como si mi rostro hubiera sido su rostro. Como antes…

Anexo 3: ejemplo de una primera plana



RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Estudiante: …

RÚBRICA DE EVALUACIÓN	
Destacado De 18 a 20	La información recogida del texto es toralmente inferencial
En proceso De 11 a 17	La información recogida del texto es la mayor parte inferencial
En inicio De 0 a 10	La información recogida del texto no es inferencial

ANEXO XVI

LENGUAJE I

SESIÓN 8: COMPRENSIÓN LECTORA NIVEL INFERENCIAL

1. Título: Comprensión de lectura nivel inferencial

Competencia	**Tema: Comprensión de lectura nivel inferencial "Orejas del Alcalde" – Ricardo Palma**		
Competencia: **Lee** diversos tipos de textos escritos en su lengua materna, luego **analiza** las ideas más importantes y las **defiende** un debate.	**Capacidad** **Analiza** y **trata** de inferir e interpretar la información del texto y, previa reflexión, evaluación de la forma, el contenido y el contexto lo **discute** en un debate.	Estrategia didáctica Debate	Criterios de evaluación: • Distingue lo relevante de lo complementario, sintetizando la información en el texto "Orejas del Alcalde" de Ricardo Palma con vocabulario variado. • Opina y debate sobre el contenido del texto, vinculando con su experiencia y los contextos socioculturales en los que se desenvuelve.

Momentos	**Actividades**	**Materiales**	**Tiempo**
Inicio	• Bienvenida a los estudiantes. • Se proyecta la imagen de una señorita que porta en la cabeza vincha con orejas de burro. • En seguida, los estudiantes responden a través de lluvia de ideas, la siguiente pregunta: ¿te gustaría ponértelo? ¿Por qué? ¿Qué simboliza las orejas de burro o el burro? • Título: **"Orejas de alcalde"** • A continuación, pide a los estudiantes responder las siguientes preguntas: teniendo en cuenta el nombre de la obra literaria ¿De qué tratará? La docente facilita el texto u obra literaria • Los estudiantes realizan lectura sostenida y silenciosa y resalta las ideas importantes a través de la técnica del subrayado.	✓Ficha de aprendizaje ✓Hoja ✓Bolígrafo	10 Min.
Desarrollo	• Los estudiantes formar dos grupos grandes. Cada grupo asumirá una posición: El primero asume la posición de una institución que hace obras y todo lo agiliza, pero están involucrados en corrupción y robo; el otro grupo asume que es una institución que no agiliza, ineficiente, pero sin corrupción y robo • Se prepara el espacio, así como un estudiante del grupo asumirá el rol de abogado quien hará defensa de su posición (ver anexo 2) • El moderador da inicio al debate aclarando las pautas que deben respetar. • Subrayan en el texto la información importante.(ver anexo 1)	✓ Lectura: "Orejas del Alcalde" (ver anexo 1) ✓ Ejemplo: de un debate (ver anexo 2) ✓ Chat ✓ Plataforma ✓ Computadora ✓ Pantalla ✓ Celular	30 Min
Cierre	• Al término los estudiantes responden a la siguiente pregunta: ¿Qué te pareció la lectura? ¿Cuál es tu reflexión? Al término del debate escriben conclusiones. ¿Qué aprendí? ¿Cómo aprendí? ¿Para qué me sirve?	Debate	50Min

Anexo 1: LECTURA DE COMPRENSIÓN LECTORA NIVEL INFERENCIAL

Las orejas del Alcalde– Ricardo Palma

Crónica de la época del segundo virrey del Perú

I

La villa imperial de Potosí era, a mediados del siglo XVI, el punto adonde de preferencia afluían los aventureros. Así se explica que cinco años después de descubierto el rico mineral, excediese su población de veinte mil almas. “Pueblo minero -dice el refrán-, pueblo vicioso y pendenciero». Y nunca tuvo refrán más exacta verdad, que tratándose de Potosí en los dos primeros siglos de la conquista. Concluía el año de gracia 1550, y era alcalde mayor de la villa el licenciado D. Diego de Esquivel, hombre atrabiliario y codicioso, de quien cuenta la fama que era capaz de poner en subasta la justicia, a trueque de barras de plata. Su señoría era también goloso de la fruta del paraíso, y en la imperial villa se murmuraba mucho acerca de sus trapisondas mujeriegas. Como no se había puesto nunca en el trance de que el cura de la parroquia le leyese la famosa epístola de San Pablo, D. Diego de Esquivel hacía gala de pertenecer al gremio de los solterones, que tengo para mí constituyen, sino una plaga social, una amenaza contra la propiedad del prójimo. Hay quien afirma que los comunistas y los solterones son bípedos que se asimilan. Por entonces hallábase su señoría encalabrinado con una muchacha potosina; pero ella, que no quería dares ni tomares con el hombre de la ley, lo había muy cortésmente despedido, poniéndose bajo la salvaguardia de un soldado de los tercios de Tucumán, guapo mozo que se derretía de amor por los hechizos de la damisela. La golilla ansiaba, pues, la ocasión de vengarse de los desdenes de la ingrata, a la par que del favorecido mancebo. Como el diablo nunca duerme sucedió que una noche se armó gran pendencia en una de las muchas casas de juego, que en contravención a las ordenanzas y bandos de la autoridad pululaban en la calle de Quintu Mayu. Un jugador novicio en prestidigitación y que carecía de limpieza para levantar la moscada, había dejado escapar tres dados en una puesta de interés; y otro cascarrabias, desnudando el puñal, le clavó la mano en el tapete. A los gritos y a la sanfrancia correspondiente, hubo de acudir la ronda y con ella el alcalde mayor, armado de vara y espadín.- ¡Cepos quedos y a la cárcel! -dijo. Y los alguaciles, haciéndose compadres de los jugadores, como es de estilo en percances tales, los dejaron escapar por los desvanes, limitándose, para llenar el expediente, a echar la zarpa a dos de los menos listos. No fue bobo el alegrón de D. Diego, cuando constituyéndose al otro día en la cárcel, descubrió que uno de los presos era su rival, soldado de los tercios de Tucumán. -¡Hola, hola, buena pieza! ¿Conque también jugadorcito? -¡Qué quiere vueseñoría! Un pícaro dolor de dientes me traía anoche como un zarandillo, y por ver de aliviarlo, fui a esa casa en requerimiento de un mi paisano que lleva siempre en la escarcela un par de muelas de Santa Apolonia, que diz que curan esa dolencia como por ensalmo. -¡Ya te daré yo ensalmo, truhan! -murmuró el Juez, y volviéndose al otro preso, añadió: -Ya saben usarcedes lo que reza el bando; cien duros o cincuenta azotes. A las doce daré una vuelta y… ¡cuidadita! El compañero de nuestro soldado envió recado a su casa y se agenció las monedas de la multa, y cuando regresó el alcalde halló redonda la suma. -Y tú, malandrín, ¿pagas o no pagas? -Yo, señor alcalde, soy pobre de solemnidad; y vea vueseñoría lo que provee, porque, aunque me hagan cuartos, no han de sacarme un cuarto. Perdone, hermano, no hay que dar. -Pues la carrera de vaqueta lo hará bueno. -Tampoco puede ser, señor alcalde; que aunque soldado, soy hidalgo y de solar conocido, y mi padre es todo un veinticuatro de Sevilla. Infórmese de mi capitán D. Álvaro Castrillón, y sabrá vueseñoría que gasto un Don como el mismo rey que Dios guarde. -¿Tú, hidalgo, don bellaco? Maese Antúnez, ahora mismo que le apliquen cincuenta azotes a este príncipe. -Mire el señor licenciado lo que manda, que ¡por Cristo! no se trata tan ruinmente a un hidalgo español. -¡Hidalgo! ¡Hidalgo! Cuéntamelo por la otra oreja. -Pues, Sr. D. Diego -repuso furioso el soldado-, si se lleva adelante esa cobarde infamia, juro a Dios y a Santa María que he de cobrar venganza en sus orejas de alcalde. El licenciado le lanzó una mirada desdeñosa y salió a pasearse en el patio de la cárcel. Poco después el carcelero Antúnez con cuatro de sus pinches o satélites sacó al hidalgo aherrojado, y a presencia del alcalde le administraron cincuenta bien sonados zurriagazos. La víctima soportó el dolor sin exhalar la más mínima queja, y terminado el vapuleo, Antúnez lo puso en libertad. -Contigo, Antúnez, no va nada -le dijo el azotado-; pero anuncia al alcalde que desde hoy las orejas que lleva me pertenecen, que se las presto por un año y que me las cuide como a mi mejor prenda. El carcelero soltó una risotada estúpida y murmuró: -A este prójimo se le ha barajado el seso. Si es loco furioso no tiene el licenciado más que encomendármelo, y veremos si sale cierto aquello de que el loco por la pena es cuerdo. II Hagamos una pausa, lector amigo, y entremos en el laberinto de la historia, ya que en esta serio de Tradiciones nos hemos impuesto la obligación de consagrar algunas líneas al virrey con cuyo gobierno se relaciona nuestro relato. Después de la trágica suerte que cupo al primer virrey D. Blasco Núñez de Vela, pensó la corte de España que no convenía enviar inmediatamente al Perú otro funcionario de tan elevado carácter. Por el momento e investido con amplísimas facultades y firmas en blanco de Carlos V, llegó a estos reinos el licenciado La Gasca con el título de gobernador; y la historia nos refiere que más que a las armas, debió a su sagacidad y talento la victoria contra Gonzalo Pizarro. Pacificado el país, el mismo La Gasca manifestó al emperador la necesidad de nombrar un virrey en el Perú, y propuso para este cargo a D. Antonio de Mendoza, marqués de Mondéjar, conde de Tendilla, como hombre amaestrado ya en cosas de gobierno por haber desempeñado el virreinato de México. Hizo su entrada en Lima con modesta pompa el marqués de

Mondéjar, segundo virrey del Perú, el 23 de septiembre de 1551. El reino acababa de pasar por los horrores de una larga y desastrosa guerra, las pasiones de partido estaban en pie, la inmoralidad cundía y Francisco Girón se aprestaba ya para acaudillar la sangrienta revolución de 1553. No eran ciertamente halagüeños los auspicios bajo los que se encargó del mando el marqués de Mondéjar. Principió por adoptar una política conciliadora, rechazando -dice un historiador- las denuncias de que se alimenta la persecución. «Cuéntese de él -agrega Lorente- que habiendo un capitán acusado a dos soldados de andar entre indios, sosteniéndose con la caza y haciendo pólvora para su uso exclusivo, le dijo con rostro severo: «Esos delitos merecen más bien gratificación que castigo; porque vivir dos españoles entre indios y comer de lo que con sus arcabuces matan y hacer pólvora para sí y no para vender, no sé qué delito sea, sino mucha virtud y ejemplo digno de imitarse. Id con Dios, y que nadie me venga otro día con semejantes chismes, que no gusto de oírlos». ¡Ojalá siempre los gobernantes diesen tan bella respuesta a los palaciegos enredadores, denunciantes de oficio y forjadores de revueltas y máquinas infernales! Mejor andaría el mundo. Abundando en buenos propósitos, muy poco alcanzó a ejecutar el marqués de Mondéjar. Comisionó a su hijo D. Francisco para que recorriendo el Cuzco, Chucuito, Potosí y Arequipa, formulase un informe sobre las necesidades de la raza indígena; nombró a Juan Betanzos para que escribiera una historia de los incas; creó la guardia de alabarderos; dictó algunas juiciosas ordenanzas sobre policía municipal de Lima, y castigó con rigor a los duelistas y sus padrinos. Los desafíos, aun por causas ridículas, eran la moda de la época y muchos se realizaban vistiendo los combatientes túnicas color de sangre. Provechosas reformas se proponía implantar el buen D. Antonio de Mendoza. Desgraciadamente, sus dolencias embotaban la energía de su espíritu, y la muerte lo arrebató en julio de 1552, sin haber completado diez meses de gobierno. Ocho días antes de su muerte, el 21 de julio, se oyó en Lima un espantoso trueno, acompañado de relámpagos, fenómeno que desde la fundación de la ciudad se presentaba por primera vez.

III

Al siguiente día D. Cristóbal de Agüero, que tal era el nombre del soldado, se presentó ante el capitán de los tercios tucumanos, D. Álvaro Castrillón, diciéndole: -Mi capitán, ruego a usía me conceda licencia para dejar el servicio. Su majestad quiere soldados con honra, y yo la he perdido. D. Álvaro, que distinguía mucho al de Agüero, le hizo algunas observaciones que se estrellaron en la inflexible resolución del soldado. El capitán accedió al fin a su demanda. El ultraje inferido a D. Cristóbal había quedado en el secreto; pues el alcalde prohibió a los carceleros que hablasen de la azotaina. Acaso la conciencia le gritaba a D. Diego que la vara del juez lo había servido para vengar en el jugador los agravios del galán. Y así corrieron tres meses, cuando recibió D. Diego pliegos que lo llamaban a Lima para tomar posesión de una herencia; y obtenido permiso del corregimiento, principió a hacer sus aprestos de viaje. Paseábase por Cantumarca en la víspera de su salida, cuando se lo acercó un embozado, preguntándole. -¿Mañana es el viaje, señor licenciado? -¿Le importa algo al muy impertinente? -¿Que si me importa? ¡Y mucho! Como que tengo que cuidar esas orejas. Y el embozado se perdió en una callejuela, dejando a Esquivel en un mar de cavilaciones. En la madrugada emprendió su viaje al Cuzco. Llegado a la ciudad de los incas, salió el mismo día a visitar un amigo, y al doblar una esquina, sintió una mano que se posaba sobre su hombro. Volviese sorprendido D. Diego, y se encontró con su víctima de Potosí. -No se asuste, señor licenciado. Veo que esas orejas se conservan en su sitio y huélgame de ello. D. Diego se quedó petrificado. Tres semanas después llegaba nuestro viajero a Guamanga, y acababa de tomar posesión en la posada, cuando al anochecer llamaron a su puerta. -¿Quién? -preguntó el golilla. -¡Alabado sea el Santísimo! -contestó el de fuera. -Por siempre alabado amén- y se dirigió D. Diego a abrir la puerta. Ni el espectro de Banquo en los festines de Macbeth, ni la estatua del Comendador en la estancia del libertino D. Juan, produjeron más asombro que el que experimentó el alcalde, hallándose de improviso con el flagelado de Potosí. -Calma, señor licenciado. ¿Esas orejas no sufren deterioro? Pues entonces hasta más ver. El terror y el remordimiento hicieron enmudecer a D. Diego. Por fin, llegó a Lima, y en su primera salida encontró a nuestro hombre fantasma, que ya no le dirigía la palabra, pero que le lanzaba a las orejas una mirada elocuente. No había medio de esquivarlo. En el templo y en el paseo era el pegote de su sombra, su pesadilla eterna. La zozobra de Esquivel era constante y el más leve ruido lo hacía estremecer. Ni la riqueza, ni las consideraciones que, empezando por el virrey, le dispensaba la sociedad de Lima, ni los festines, nada, en fin, era bastante para calmar sus recelos. En su pupila se dibujaba siempre la imagen del tenaz perseguidor. Y así llegó el aniversario de la escena de la cárcel. Eran las diez de la noche, y D. Diego, seguro de que las puertas de su estancia estaban bien cerradas, arrellanado en un sillón de vaqueta, escribía su correspondencia a la luz de una lámpara mortecina. De repente, un hombre se descolgó cautelosamente por una ventana del cuarto vecino, dos brazos nervudos sujetaron a Esquivel, una mordaza ahogó sus gritos y fuertes cuerdas ligaron su cuerpo al sillón. El hidalgo de Potosí estaba delante, y un agudo puñal relucía en sus manos. -Señor alcalde mayor -lo dijo-, hoy vence el año y vengo por mi honra. Y con salvaje serenidad rebanó las orejas del infeliz licenciado. IV D. Cristóbal de Agüero, logró trasladarse a España, burlando la persecución del virrey marqués de Mondéjar. Solicitó una audiencia de Carlos V, lo hizo juez de su causa, y mereció, no sólo el perdón del soberano, sino el título de capitán en un regimiento que se organizaba para México. El licenciado murió un mes después, más que por consecuencia de las heridas, de miedo al ridículo de oírse llamar el *Desorejado*. FIN.

Anexo 2: ejemplo de un debate



RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Estudiante: …

RÚBRICA DE EVALUACIÓN	
Destacado De 18 a 20	La información recogida del texto es toralmente inferencial
En proceso De 11 a 17	La información recogida del texto es la mayor parte inferencial
En inicio De 0 a 10	La información recogida del texto no es inferencial

ANEXO XVII

LENGUAJE I

SESIÓN 9: COMPRENSIÓN LECTORA NIVEL CRITERIAL

1. Título: Comprensión de lectura nivel criterial

Competencia	Tema: Comprensión de lectura nivel criterial "Poema xv" – Pablo Neruda		
Competencia: **Lee** diversos tipos de textos escritos en su lengua materna, luego **analiza** las ideas más importantes y a partir ello Propone un Artículo de opinión.	Capacidades: Identifica y obtiene información de un texto escrito, luego, analiza e interpreta dicha Información y a partir de ello elabora un artículo de opinión considerando la forma, contenido y contexto de un artículo de opinión.	Estrategia didáctica Artículo de opinión	Criterios de evaluación: • Identifica información explícita relevante, seleccionando datos específicos en un artículo de opinión "Poema XV" autor Pablo Neruda, con varios elementos complejos en su estructura y con información • Identifica el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado. • Elabora un artículo de opinión sobre el contenido del poema considerando su organización textual, los recursos argumentativos que se emplean y la intención del autor.

Momentos	Actividades	Materiales	Tiempo
Inicio	• Iniciamos la sesión dando la bienvenida a los estudiantes. • La docente muestra la imagen de "la casa de todos" para las personas abandonadas https://ciudadesiberoamericanas.org/2020/04/05/municipalidad-de-lima-inaugura-la-casa-de-todos-para-las-personas-en-estado-de-abandono/ • Preguntas: ¿Qué te parece la iniciativa del alcalde de la municipalidad de Lima? ¿Consideras que puede ayudar a detener la vulnerabilidad de las personas indigentes? • ¿Por qué es importante expresar nuestras opiniones sobre un tema? Orientamos la reflexión de los estudiantes para reconocer el propósito de la sesión: emitir juicio crítico sobre el poema XV de Pablo Neruda. • la docente lee el título del poema: "Poema XV" de Pablo Neruda, en seguida pide a los estudiantes responder las siguientes preguntas: ¿De qué creen que trata el poema?	✓ Ficha de aprendizaje. ✓ Hoja. ✓ Bolígrafo	10 Min.

Desarrollo	• Los estudiantes leen el texto en silencio. Durante la lectura, anotan palabras cuyos significados desconozcan y buscan en el diccionario (ver anexo 2) • A continuación, responde las siguientes preguntas que permitirán deslindar términos y aclarar el concepto de artículo de opinión. ¿En qué se diferencia un hecho de una opinión? ¿Por qué resulta necesario aprender a organizar y presentar opiniones? ¿Las personas que escriben artículos de opinión tendrán que investigar sobre el tema? ¿De qué trata el poema XV de Pablo Neruda? ¿Por qué crees que es importante reconocer nuestros sentimientos? ¿Qué tipo de lenguaje emplea el autor? (ver anexo 3) • A partir de las intervenciones de los estudiantes, construimos el concepto de opinión. • Fortalecemos las participaciones con la siguiente explicación: • Las **opiniones** se enuncian en primera persona del singular o plural, con verbos que expresan ideas personales (pienso, me parece, considero) y uso de adjetivos. Luego se expresa lo que se piensa o el punto de vista personal sobre el hecho. Por ejemplo: "Pienso que esta película es muy entretenida". Una opinión también incluye impresiones personales (mirada subjetiva) en las que se usan adjetivos para calificar algo o una situación. • A continuación, los estudiantes leen en cadena el "Poema XV": se detendrán en puntos específicos para formular las preguntas que comprenden la primera estrategia. Además, las asociaron con las estructuras del texto argumentativo. (ANEXO 1) • Subrayan o resaltan las partes que componen la estructura del artículo de opinión en sus respectivos textos. Enfatizamos la importancia de reconocer la tesis que defiende el autor y los argumentos que emplea. De esta manera, podremos determinar nuestra posición sobre la idea que se plantea.	✓ Lectura: " Poema XV" – Pablo Neruda (ver anexo 2) ✓ Ficha de aprendizaje (ver anexo 1) ✓ Ejemplo: de un artículo de opinión (ver anexo 3) ✓ Chat ✓ Plataforma ✓ Computadora ✓ Pantalla ✓ Celular	30 Min
Cierre	• Los estudiantes elaboran su artículo de opinión teniendo en cuenta su estructura: así como también su punto de vista, orientándose a que empleen argumentos y que comenten aquello que sucede en su localidad vinculado a este tema. Por otro lado, destacamos el sentido que tiene respetar el derecho de todos en el marco de una convivencia pacífica • Al término los estudiantes responden a la siguiente pregunta: '¿Qué te pareció? ¿Cuál es tu reflexión? ¿Estás de acuerdo con lo expuesto por el autor? ¿Qué aprendí? ¿Cómo aprendí? ¿Para qué me sirve? • Escriben conclusiones de del poema.	Elabora un artículo de opinión	50 Min

Anexo 1: Ficha de aprendizaje

¿Cuál es la opinión o postura del autor?	¿Qué ideas o razones sustentan su punto de vista?	¿Cómo termina el Poema?
Fundamento	Argumento	Conclusión

Anexo 2: LECTURA DE COMPRENSIÓN LECTORA NIVEL CRITERIAL

Poema xv– Pablo Neruda

Me gustas cuando callas porque estás como ausente,
y me oyes desde lejos, y mi voz no te toca.
Parece que los ojos se te hubieran volado
y parece que un beso te cerrara la boca.

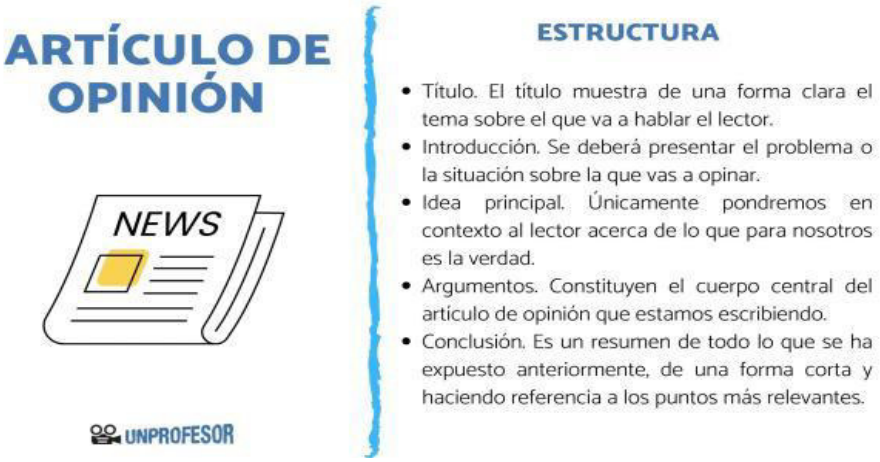
Como todas las cosas están llenas de mi alma
emerges de las cosas, llena del alma mía.
Mariposa de sueño, te pareces a mi alma,
y te pareces a la palabra melancolía.

Me gustas cuando callas y estás como distante.
Y estás como quejándote, mariposa en arrullo.
Y me oyes desde lejos, y mi voz no te alcanza:
déjame que me calle con el silencio tuyo.

Déjame que te hable también con tu silencio
claro como una lámpara, simple como un anillo.
Eres como la noche, callada y constelada.
Tu silencio es de estrella, tan lejano y sencillo.

Me gustas cuando callas porque estás como ausente.
Distante y dolorosa como si hubieras muerto.
Una palabra entonces, una sonrisa basta.
Y estoy alegre, alegre de que no sea cierto.

Anexo 3: ejemplo del esquema un artículo de opinión



RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Estudiante: …

RÚBRICA DE EVALUACIÓN	
Destacado De 18 a 20	La información recogida del texto es toralmente criterial
En proceso De 11 a 17	La información recogida del texto es la mayor parte criterial
En inicio De 0 a 10	La información recogida del texto no es criterial

ANEXO XVIII

LENGUAJE I

SESIÓN 10: COMPRENSIÓN LECTORA NIVEL CRITERIAL

1. Título: Comprensión de lectura nivel criterial

Competencia	**Tema: Comprensión de lectura nivel criterial "CHURCHILL" – Andrew Roberts**		
Competencia	**Capacidades**	**Estrategia didáctica**	**Criterios de evaluación:**
Lee diversos textos tipos de textos escritos en su lengua materna, **analiza** su contenido y **expresa** su opinión.	Identifica y **obtiene** información de un texto escrito, **interpreta** su contenido y a partir de ello Formula un ensayo considerando su estructura.	Ensayo	• Identifica detalles en el texto denominado Churchill. Integra información explícita que se encuentra en distintas partes del texto. • Emite por escrito un juicio de valor sobre la intención del autor en el texto, considerando la importancia de lo que se plantea. • Elabora un ensayo sobre la base del contenido del texto, tomando en cuenta la organización textual empleada y la intención del autor.

Momentos	Actividades	Materiales	Tiempo
Inicio	• Bienvenida a los estudiantes. • Se proyecta la imagen de Churchill e invita a los estudiantes a observar y comentar referente al personaje observado. • La docente socializa el contenido del texto, su organización textual, que se emplean y la intención del autor.	✓ Ficha de aprendizaje ✓ Hoja. ✓ Bolígrafo	10 Min.
Desarrollo	• Los estudiantes escuchan un audio y leen el texto " Churchill" autor, Andrew Roberts (ver anexo 1) • Anotan las palabras que les parece desconocidas • Buscan en internet el significado de las palabras anotadas • A continuación, responden las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de texto es? ¿Por qué? ¿De qué trata el texto? ¿Qué quiere dar a conocer el autor? • A continuación, se les invita recordar escenas, hechos y datos del contenido en el programa hotpotatoes donde completan crucigrama y relacionan con puntajes establecidos según sus aciertos(ver anexo 2) • Comparten lo desarrollado y se socializa al término de cada participación.	✓ Lectura: " "Churchill"- Andrew Roberts (ver anexo 1) ✓ Ejemplo: de un ensayo (ver anexo 2) ✓ Chat ✓ Plataforma ✓ Computadora ✓ Pantalla ✓ Celular	30 Min

Cierre	• Se le recuerda a los estudiantes el propósito de la lectura • Realizan una comprensión crítica y profunda sobre los siguientes: • Expresa acuerdos o desacuerdos sobre el autor. • Comportamiento de los personajes. • Final de un texto. • Apreciaciones sobre el uso de elementos ortográficos y gramaticales. • Apreciación estética • A continuación, elabora un ensayo sobre lo leído teniendo en cuenta su estructura. • Publica su ensayo en las redes sociales • Finalmente comparten sobre las siguientes preguntas: ¿Qué les pareció? ¿Fue útil la estrategia? ¿ayudó a reflexionar y expresar tus ideas ¿el trabajo colaborativo fue útil para comprender mejor el texto? ¿Qué aprendí? ¿Cómo aprendí? ¿Para qué me sirve? Escriben conclusiones.	Elabora un ensayo	50 Min

Anexo 1: LECTURA DE COMPRENSIÓN LECTORA NIVEL CRITERIAL

Churchill" Autor, Andrew Roberts

Churchill es, sin duda, una de las figuras clave del siglo XX. Su larga trayectoria política abarca desde su primera elección como diputado en 1904 hasta su último período como primer ministro en 1951. Ganador del Premio Nobel de Literatura en 1953, Churchill será recordado por su oratoria y por su papel determinante al frente de Gran Bretaña durante la Segunda Guerra Mundial. El primer ministro más famoso de la historia de Inglaterra ha pasado a la historia como un gran estadista metido en política que cambió el rumbo de Europa, pero más allá de eso fue también un gran bebedor, un fumador empedernido, le encantaba contar chistes verdes y sus enfados eran épicos. El premier despreciaba las encuestas, y en más de una ocasión mintió a la población acerca de las bajas del ejército en la contienda militar. Pero, a pesar de esto, este político británico fallecido el 24 de enero de 1965, sigue siendo para sus compatriotas el líder que logró que los aliados ganara la Segunda Guerra Mundial, así como un foco de inspiración en los momentos más duros del conflicto. Nacido el 30 de noviembre de 1874, fue primer ministro del Reino Unido entre 1940 y 194, y entre 1951 y 1955 en un segundo mandato. El premier es una de las figuras históricas a las que más se alude, tanto por parte de historiadores como por parte de políticos, como uno de los artífices de la resistencia británica durante la Segunda Guerra Mundial. No obstante, la vida del dirigente más relevante de la Gran Bretaña del siglo XX cuenta con aspectos un tanto oscuros que no acostumbran a aparecer en los libros de historia. El odio que Churchill mostró hacia la figura de Adolf Hitler se distinguía del apoyo que en un principio profesó a Benito Mussolini: "De haber sido italiano, no me cabe ninguna duda de que habría estado incondicionalmente a su lado, de principio a fin", afirmó a la prensa tras entrevistarse con el duce. De hecho, cuando Mussolini invadió Etiopía, en 1935, Churchill se opuso rotundamente a la aplicación de sanciones Durante la Segunda Guerra Mundial, Churchill se esforzó mucho para evitar que España se uniera a los nazis, y se aseguró de sobornar a los generales franquistas con abundante oro. Churchill consideraba que los españoles no debían ayudar a Hitler, ya que de ser así se corría el riesgo de que bloqueasen el estrecho de Gibraltar al paso de la marina británica. Eso dificultaría la llegada de los británicos a Oriente Medio y la consiguiente obtención de petróleo. Franco debía mantenerse fuera de la guerra. Churchill fue un gran defensor de la superioridad del pueblo británico respecto a los demás pueblos del planeta. Calificó la colonización de la India como: "Una gran obra que Inglaterra está llevando a cabo en la India con su alta misión de regir los destinos de estas primitivas, pero agradables razas, para su propio bienestar y el nuestro". También defendió que el sometimiento de las razas estaba "justificado" si se emprendía con ánimo altruista. Se dice que los hombres célebres suelen ser producto de una infancia desdichada. Se precisa a un tiempo de la rigurosa presión de las circunstancias, de las punzadas de la adversidad, del acicate de los desaires y los chascos de los primeros años, para alumbrar a un tiempo esa implacable firmeza de propósito, y ese tenaz buen juicio de las madres, sin el cual rara vez se alcanza a materializar una sola acción insigne. Winston Leonard Spencer-Churchill nació en una pequeña planta baja, en el dormitorio más próximo a la entrada principal del palacio de Blenheim, en Oxfordshire, a la una y media de la madrugada del lunes 30 de noviembre de 1874. El alumbramiento no estuvo exento de preocupaciones, dado que el chiquillo no solo era prematuro, sino que su madre, la bella estadounidense y mujer de la alta sociedad Jennie Jerome, había sufrido una caída pocos días antes. La víspera del nacimiento la había zarandeado además un carro tirado por un poni, y tras el susto habían comenzado los dolores de parto. Al final se comprobó que no había nada anómalo, y el padre del niño, lord Randolph Churchill, benjamín del séptimo du- que de Marlborough, no tardaría en decir a quien quisiera escucharle que era «una verdadera monada» de «ojos y cabellos oscuros, perfectamente sano».3 (El pelo pronto se volvería de un rubio rojizo; de hecho, en la actualidad pueden verse grandes tirabuzones de la melena que lucía a los cinco años en la sala del palacio en la que nació. Andando el tiempo, Churchill sería claramente pelirrojo. Churchill, Marlborough. Su vida y su tiempo. En 1944, ante la inminente invasión japonesa de la India, conocida como Operación C o U-Go, que debía tener lugar en el noreste del subcontinente, el Congreso Nacional Indio afirmó que, ante ello, su pueblo sólo podría oponer una "resistencia pasiva", lo que enfureció al primer ministro británico que llegó a decir: "Detesto a los indios. Son un pueblo bestial adepto a una religión igualmente animalesca". Tampoco sentía una gran simpatía por Mahatma Gandhi, a quien tachó de "maligno fanático subversivo". Churchill, que se definía a si mismo como el adalid de la libertad, confesaba sentir náuseas ante Mahatma Gandhi, sin embargo sí ensalzó el valor de los indios en otras ocasiones, sobre todo

cuando lucharon codo con codo con los soldados británicos. Entonces, de estos hombres a los que había criticado con dureza, destacó su "glorioso heroísmo", siendo indiferente que fueran "hindúes o musulmanes". Al primer ministro británico que llegó a decir: "Detesto a los indios. Son un pueblo bestial adepto a una religión igualmente animalesca". Tampoco sentía una gran simpatía por Mahatma Gandhi, a quien tachó de "maligno…

Anexo 2: ejemplo del esquema de un ensayo



RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Estudiante: …

RÚBRICA DE EVALUACIÓN	
Destacado De 18 a 20	La información recogida del texto es toralmente criterial
En proceso De 11 a 17	La información recogida del texto es la mayor parte criterial
En inicio De 0 a 10	La información recogida del texto no es criterial

ANEXO XIX

LENGUAJE I

SESIÓN 11: COMPRENSIÓN LECTORA NIVEL CRITERIAL

1. Título: Comprensión de lectura nivel criterial

Competencia	**Tema: Comprensión de lectura nivel criterial "Madame Bovary" – Gustave Flaubert**		
Competencia **Lee** diversos textos tipos de textos escritos en su lengua materna, **analiza** su contenido y **expresa** una propuesta de solución.	Capacidades Identifica y **obtiene** información de un texto escrito, **interpreta** su contenido y a partir de ello f**ormula** una propuesta de solución aplicando el ABP.	Estrategia didáctica El ABP Propuesta de solución	Criterios de evaluación: • Identifica información explícita relevante, seleccionando datos específicos en el texto con varios elementos complejos en su estructura y con información contrapuesta, así como vocabulario variado. • Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto. • Deduce relaciones de causa-efecto sobre el conflicto sentimental presentado en la historia escrita de Madame Bovary. • Determina el significado de palabras en el contexto y de expresiones con sentido figurado. • Interpreta la intención del autor en la historia escrita, considerando la importancia de lo que se plantea. • Formula un propuesta de solución sobre el conflicto presentado en el texto del autor Gustavo Flaubert

Momentos	**Actividades**	**Materiales**	**Tiempo**
Inicio	• Bienvenida a los estudiantes • Leer el titular "Muere la mujer de 34 años apuñalada por su pareja en Salamanca hace una semana" • Promover en los estudiantes una lluvia de ideas a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué opinión tienes sobre el caso? ¿Justificar la acción de la pareja de asesinarla? ¿Por qué es importante expresar nuestras opiniones sobre un tema? • Orientar la reflexión de los estudiantes para reconocer el propósito de la sesión: emitir juicio crítico sobre "Madame Bovary» de Gustavo Flaubert • Presentar en la novela escrita de Madame Bovary» de su autor Gustave Flaubert, formulando la siguiente pregunta: ¿De qué creen que trata la novela?	✓ Ficha de aprendizaje. ✓ Hoja. Bolígrafo	10 Min.

Desarrollo	• Los estudiantes leen el texto en silencio Madame Bovary» de Gustave Flaubert (ver anexo 2) • Luego, responden las siguientes preguntas que permitirán deslindar términos y aclarar el concepto de opinión. ¿Qué tipo de texto es? ¿Por qué? ¿De qué trata la lectura? ¿Qué opinas de la infidelidad? ¿Qué intenta mostrar el autor con cada uno de los personajes? ¿Cuál de los personajes simpatizas? ¿Consideras que hay un problema en el contenido del texto? (ver anexo 3) • Socializar las respuestas y resaltar la importancia de sus participaciones compartiendo las ideas	✓ Lectura: "Madame Bovary" – Gustave Flaubert (ver anexo 2) ✓ Estructura del ABP (ver anexo 1) ✓ Ejemplo: del ABP (ver anexo 3) ✓ Chat ✓ Plataforma ✓ Computadora ✓ Pantalla ✓ Celular	30 Min
Cierre	• El docente muestra la estructura del ABP. • Los estudiantes identifican cada parte de la estructura (ver ANEXO 1) y realizan las siguientes tareas: a. Completan el esquema de acuerdo al texto leído b. Comparten el desarrollo de su ABP c. Finalmente comparten sobre las siguientes preguntas: ¿Qué les pareció? ¿Fue útil la estrategia? ¿ayudó a reflexionar y expresar tus ideas? ¿Qué aprendí? ¿Cómo aprendí? ¿Para qué me sirve? d. Escriben conclusiones de del poema.	ABP	50Min

Anexo 1: ejemplo del esquema del ABP

Proceso: EL MODELO DE 7 PASOS

Problema - discusión en pequeño grupo- autoestudio- discusión en pequeño grupo.

Paso 1: Clarificación de conceptos

Objetivo: Evitar confusión o malos entendidos, los conceptos utilizados en el conjunto de tares (**descripción del problema)** Deben ser clasificados. Esto permite que todos los participantes inicien de un mismo punto.

Paso 2: Definición del problema

Objetivo: Que los estudiantes formulen una o más definiciones del problema. Estas definiciones constituyen el punto inicial de la discusión y la lluvia de ideas. El objetivo del curso y la ubicación de la actividad en el libro de texto

pueden dar pistas acerca de cuál área del problema debería ser investigado y desde cuál punto de vista.

Paso 3: Análisis del problema / lluvia de ideas

Objetivo: Refrescar y establecer el conocimiento presente dentro del grupo, seguido por un proceso de proporcionar tantas explicaciones, alternativas y/o hipótesis como sea posible para el problema. En este paso y el paso 4 se activa el conocimiento previo

Paso 4: Inventario sistemático / clasificación

Objetivo: En el paso 3 se dan muchas opiniones. Estas opiniones no están estructuradas. En este paso los estudiantes deben reflexionar acerca de cómo sus ideas pueden explicar o resolver los problemas discutidos. Ellos también deben estructurar y abandonar ideas e incluso indicar sus interrelaciones.

Paso 5: Formulación de objetivos de aprendizaje

Objetivo: Este paso es lógico después de los primeros 4 pasos. Ahora los estudiantes tienen que determinar, en base a las explicaciones que les han dado, qué conocimiento les falta y qué no ha quedado claro. Sobre esta base, deben formular sus objetivos de aprendizaje. Estos objetivos de aprendizaje se dirigen a lo que tienen que estudiar.

Paso 6: Autoestudio

Objetivo: Los estudiantes comienzan a recopilar y encontrar materiales de aprendizaje basados en los objetivos de aprendizaje. Estos materiales de aprendizaje deben ser, en términos de calidad y cantidad, suficientes para hacer frente a los objetivos de aprendizaje. Los estudiantes deben estudiar de tal manera que puedan discutir sobre la teoría subyacente y puedan aplicar esta teoría a los problemas de la tarea.

Paso 7: Reporte y síntesis

Objetivo: Los estudiantes reportan acerca de los principios básicos que están involucrados para afrontar los problemas de la tarea. Ellos elaborarán las soluciones que hayan encontrado para estos problemas. Y si aún hay cosas que permanecen poco claras después de la discusión, ellos pueden formular nuevos problemas de aprendizaje.

Anexo 2: LECTURA DE COMPRENSIÓN LECTORA NIVEL CRITERIAL

Madame Bovary – Gustave Flaubert

Los amoríos peligrosos de madame Bovary en el año de 1856, una historia escandalosa excitó los ánimos en Francia: en ella, un escritor bastante desconocido describe cómo, en un pueblo provinciano de Normandía, una esposa aburrida busca un amante tras otro, comete adulterio y toda su vida –y la de su esposo– se trastorna. Lo malo, a ojos del público, es que el autor en ningún momento toma partido o condena los acontecimientos. Ese autor era Gustave Flaubert y su Madame Bovary se inscribió en la historia de la literatura como la primera obra del realismo francés y como una de las novelas más importantes de la literatura francesa. En esta novela, Flaubert cultivó un estilo impersonal con el que contrapuso el mundo interior de su heroína con su miserable realidad, fría y sin esperanza. Madame Bovary fracasó a causa de sus pasiones, acumuló deudas, incurrió en mentiras y puso fin a su vida. Flaubert creó una de las primeras novelas modernas y anticipó algunas de las técnicas narrativas innovadoras del siglo XX. La modernidad se muestra principalmente en que Flaubert reproduce la realidad con los ojos fríos del observador, deja de lado la inspiración ingenua de autores anteriores y hace de la novela un verdadero estudio social, con lo que funda una nueva época: el realismo en la literatura. Madame Bovary (publicada en 1856), de Gustave Flaubert, es la historia trágica de una adúltera y una de las principales novelas del realismo. La joven Emma descubre su afición por la literatura romántica. Su sueño del gran amor parece cumplirse cuando se casa con Charles Bovary, un médico rural. Sin embargo, la vida en un pueblo de provincia al lado de un hombre burgués y carente de sentimientos se convierte en un infierno para Emma. Sufre por la mediocridad de su vida marital. Se convierte en víctima de su entusiasmo y cae en las artes de seducción del aristócrata terrateniente Rodolphe Boulanger. Cuando ella quiere fugarse con él, Rodolphe la abandona; él solo quería una aventura, no una romántica historia de amor. Emma comienza una apasionada relación con Leon Dupuis, su alma gemela. Frente a su marido, Emma incurre en mentiras y acumula deudas para financiar su lujoso modo de vida. Cuando llega el embargo, ella se envenena con arsénico. La novela provoca un escándalo y Flaubert es llevado a juicio por faltas contra la moral pública, las buenas costumbres y la religión, pero finalmente es declarado inocente. Mediante la presentación de una historia banal y su innovadora técnica narrativa, Flaubert alcanza con Madame Bovary un momento crucial en la historia del género de la novela. La enfermedad que afecta a madame Bovary –la confusión de la realidad con la ficción de las novelas– recibió más adelante el nombre de “bovarismo”.

Charles y Emma a los 15 años de edad, Charles Bovary se va a vivir con sus padres a Ruan, en Normandía. Como consecuencia de haber sido un estudiante por debajo del promedio, solo consigue aprobar el examen de medicina en el segundo intento. Después de la conclusión del examen, su madre le instala un consultorio en el pueblo provinciano de Tostes y lo casa con Héloïse Dubuc, que es fea pero adinerada. Esta mujer convierte la vida de Charles en un infierno: lo cela y, con frecuencia, abre sus cartas. Una noche, un mensajero lleva a Charles con el señor Rouault, que se había roto una pierna. Emma Rouault, la joven y hermosa hija del accidentado, fascina a Charles con su elegancia y su ingenuidad. Así que él sigue visitando a la familia Rouault, aunque su paciente ya está bien. La desconfiada Héloïse le hace una escena a Charles, que él soporta con estoicismo. Pero cuando los padres de Charles se enteran de que la fortuna de Héloïse no está en buen estado, se arma un escándalo. Héloïse muere algunos días después en un vómito de sangre y Charles está otra vez libre. La boda Charles pide la mano de Emma. El anciano Rouault no tiene nada en contra. Emma también está de acuerdo. La boda dura tres días. Hermosas damas engalanadas de la ciudad y hombres de frac con cuello alzado, pero también gente sencilla, se divierten en la boda. Solo la madre de Charles está enojada. No la incluyeron en los preparativos de la boda. Después de la noche de bodas, Charles se siente como recién nacido. Está seguro de que ha empezado para él una nueva vida mejor y más bella. Pasión y desencanto, por desgracia, no es lo mismo para Emma: después de su entrada en la casa de Charles en Tostes, no se siente a gusto. Creyó que amaba a Charles y que después de la boda sentiría dicha y pasión. Ha anhelado estos sentimientos desde que estaba en el convento. Su padre la había enviado ahí para su educación y ella estaba fascinada con los símbolos míticos, los vapores del incienso y las velas encendidas en las habitaciones del convento. Cuando una lavandera ambulante le traía a escondidas libros románticos, Emma soñaba con el mundo de la Edad Media; deseaba ser una doncella, imaginaba contemplar el crepúsculo y esperar por su príncipe. Después de la muerte de su madre, su padre trajo a Emma de vuelta

a casa. Aquí siguió soñando con grandes amores apasionados que había esperado tener después de su boda con Charles. Pero ese sueño se pierde en el aire cada día que pasa bajo su techo. El baile en La Vaubyessard, el matrimonio de Emma transcurre para ella monótono y aburrido. Anhela hallarse con Charles en un lugar lejano, donde se tomen de las manos bajo un cielo estrellado. Sin embargo, cada intento de llevar a su vida matrimonial un toque de poesía o romanticismo fracasa, debido al carácter arraigado y tosco de Charles. De repente, ese aburrimiento mortal se interrumpe: la pareja recibe una invitación al castillo de La Vaubyessard, que le pertenece al marqués de Andervilliers. Emma se entusiasma con la suntuosidad y los exóticos platillos del castillo. ¡Este es su mundo! ¡Un castillo con hombres aristocráticos como en sus novelas! En el lujoso salón de baile, danza con distintas parejas y se olvida por completo de que, en realidad, ha venido con Charles. Cuando están de regreso en casa, Emma está visiblemente feliz y, por mucho tiempo, recuerda esta noche emocionante. Mediocridad burguesa Emma se siente como si estuviera en un calabozo: el ambiente pequeñoburgués en el que vive la aburre profundamente. Se imagina estar de nuevo en el salón de baile, sueña con París y consumir revistas femeninas, leer novelas de Balzac y George Sand. Su esposo, que después del trabajo realizado se arrellana en su sillón y se queda dormido roncando, hace mucho que ya no la toma en serio. Emma encuentra lamentable el carácter modesto, profundamente mediocre y sin ninguna ambición de su marido. Un año llega y se va. Emma se enferma y se encierra en la melancolía y la tristeza. Charles sospecha un padecimiento corporal. Un cambio de aires quizá podría ayudar, y así organiza una mudanza al pueblecito de Yonville-l'Abbaye, donde precisamente necesitan un médico. Un alma gemela Sin embargo, Yonville-l'Abbaye resulta igual de burgués y aburrido que Tostes. Poco después de su llegada, la pareja Bovary va a la posada El león de oro. Aquí Charles se involucra en una conversación con el farmacéutico Homais. Emma conversa con el joven Léon Dupuis, pasante de una notaría. Ambos hablan sobre el mar, las montañas, viajes y música. En su entusiasmo y curiosidad, todo recién llegado le parece casi como su alma gemela. A Charles no le gusta especialmente su nuevo domicilio; la modesta cantidad de pacientes y los problemas financieros lo afligen. Solo lo distrae la perspectiva de ser padre. También Emma se alegra por estar embarazada. Llama Berthe a su pequeña hija y se la da a una nodriza del pueblo, para que se encargue de darle cuidad una tarde en que va a visitar a su hijita, se encuentra a Léon. Recorren juntos una parte del camino, lo cual posteriormente daría mucho de qué hablar a medio pueblo. Léon se siente cada vez más atraído por Emma, que es muy diferente de toda la gente "ordinaria" de la aldea. Sin embargo, no se atreve a acercársele. El dolor de la despedida Emma procura pasar mucho tiempo con Léon: en las reuniones dominicales en casa del farmacéutico, en paseos del grupo, pero nunca los dos solos. No se atreve a mostrarle abiertamente a Léon que suspira por él, pero sí ha descubierto que él también se ha enamorado de ella. Por su parte, Léon no puede imaginarse que Emma corresponda a sus sentimientos, porque ella siempre se presenta como esposa y madre cariñosa. Y así viven ambos, atormentados por el afecto del uno por el otro. Emma recibe la visita del astuto tendero Lheureux, que le ofrece proporcionarle todos los bienes lujosos del mundo, incluso a crédito en caso necesario. Esta oferta aún no parece ser fatal. Léon deja la ciudad para ir a París a terminar sus estudios. Después de su partida, a Emma su existencia le parece aún más triste. Le queda claro que Léon era el único rayo de esperanza en su vida. Vuelve a caer en la letargia, de la que solo se puede consolar con vestidos nuevos y chucherías de todo tipo…

Anexo 2: ejemplo de ABP

SITUACIÓN	Hechos	Ideas	Lo que no sabemos	Acciones
Los habitantes de la aldea "Agua Blanca" en el departamento de Jalapa están teniendo dificultades para conseguir agua potable, las tuberías solo traen aire la mayor parte del tiempo y cuando llega, lleva muy poca presión. Algunas personas dicen que es por la falta de árboles en la comunidad y otros que es porque el dueño de la finca de café, donde todos trabajan, ha desviado el caudal del río para regar sus siembras. Otros más dicen que es porque la gente la desperdicia.	Escasez de agua Llega con poca presión El río ha sido desviado	Talvez los tubos están rotos La fuente puede estarse secando	¿El río es la misma fuente de agua potable? ¿Fue desviado el río? ¿Cuál es el caudal de agua del río? ¿Cómo se puede mejorar las fuentes de agua potable? ¿Cuánta vegetación existe en nuestra comunidad? ¿Cómo cuidarla?	Verificar de donde proviene el agua, el caudal del río y el estado de las tuberías. Fomentar la conservación de los recursos naturales.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Estudiante: …

RÚBRICA DE EVALUACIÓN	
Destacado De 18 a 20	La información recogida del texto es toralmente criterial
En proceso De 11 a 17	La información recogida del texto es la mayor parte criterial
En inicio De 0 a 10	La información recogida del texto no es criterial

ANEXO XX

LENGUAJE I

SESIÓN 12: COMPRENSIÓN LECTORA NIVEL CRITERIAL

1. Título: Comprensión de lectura nivel criterial

Competencia	Tema: Comprensión de lectura nivel criterial "Espumante en el sótano" – Julio Ramón Ribeyro		
Competencia: **Lee** diversos textos tipos de textos escritos en su lengua materna, **analiza** su contenido y **elabora un comentario a partir de un texto.**	Capacidades: Identifica y **obtiene** información de un texto escrito, **interpreta** su contenido y a partir de ello Elabora trabajando en grupo, un comentario del texto "Espumante en el sótano" de Julio Ramón Ribeyro.	Estrategia didáctica Trabajo colaborativo empleando las TIC	Criterios de evaluación: • Identifica información explícita relevante, seleccionando datos específicos en el texto con varios elementos complejos en su estructura y con información contrapuesta, así como vocabulario variado. Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto. • Trabajando en grupos, analiza e interpreta el texto "Espumante en el sótano" de Julio Ramón Ribeyro, luego elabora un comentario sobre dicho texto.

Momentos	Actividades	Materiales	Tiempo
Inicio	• Iniciar la sesión dando la bienvenida a los estudiantes y luego, de manera conjunta, recordamos los acuerdos de convivencia. • Participar en una dinámica: "la caída del huevo" consiste en lo siguiente: entrega un huevo fresco a cada equipo. Colocar apilados todos los artículos de oficina. Los participantes tendrán entre 15 y 30 minutos para crear un artilugio alrededor del huevo con los artículos de oficina que lo protegerá de la caída. Entre los artículos de utilizados incluir cinta adhesiva, lápices, pajitas, utensilios de plástico, material de embalaje, periódicos y gomas elásticas. Acabado el tiempo, tirar los huevos protegidos desde el segundo o el tercer piso del edificio y comprobar qué huevos no se rompieron al caerse. • Terminada la dinámica pedir a los estudiantes que respondan a las siguientes preguntas: ¿cómo lograron rescatar al huevo? ¿Cómo se organizaron? ¿Fue importante la participación de todos los integrantes del grupo? ¿Por qué? • Socializar las respuestas de los estudiantes.	✓ Ficha de aprendizaje ✓ Hoja. ✓ Bolígrafo	10 Min.

Desarrollo	• Pedir a los estudiantes que lean el texto "Espumante en el sótano de Julio Ramón Ribeyro" en voz alta. Cada participante del grupo debe leer y el resto seguirla lectura. (ver anexo 1) • Resaltar las palabras desconocidas • Luego, responder las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de texto es? ¿Por qué? ¿De qué trata el texto? ¿Qué quiere dar a conocer el autor? • Socializar las respuestas y resaltar la importancia de sus participaciones compartiendo las ideas (ver anexo 3) • Invita a organizar el contenido del texto, en el siguiente cuadro (ver anexo 2) • Compartir el desarrollo de las preguntas y socializar al término de cada participación.	✓ Lectura: "Espumante en el sótano" – Julio Ramón Ribeyro (ver anexo 1) ✓ Ficha de aprendizaje (ver anexo 2) ✓ Ejemplo de trabajo colaborativo (ver anexo 3) ✓ Chat ✓ Plataforma ✓ Computadora ✓ Pantalla ✓ Celular	30 Min.

Cierre	• Explicar en qué consiste el trabajo colaborativo y recordar a los estudiantes el propósito de la lectura
	• Pedir a los integrantes del grupo se organizarse para el trabajo colaborativo donde realizarán una comprensión crítica y profunda sobre las siguientes acciones:
	  • Expresar acuerdos o desacuerdos sobre el autor.
	  • Comportamiento de los personajes.
	  • Final del texto.
	  • Apreciaciones sobre el uso de elementos ortográficos y gramaticales.
	  • Apreciación estética
	  • Colaboración de todos para lograr el propósito
	  • Finalmente compartir sobre las siguientes preguntas: ¿Qué les pareció? ¿Fue útil la estrategia? ¿ayudó a reflexionar y expresar tus ideas ¿el trabajo colaborativo fue útil para comprender mejor el texto? ¿Qué aprendí? ¿Cómo aprendí? ¿Para qué me sirve?
	  • Escribir conclusiones.
		Trabajo colaborativo las TIC	50 Min.

Anexo 1: LECTURA DE COMPRENSIÓN LECTORA NIVEL CRITERIAL

Espumante en el sótano – Julio Ramón Ribeyro

ANÍBAL SE DETUVO un momento ante la fachada del Ministerio de Educación y contempló, conmovido, los veintidós pisos de ese edificio de concreto y vidrio. Los ómnibus que pasaban rugiendo por la avenida Abancay le impidieron hacer la menor invocación nostálgica y, limitándose a emitir un suspiro, penetró rápidamente por la puerta principal. A pesar de ser las nueve y media de la mañana, el gran hall de la entrada estaba atestado de gente que hacía cola delante de los ascensores. Aníbal cruzó el tumulto, tomó un pasadizo lateral, y en lugar de coger alguna de las escaleras que daban a las luminosas oficinas de los altos, desapareció por una especie de escotilla que comunicaba al sótano. — ¡Ya llegó el hombre! —exclamó, entrando en una habitación cuadrangular, donde tres empleados se dedicaban a clasificar documentos. Pero ni Rojas ni Pinilla ni Calmet levantaron la cara. — ¿Sabes lo que es el occipucio? —preguntaba Rojas. — ¿Occipucio? Tu madre, por si acaso —respondió Calmet. —Gentuza —dijo Aníbal—. No saben ni saludar. Sólo en ese momento sus tres colegas se percataron que Aníbal Hernández llevaba un terno azul cruzado, un paquete en la mano derecha y dos botellas envueltas en papel celofán, apretadas contra el corazón. —Mira, se nos vuelve a casar el viejo —dijo Pinilla. —Yo diría que es su santo —agregó Rojas. —Nada de eso —protestó Aníbal—. Óiganlo bien: hoy, primero de abril, cumplo veinticinco años en el Ministerio. — ¿Veinticinco años? Ya debes ir pensando en jubilarte —dijo Calmet—. Pero la jubilación completa. La del cajón con cuatro cintas. —Más respeto —dijo Aníbal—. Mi padre me enseñó a entrar en palacio y en choza. Tengo boca para todo, gentuza. La puerta se abrió en ese momento y por las escaleras descendió un hombre canoso, con anteojos. — ¿Están listas las copias? El secretario del Ministerio las necesita para las diez. —Buenos días, señor Gómez — dijeron los empleados—. Allí se las hemos dejado al señor Hernández para que las empareje.

Aníbal se acercó al recién llegado, haciéndole una reverencia. —Señor Gómez, sería para mí un honor que usted se dignase hacerse presente… — ¿Y las copias? —Justamente, las copias, pero sucede que hoy hace exactamente veinticinco años que… —Vea, Hernández, hágame antes esas copias y después hablaremos. Sin decir más, se retiró. Aníbal quedó mirando la puerta mientras sus tres compañeros se echaban a reír. — ¿Es verdad entonces? —preguntó Calmet. —Es un trabajo urgente, viejo —intervino Pinilla. — ¿Y cuándo le he corrido yo al trabajo? —Se quejó Aníbal—. Si hoy me he retrasado es por ir a comprar las empanadas y el champán. Todo para invitar a los amigos. Y no sigas hablando que te pongo la pata de chalina. Empujando una puerta con el pie, penetró en la habitación contigua, minúsculo reducto donde apenas cabía una mesa en la cual dejó sus paquetes, junto a la guillotina para cortar papel. La luz penetraba por una alta ventana que daba a la avenida Abancay. Por ella se veían durante el día, zapatos, bastas de pantalón, de vez en cuando algún perro que se detenía ante el tragaluz como para espiar el interior y terminaba por levantar una pata para mear con dignidad. —Siempre lo he dicho —rezongó—. En palacio y en choza. Pero eso sí, el que me busca me encuentra. Quitándose el saco, lo colgó cuidadosamente en un gancho y se puso un mandil negro. En la mesa había ya un alto de copias fotostáticas. Acercándose a la guillotina, empezó su trabajo de verdugo. Al poco rato Pinilla asomó. —Dame las cincuenta primeras para llevárselas al jefe. —Yo se las voy a llevar —dijo Aníbal—. Y oye bien lo que te voy a decir: cuando tú y los otros eran niños de teta, yo trabajaba ya en el Ministerio. Pero no en este edificio, era una casa vieja del centro. En esa época… —Ya sé, ya sé, las copias. —No sabes. Y si lo sabes, es bueno que te lo repita. En esa época yo era jefe del Servicio de Almacenamiento. — ¿Han oído? —preguntó Pinilla volviéndose hacia sus dos colegas. —Sí —contestó Calmet—. Era jefe del Servicio de Almacenamiento. Pero cambió el gobierno y tuvo que cambiar de piso. De arriba abajo. Mira, aquí hay cien papeles más para cortar, en el orden en el que están…

Anexo 2: Ficha de Aprendizaje

Título del cuento	
Autor y su nacionalidad	
Periodo literario y el año escrito	
Personajes	
Trama central	
Temas secundarios	
Técnicas narrativas	

Anexo 3: ejemplo de trabajo colaborativo empleando las TIC



RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Estudiante: …

RÚBRICA DE EVALUACIÓN	
Destacado De 18 a 20	La información recogida del texto es toralmente criterial
En proceso De 11 a 17	La información recogida del texto es la mayor parte criterial
En inicio De 0 a 10	La información recogida del texto no es criterial