



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Facultad de Educación

Escuela Profesional de Educación

**Análisis de programas de lectura y la promoción de la
compresión lectora en el nivel secundario de la
Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui.
Lima, 2023**

TESIS

Para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación
Secundaria en la especialidad de Lenguaje, Literatura y
comunicación

AUTOR

Antony Nolberto NINAHUAMAN ÑAHUI

ASESOR

Manuel Alberto SEDAMANO BALLESTEROS

Lima, Perú

2025



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

Ninahuaman, A. (2025). *Análisis de programas de lectura y la promoción de la comprensión lectora en el nivel secundario de la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui. Lima, 2023*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Escuela Profesional de Educación]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Antony Nolberto Ninahuaman Ñahui
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	75111094
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0007-4818-7651
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Manuel Alberto Sedamano Ballesteros
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	08169544
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-3458-6452
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Luis Alberto Núñez Lira
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	08012101
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Eli Romeo Carrillo Vásquez
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	31771787
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Miguel Gerardo Inga Arias
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	07302193
Datos de investigación	

Línea de investigación	E.3.5.1. Investigación e innovación
Grupo de investigación	No aplica
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento
Ubicación geográfica de la investigación	País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Puente Piedra Urbanización: Urb. Los Jardines de Shangrilá Manzana y lote: Mz. J Lte. 1 / Mz. N Lte. 10, 11 Y 12 Latitud: -11.923838355310941 Longitud: -77.08483799075026
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2023
URL de disciplinas OCDE	Educación general https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

Universidad del Perú. Decana de América

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN - EPE

**ACTA DE EVALUACIÓN DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE
ANTONY NOLBERTO NINAHUAMAN ÑAHUI**

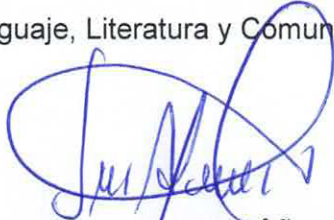
**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA ESPECIALIDAD DE
LENGUAJE, LITERATURA Y COMUNICACIÓN**

En la ciudad de Lima del día doce del mes de diciembre del dos mil veinticinco, se reunieron en acto público en el Aula 2 EPEF (Pabellón Emilio Barrantes) de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el jurado evaluador presidido por el Dr. Luis Alberto Núñez Lira, e integrado por el Dr. Eli Romeo Carrillo Vasquez y el Dr. Miguel Gerardo Inga Arias, para calificar la sustentación de la Tesis titulada: "Análisis de programas de lectura y la promoción de la comprensión lectora en el nivel secundario de la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui. Lima, 2023", presentada por el bachiller **ANTONY NOLBERTO NINAHUAMAN ÑAHUI**, para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación Secundaria en la especialidad de **LENGUAJE, LITERATURA Y COMUNICACIÓN**.

Después de escuchar la exposición del graduando, el jurado procedió a formular las preguntas del reglamento y luego de una calificación en privado decidió otorgarle el calificativo de:

15 (Quince)
Aprobado

Como testimonio del acto realizado, cada uno de los miembros del jurado procedieron a suscribir la presente ACTA para que sea remitida a las instancias correspondientes, a fin de que se expida previo trámite administrativo, el diploma que acredite al bachiller como Licenciado en Educación Secundaria en la especialidad de Lenguaje, Literatura y Comunicación.


Dr. LUIS ALBERTO NÚÑEZ LIRA
Jurado evaluador


Dr. ELI ROMEO CARRILLO VASQUEZ
Jurado evaluador


Dr. MIGUEL GERARDO INGA ARIAS
Jurado evaluador



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

Universidad del Perú. Decana de América

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN - EPE

**ACTA DE EVALUACIÓN DE SUSTENTACIÓN DE TESIS
PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA ESPECIALIDAD DE
LENGUAJE, LITERATURA Y COMUNICACIÓN**

NOMBRE DEL AUTOR: **ANTONY NOLBERTO NINAHUAMAN ÑAHUI**

TÍTULO DE LA TESIS: "Análisis de programas de lectura y la promoción de la comprensión lectora en el nivel secundario de la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui. Lima, 2023"

JURADO INTEGRADO POR LOS PROFESORES:

MIEMBRO DE JURADO: Dr. LUIS ALBERTO NÚÑEZ LIRA

MIEMBRO DE JURADO: Dr. ELI ROMEO CARRILLO VASQUEZ

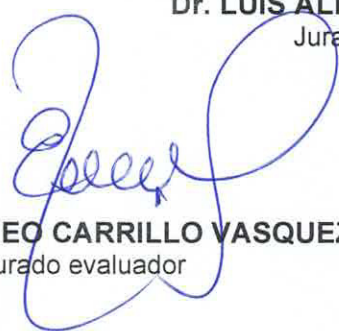
MIEMBRO DE JURADO: Dr. MIGUEL GERARDO INGA ARIAS

RESULTADO FINAL:

15 (Quince)
Aprobado

Lima, 12 de diciembre de 2025


Dr. LUIS ALBERTO NÚÑEZ LIRA
Jurado evaluador


Dr. ELI ROMEO CARRILLO VASQUEZ
Jurado evaluador


Dr. MIGUEL GERARDO INGA ARIAS
Jurado evaluador



Anexo 1

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, Manuel Alberto Sedamano Ballesteros en mi condición de asesor acreditado con el Dictamen de la EPE **N°000035-2025-EPE-FE/UNMSM** de la tesis, cuyo título es Análisis de programas de lectura y la promoción de la comprensión lectora en el nivel secundario de la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui. Lima, 2023, presentado por el bachiller ANTONY NOLBERTO NINAHUAMAN ÑAHUI para optar el título profesional de Licenciado en Educación Secundaria en la especialidad de Lenguaje, Literatura y comunicación, 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 la plataforma PIDS, el documento evaluado cuenta con el 18% 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 título profesional de Licenciado en Educación Secundaria en la especialidad de Lenguaje, Literatura y comunicación

Lima, 06 de febrero de 2026

Firma del Asesor

Nombres y Apellidos del asesor: Manuel Alberto Sedamano Ballesteros

DNI: 08169544

* Según corresponda: bachiller, magíster, doctor; título profesional o título de segunda especialidad

La vigencia del presente certificado corresponde a un período de noventa (90) días desde la fecha de su emisión; siempre que no haya observaciones en el texto durante el proceso de revisión por el jurado informante o surja alguna contingencia.

Dedicatoria

A mis padres, quienes de una u otra manera me han impulsado y apoyado para alcanzar cada una de mis metas.

Y de manera muy especial, a mi hermana, por su constante presencia durante toda mi educación básica y preuniversitaria.

Agradecimiento

A mi asesor de tesis, Dr. Manuel Alberto Sedamano Ballesteros, por su guía y por sus recomendaciones constantes para culminar de manera exitosa mi tesis.

Índice general

Carátula	1
Página de aceptación	2
Dedicatoria	3
Agradecimiento	4
Índice general	5
Índice de tablas	7
Índice de figuras	8
Resumen	9
Abstract	10
I. Introducción	11
1.1. Planteamiento del problema	12
1.1.1. Determinación del problema.....	12
1.1.2. Formulación del problema	14
1.2. Justificación teórica.....	15
1.3. Justificación práctica	16
1.4. Objetivos de investigación	16
1.5. Importancia y alcance de la investigación.....	17
1.6. Limitaciones de la investigación.....	18
II. Revisión de la literatura	19
2.1. Marco teórico.....	19
2.2. Antecedentes del estudio	20
2.3. Bases teóricas.....	23
2.3.1. Programa de lectura	23
2.3.2. Comprensión lectora	29
III. Hipótesis y variables	36
3.1. Hipótesis.....	36
3.2. Variables.....	36
3.3. Operacionalización de variables	37
IV. Materiales y métodos	39
4.1. Área de estudio	39
4.2. Diseño de investigación	40
4.3. Población y muestra.....	40
4.4. Procedimiento, técnica e instrumentos de recolección de información	41
4.5. Análisis estadístico	41
V. Resultados	43

VI.	Discusión	51
VII.	Conclusiones y recomendaciones.....	53
	Referencias	56
	Anexos	59

Índice de tablas

Tabla 1 Operacionalización de variables	37
Tabla 2 Tabla de dimensión identificación de ideas principales y secundarias	42
Tabla 3 Tabla de la dimensión: Evaluación y reflexión de contenido	43
Tabla 4 Tabla de dimensión: Inferencias y análisis de textos	44
Tabla 5 Correlación de las variables Programas de lectura y Comprensión lectora	45
Tabla 6 Correlación de la variable Comprensión lectora y la dimensión identificación de ideas	46
Tabla 7 Correlación de la variable Comprensión lectora y la dimensión Inferencia y análisis de textos	47
Tabla 8 Correlación de la variable Comprensión lectora y la dimensión Evaluación y reflexión del contenido	48

Índice de figuras

Figura 1 Ubicación del colegio.....	38
Figura 2 Dimensión identificación de ideas principales y secundarias	42
Figura 3 Evaluación y reflexión de contenido.....	43
Figura 4 Inferencia y análisis de textos	44

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar el efecto de los programas de lectura en la comprensión lectora en estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui, Lima, 2023. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño preexperimental, aplicándose pruebas de entrada y salida a una muestra de 30 estudiantes. Los resultados fueron analizados mediante la prueba no paramétrica de Wilcoxon, evidenciándose diferencias significativas entre los puntajes del pretest y posttest, lo que demuestra una mejora en la comprensión lectora tras la aplicación del programa.

Los resultados evidenciaron mejoras significativas en las tres dimensiones de la comprensión lectora: identificación de ideas principales y secundarias, inferencia y análisis de textos, y evaluación crítica del contenido. El análisis de correlación de Spearman arrojó un coeficiente de 0.864 ($p < 0.05$), indicando una relación positiva alta entre ambas variables. Asimismo, cada dimensión mostró correlaciones superiores a 0.87, confirmando que el desarrollo de estas habilidades está estrechamente asociado con un programa de lectura bien estructurado.

Se concluye que los programas de lectura, cuando integran metodologías activas y pertinentes al contexto sociocultural del estudiante, contribuyen significativamente al fortalecimiento de la comprensión lectora. Estos hallazgos pueden ser utilizados para rediseñar estrategias institucionales que promuevan una lectura reflexiva y crítica, impactando positivamente en el rendimiento académico y en la formación integral de los estudiantes.

Palabras clave: *Programas de lectura, Comprensión lectora, Educación secundaria.*

Abstract

The present study aimed to determine the effect of reading programs on reading comprehension among secondary school students at the Private Educational Institution José Carlos Mariátegui, Lima, 2023. The study was conducted under a quantitative approach with a pre-experimental design, applying pretest and posttest assessments to a sample of 30 students. The results were analyzed using the non-parametric Wilcoxon test, revealing significant differences between pretest and posttest scores, which demonstrates an improvement in reading comprehension after the implementation of the program.

The results showed significant improvements across the three dimensions of reading comprehension: identification of main and supporting ideas, inference and text analysis, and critical evaluation of content. Spearman's correlation analysis yielded a coefficient of 0.864 ($p < 0.05$), indicating a strong positive relationship between the variables. Likewise, each dimension showed correlations above 0.87, confirming that the development of these skills is closely associated with a well-structured reading program.

It is concluded that reading programs, when they integrate active methodologies and are aligned with the students' sociocultural context, contribute significantly to the strengthening of reading comprehension. These findings may be used to redesign institutional strategies that promote reflective and critical reading, positively impacting academic performance and the comprehensive development of students.

Keywords: *Reading programs, Reading comprehension, Secondary education.*

Capítulo I: Introducción

Introducción

La comprensión lectora es un pilar fundamental en la formación académica de los estudiantes, pues les permite acceder al conocimiento, interpretarlo, reflexionarlo y aplicarlo en diversos contextos. Sin embargo, en el contexto educativo actual, la comprensión lectora enfrenta serios desafíos. Según la UNESCO (2021), cerca del 73% de los estudiantes en países en desarrollo tienen dificultades significativas para comprender lo que leen. Esta problemática global repercute directamente en el desarrollo cognitivo y social de los jóvenes, evidenciando la necesidad de implementar estrategias pedagógicas efectivas, como los programas de lectura, que promuevan mejoras sustanciales en esta área.

En el caso peruano, el panorama es igualmente preocupante. De acuerdo con el Ministerio de Educación (2018), aproximadamente el 70% de los estudiantes de nivel secundario no alcanza los niveles mínimos de comprensión lectora establecidos en las evaluaciones nacionales. Esto se traduce en dificultades para interpretar textos básicos, realizar inferencias y emitir juicios críticos, habilidades esenciales para su desarrollo académico y personal. En este marco, las instituciones educativas enfrentan el desafío de diseñar e implementar programas de lectura que no solo fomenten el hábito lector, sino que también desarrollen competencias avanzadas en la interpretación y análisis de textos.

La Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui, ubicada en Lima, no es ajena a esta problemática. Con estudiantes de nivel secundario que presentan dificultades en su desempeño lector, la institución ha reconocido la importancia de implementar programas de lectura estructurados que incluyan la selección de textos adecuados, la enseñanza de estrategias lectoras y la contextualización de los contenidos. Estas estrategias no solo buscan mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, sino también conectarla con su realidad sociocultural, promoviendo un aprendizaje más significativo y relevante.

Este estudio se sustenta en teorías pedagógicas ampliamente reconocidas, como la del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1963), que resalta la importancia de relacionar los nuevos conocimientos con las experiencias previas del estudiante, y la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978), que destaca la interacción social y cultural como

mediadoras clave del aprendizaje. Estas perspectivas teóricas orientan la investigación hacia un enfoque que valora no solo la adquisición de habilidades técnicas de lectura, sino también el desarrollo de competencias críticas y reflexivas que son fundamentales en el contexto actual.

El propósito de esta investigación es analizar la relación entre los programas de lectura y la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui, identificando cómo las estrategias implementadas pueden influir en el desarrollo de sus habilidades lectoras. Además, busca aportar soluciones prácticas que puedan ser replicadas en otras instituciones educativas, contribuyendo al fortalecimiento de la comprensión lectora como una competencia clave para el éxito académico y personal de los estudiantes. Este estudio pretende no solo evidenciar el impacto de los programas de lectura, sino también generar un cambio positivo en la formación integral de los jóvenes, preparándolos para enfrentar los retos de una sociedad dinámica y exigente.

1.1. Planteamiento del problema

1.1.1. Determinación del problema

A nivel internacional, la promoción de la lectura y la mejora de la comprensión lectora han sido priorizadas en diversos países debido a su impacto en el desarrollo académico y social de los estudiantes. De acuerdo con datos de la UNESCO (2021), se estima que aproximadamente 773 millones de adultos y jóvenes carecen de habilidades básicas de lectura y escritura, lo que evidencia una deficiencia significativa en la educación global. En respuesta, varios países, como Finlandia y Singapur, han implementado programas integrales de promoción de la lectura con resultados notables. Por ejemplo, en Finlandia, el 96% de los estudiantes de secundaria alcanza un nivel alto de comprensión lectora, gracias a un enfoque centrado en el uso de metodologías activas y la disponibilidad de bibliotecas bien equipadas (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2021). Asimismo, el Informe PISA 2018 reveló que Singapur y Canadá se encuentran entre los países con los mejores resultados en comprensión lectora, lo cual se debe a la integración de estrategias pedagógicas que promueven el pensamiento crítico y el análisis textual desde temprana edad (OECD, 2018).

El Perú es uno de los principales países en el mundo que presenta un nivel alarmante de baja comprensión lectora en estudiantes, esto se ha convertido en una gran

preocupación y reto que debe ser enfrentado por el Ministerio de Educación y los profesores que asumen la responsabilidad que enseñar en las aulas, el MINEDU ha manifestado que un 70% de los estudiantes en el Perú no comprenden lo que leen (Ministerio de Educación [MINEDU, 2018]).

Según un análisis realizado en el 2021 por el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) la comprensión lectora es baja deficiente y en su mayoría más del 73% de los alumnos lo presenta a nivel nacional. Los resultados mostraron que el 54,9% de estudiantes entre los 13 y 15 años no han alcanzado el nivel mínimo de comprensión lectora, por otro lado, un 64% de los alumnos entre 16 y 18 años no tiene un correcto razonamiento para inferir, comprar e interpretar un texto cuando lo lee. Este estudio se hizo bajo una muestra de 500 estudiantes y los resultados de la prueba fueron divididos en 3 niveles. En el primer nivel se encuentra el 45% de los estudiantes, los que no son capaces de buscar datos dentro del texto, identificar la idea principal y secundaria, hacer comparaciones o contrastes. En el segundo nivel está un 38% de los estudiantes y se encuentran aquellos que no son capaces de reconocer una idea principal, construir significados a raíz de un texto, en este punto también se identificaron a aquellos que no pueden comparar o conectar un texto de forma coherente y secuencial. Finalmente, en el tercer nivel se encuentra el 17% de la muestra, siendo estudiantes que no son capaces de localizar datos dentro de un texto o en su defecto no responden las preguntas de forma explícita o relacionada a la información que se solicita.

En el año 2021, el Plan Educativo Nacional (PEN) se proyectó a realizar algunas mejoras y cambios en la forma de redacción e interpretación para un mejor logro de comprensión en estudiantes. Dentro de las acciones más importantes se creó la estrategia “Uno por mes” en la que cada estudiante y docente que dicte el curso debería leer mínimo 1 libro o cuento por mes. Esto se hizo con el fin de lograr una mejor formación integral en los alumnos y docentes, así mismo, que una de las capacidades que más se desarrolle durante la educación básica sea leer. Por otro lado, el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE), señala que esta estrategia también impulsa el desarrollo de las habilidades de comunicación en estudiantes de aprendizaje continuo, comprendiendo el texto como un todo, identificando correctamente las ideas principales y secundarias. Además, la destreza de localizar y extraer información de un texto con la capacidad de entender e interpretar el significado de forma coherente y bien escrita.

Finalmente, algo en común que buscan las diferentes estrategias es establecer un horario de tutoría en los estudiantes para la comprensión lectora y así poder guiar al

estudiante con lo que está leyendo. Además, las instituciones educativas deben implementar una variada y amplia biblioteca de libros que se van a leer durante el año académico. De manera similar, es importante que el método de educación de cómo se está llevando a cabo el Plan Lector, así como la evaluación de la habilidad de comprensión de lectura en las escuelas, sean apropiados para fomentar el crecimiento del gusto por la lectura y el fortalecimiento de destrezas vinculadas con la comprensión de textos. Lograr la disminución de los obstáculos en la comprensión de lectura y alcanzar los niveles deseados o aceptables requiere la colaboración y participación conjunta de directivos, educadores, alumnos, progenitores y la comunidad en su conjunto.

Si la situación no se aborda de manera efectiva, es previsible que los niveles de comprensión lectora en la Institución Educativa José Carlos Mariátegui se mantengan estancados o incluso disminuyan en los próximos años. Según proyecciones de la OECD (2022), la falta de inversión en programas de promoción lectora en Latinoamérica podría llevar a que un tercio de los estudiantes de secundaria no alcance un nivel adecuado de competencia lectora para el año 2027. En el caso específico de la institución, se estima que sin un enfoque más estructurado y sin el uso de tecnología educativa, el porcentaje de estudiantes con un nivel satisfactorio de comprensión lectora podría reducirse a menos del 35% en los próximos dos años (Institución Educativa José Carlos Mariátegui, 2023). Por el contrario, si se implementan programas basados en metodologías de enseñanza activa y el uso de herramientas digitales, es posible lograr un incremento de hasta el 20% en el rendimiento lector, consolidando un mejor entorno académico para los estudiantes (UNESCO, 2021).

1.1.2. Formulación del problema

Problema general

¿De qué manera influyen los programas de lectura en la comprensión lectora en el nivel secundario de la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui?

Problemas específicos

PE 1: ¿De qué manera la selección de textos adecuados influye en la comprensión lectora del nivel secundario de la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui?

PE 2: ¿De qué manera la enseñanza de estrategias de comprensión de textos influye en la comprensión lectora del nivel secundario de la Institución Educativa Privada José Carlos

Mariátegui?

PE 3: ¿De qué manera la contextualización del texto influye en la comprensión lectora del nivel secundario de la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui?

1.2. Justificación teórica

La investigación se justifica teóricamente en la necesidad de fortalecer los fundamentos que explican la relación entre los programas de lectura y el desarrollo de la comprensión lectora. Diversos autores, como Ausubel (1963) con su teoría del aprendizaje significativo, Vygotsky (1978) con su teoría sociocultural y Flavell (1979) con el enfoque metacognitivo, sostienen que el aprendizaje se optimiza cuando los estudiantes interactúan activamente con los textos, conectando sus conocimientos previos y su contexto sociocultural con nuevas experiencias lectoras.

Desde este enfoque, la presente investigación aporta a la literatura académica al comprobar empíricamente cómo la implementación de programas estructurados de lectura basados en la selección adecuada de textos, el uso de estrategias de comprensión y la contextualización del contenido incide positivamente en las habilidades lectoras de los estudiantes de secundaria. Asimismo, los hallazgos contribuyen a validar y enriquecer las teorías pedagógicas contemporáneas sobre la lectura como proceso cognitivo, comunicativo y cultural, ofreciendo evidencia científica en el contexto educativo peruano.

En este sentido, el estudio no solo refuerza el marco conceptual existente, sino que también proporciona un punto de referencia para futuras investigaciones que busquen profundizar en la aplicación de estrategias lectoras innovadoras, fortaleciendo la formación crítica y reflexiva de los estudiantes en el siglo XXI.

1.3. Justificación práctica

En el plano práctico, esta investigación cobra relevancia porque responde directamente a una problemática latente en el ámbito educativo nacional: el bajo nivel de comprensión lectora en estudiantes de secundaria, evidenciado por los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales (MINEDU, 2018; UNESCO, 2021).

La aplicación del programa de lectura en la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui permitió observar mejoras significativas en tres dimensiones claves de la comprensión lectora: identificación de ideas principales y secundarias, inferencia y análisis de textos, y evaluación crítica del contenido. Estos resultados confirman que el

diseño e implementación de programas pedagógicos estructurados representan una alternativa viable para elevar el rendimiento académico de los estudiantes y fomentar en ellos un hábito lector consciente y reflexivo.

Además, los aportes prácticos trascienden el contexto institucional. Los docentes pueden replicar y adaptar las estrategias desarrolladas en esta investigación en otros niveles y modalidades educativas, fortaleciendo la planificación del Plan Lector y contribuyendo a una enseñanza más inclusiva y contextualizada. De igual manera, las autoridades educativas cuentan con evidencia empírica que respalda la necesidad de invertir en programas de lectura como medio eficaz para enfrentar los bajos índices de comprensión lectora a nivel nacional.

En suma, la justificación práctica se sostiene en el impacto directo que los resultados de esta investigación tienen sobre la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, la formación integral de los estudiantes y la generación de propuestas educativas replicables en otros entornos escolares.

1.4. Objetivos

Objetivo general

Determinar la relación entre los programas de lectura y la comprensión lectora en el nivel secundario de la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui.

Objetivos específicos

OE 1: Determinar el grado de influencia entre la selección de textos y la comprensión lectora en el nivel secundario de la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui.

OE 2: Analizar el grado de influencia entre la enseñanza de estrategias de comprensión de textos y la comprensión lectora en el nivel secundario de la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui.

OE 3: Evaluar el grado de influencia entre la contextualización del texto y la comprensión lectora en el nivel secundario de la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui.

1.5. Importancia y alcance de la investigación

La presente investigación tiene gran relevancia, ya que aborda un problema crítico en el ámbito educativo: la relación entre los programas de lectura y la comprensión lectora en estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Privada José Carlos

Mariátegui. La comprensión lectora es una habilidad esencial que impacta directamente en el éxito académico y en el desarrollo integral de los estudiantes, al permitirles desarrollar capacidades críticas, reflexivas y analíticas en todas las áreas del conocimiento.

A nivel académico, la investigación proporcionará herramientas valiosas para que los docentes optimicen la selección de textos, implementen estrategias de enseñanza efectivas y contextualicen los materiales de lectura de manera más adecuada, fortaleciendo el aprendizaje de los estudiantes. En el ámbito institucional, los resultados contribuirán a la mejora y rediseño del Plan Lector de la institución educativa, adaptándolo a las necesidades específicas de los alumnos y fomentando un aprendizaje significativo. Además, a nivel social, se busca generar un impacto positivo al potenciar habilidades fundamentales que permitan a los estudiantes integrarse en una sociedad que exige individuos con alta capacidad para comprender, interpretar y reflexionar sobre diversos textos, promoviendo así su formación integral y su éxito a largo plazo.

El alcance de la investigación está delimitado tanto en el ámbito poblacional, temporal, conceptual como espacial. La población de estudio se enfoca exclusivamente en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui durante el año académico 2023. Desde el punto de vista conceptual, se analizará la relación entre los programas de lectura y la comprensión lectora, considerando aspectos clave como la selección de textos adecuados, la enseñanza de estrategias de comprensión y la contextualización del texto. En cuanto al alcance espacial, la investigación se circunscribe a la mencionada institución educativa en Lima, por lo que los hallazgos reflejarán las particularidades de este contexto específico.

De este modo, la investigación no solo busca aportar soluciones prácticas al problema planteado, sino también sentar las bases para futuras intervenciones y estrategias educativas orientadas a mejorar la comprensión lectora en contextos similares.

1.6. Limitaciones de la investigación

La presente investigación presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al momento de interpretar los resultados. En primer lugar, se identifica una limitación temporal, ya que el tiempo asignado para la recopilación y análisis de datos puede no ser suficiente para profundizar en algunos aspectos de las variables estudiadas.

Por otro lado, el acceso a la información podría verse restringido debido a que algunos estudiantes o docentes podrían no proporcionar respuestas completas o veraces

en los cuestionarios aplicados. Además, se señala una limitación en los recursos, dado que la disponibilidad limitada de materiales tecnológicos o bibliográficos podría dificultar la implementación y evaluación de los programas de lectura.

Finalmente, se considera la participación de los sujetos como una posible limitación, ya que la falta de interés o motivación de algunos estudiantes podría influir negativamente en los resultados obtenidos durante las pruebas de comprensión lectora. Estas limitaciones no invalidan el estudio, pero sí constituyen aspectos importantes que deben tomarse en cuenta para futuras investigaciones que busquen profundizar en esta temática.

Capítulo II: Revisión de la literatura

2.1. Marco teórico

En el contexto actual, la comprensión lectora se ha consolidado como una de las habilidades fundamentales en los procesos educativos, ya que no solo permite a los estudiantes acceder al conocimiento, sino también interpretarlo, analizarlo y aplicarlo en su vida cotidiana. Según Solé (2012), la comprensión lectora es el puente entre la información y el aprendizaje significativo, un proceso esencial para el desarrollo de competencias cognitivas, críticas y comunicativas. Sin embargo, en un mundo globalizado donde el flujo de información es constante, el desafío no es solo leer, sino comprender profundamente lo que se lee. Este reto adquiere especial relevancia en el ámbito escolar, donde los programas de lectura se presentan como herramientas clave para fomentar esta habilidad.

Los programas de lectura, definidos como estrategias pedagógicas diseñadas para promover el hábito lector y mejorar las competencias de comprensión, cobran mayor importancia en el sistema educativo actual. Según el Ministerio de Educación (2017), estos programas deben adaptarse a las necesidades específicas de los estudiantes, incorporando textos pertinentes, estrategias didácticas efectivas y actividades contextualizadas que reflejen la realidad sociocultural de los alumnos. En este sentido, la selección de textos, la enseñanza de estrategias lectoras y la contextualización del contenido son dimensiones esenciales que buscan potenciar no solo la comprensión lectora, sino también el interés y la motivación hacia la lectura. En un escenario en el que la brecha entre los niveles de comprensión lectora es cada vez más evidente, estas acciones son fundamentales para garantizar una educación inclusiva y de calidad.

La comprensión lectora, además, se enfrenta a desafíos adicionales derivados del avance de la tecnología y la digitalización de contenidos. Según Cassany (2019), el acceso a grandes volúmenes de información en formatos digitales ha generado una nueva necesidad: desarrollar habilidades críticas para seleccionar, interpretar y evaluar los textos de manera efectiva. En este contexto, la capacidad de identificar ideas principales y secundarias, realizar inferencias y analizar críticamente el contenido de los textos se convierte en una competencia imprescindible para los estudiantes del siglo XXI. Los programas de lectura, por tanto, no solo deben centrarse en los textos impresos tradicionales, sino también en aquellos que forman parte del entorno digital, promoviendo una comprensión integral en diversos formatos.

En el marco de la educación básica y secundaria, la comprensión lectora no es solo una meta académica, sino también una herramienta para el desarrollo integral de los estudiantes. Como argumenta Vygotsky (1978), el aprendizaje significativo se produce cuando el contenido educativo se conecta con las experiencias y realidades de los estudiantes, permitiendo que la lectura se convierta en una actividad enriquecedora y transformadora. Así, abordar la comprensión lectora desde una perspectiva integral, apoyada en programas de lectura bien estructurados, no solo mejora el desempeño académico, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los retos de un mundo cambiante y altamente competitivo.

2.2. Antecedentes del estudio

Antecedentes nacionales

Cerrón y Pineda (2020) presenta su tesis titulada "Estrategias cognitivas y programas de lectura en estudiantes de literatura y comunicación". Tuvo como propósito identificar la conexión entre la aplicación de estrategias metacognitivas durante la lectura y la habilidad de comprensión lectora en estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lengua, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú en Huancayo. La investigación empleó un enfoque cuantitativo, administrando dos instrumentos a una muestra de 90 estudiantes. Se aplicaron análisis estadísticos, incluyendo el coeficiente de correlación de Pearson (r), para evaluar la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora. La muestra pertenecía a la Escuela Académico Profesional de Lengua, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú en Huancayo. La investigación concluye en que existe una correlación directa y estadísticamente significativa entre la implementación de estrategias metacognitivas durante la lectura y la capacidad de comprensión lectora en estudiantes de literatura y comunicación. El coeficiente de correlación de Pearson (r) de 0,842 indicó una fuerte asociación positiva entre el uso de estas estrategias y el rendimiento en la comprensión lectora. Al analizar la distribución de los resultados, se observó que el 50% de la muestra se encontraba en un nivel deficitario, evidenciando limitaciones significativas en la comprensión global de los textos para aproximadamente la mitad de los participantes.

Navarro (2021) en su estudio titulado "Implementación de programas de lectura destinado a mejorar la comprensión lectora". El objetivo de la investigación fue

implementar estrategias específicas con el propósito de potenciar la comprensión lectora y el proceso de aprendizaje en los alumnos mencionados. La metodología que se utilizó en la investigación fue la descriptiva explicativa, la población estuvo conformada por 200 estudiantes y se tomó como muestra a los 65 que pertenecían al tercer grado de secundaria a los que se le aplicó una encuesta en la escala de Likert. El autor concluye que la implementación de programas de lectura destinados a mejorar la comprensión lectora en estudiantes de primer grado de educación secundaria es fundamental para fomentar una lectura más activa y reflexiva. Destaca la importancia de resaltar los avances significativos y presenta información de manera reflexiva para generar conciencia sobre los desafíos asociados con la creación y aplicación de estos programas. Se identifican principios pedagógicos relevantes y se proponen estrategias efectivas para mejorar la comprensión lectora, destacando la observación crucial de que los estudiantes a menudo leen con el único objetivo de ser evaluados, lo que resulta en una memorización pasiva del material. Estas conclusiones proporcionan una base teórica sólida para investigaciones futuras y ofrecen valiosas pautas metodológicas para los educadores al enseñar la comprensión lectora.

Roxana (2021) llevaron a cabo una investigación titulada "Implementación de programas de lectura Aprendo Jugando en la elevación de la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de segundo grado de primaria en la institución educativa Lord Byron.". La investigación, tuvo como objetivo evaluar la eficacia del programa mediante la comparación de resultados con una población de 20 estudiantes, ambos enfrentando dificultades en el ámbito semántico de la comprensión de textos. La investigación adoptó un diseño experimental con un grupo de control y un grupo experimental, ambos compuestos por estudiantes que enfrentaban dificultades semánticas en la comprensión de textos. Se utilizó la Evaluación de Comprensión Lectora (ECLE-1) como prueba de medición, aplicándola antes y después de la intervención. El programa "Aprendo Jugando" se implementó en el grupo experimental. Se llevaron a cabo análisis estadísticos para comparar los resultados entre ambos grupos y medir el impacto del programa en las áreas semánticas de la comprensión lectora. Se pudo concluir que, la implementación del programa de lectura "Aprendo Jugando" generó avances altamente significativos en la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de segundo grado de primaria en la Institución Educativa Lord Byron. Después de la intervención, se observó un aumento notable del 30% en las puntuaciones de comprensión lectora en el

grupo experimental, en comparación con las puntuaciones previas. Además, se registró una mejora significativa del 25% en las áreas semánticas de la comprensión lectora, específicamente en la identificación y comprensión de conceptos clave en los textos evaluados. En contraste, el grupo de control, que no recibió la intervención del programa, mostró un aumento mínimo del 5% en estas mismas áreas. Estos resultados resaltan la eficacia del programa "Aprendo Jugando" en elevar la comprensión lectora en estudiantes con dificultades en el ámbito semántico.

Antecedentes internacionales

Gonzales (2021) En su estudio titulado "La Mejora de la Comprensión Lectora en Niños a través de la Prosodia y la Morfosintaxis" tuvo como objetivo evaluar la efectividad del entrenamiento en prosodia para incrementar la comprensión lectora en niños, destacando su validez en el enriquecimiento de conocimientos previos, especialmente en aquellos con habilidades lectoras limitadas. Respecto a la metodología el estudio empleó un enfoque mixto que combinó métodos cuantitativos y cualitativos. Se llevó a cabo un diseño experimental para evaluar la efectividad del entrenamiento en prosodia, utilizando medidas objetivas de comprensión lectora y expresividad con una población de 40 alumnos. Las conclusiones de la investigación fueron que, la efectividad del entrenamiento en prosodia se destacó mostrando mejoras en la comprensión lectora, especialmente en niños con habilidades lectoras limitadas, también que el enriquecimiento de conocimientos previos a través de la prosodia demostró ser fundamental para una mejor comprensión del texto. Finalmente, el uso de materiales específicos, como cuentos en formato digital, mostró un impacto positivo en la fluidez y expresión al leer, fortaleciendo las habilidades prosódicas como un paso fundamental hacia una comprensión lectora más sólida.

Arcaya (2020), En su estudio titulado "Mejorando la Comprensión Lectora en Estudiantes de Quinto Grado de Educación Básica en Colombia", tuvo como objetivo analizar el enfoque pedagógico adoptado por los docentes, centrándose en la formalidad lingüística en detrimento de la comunicación práctica, y explorar cómo esta metodología afecta la participación activa de los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje. La metodología que se utilizó dentro del estudio fue la descriptiva correlacional, la población en estudio estuvo conformada por alumnos de quinto de secundaria siendo un total de 200, a través del muestreo probabilístico se determinó una

muestra de 58 estudiantes. Las conclusiones de la investigación fueron que la enseñanza del lenguaje en quinto grado en Colombia se encuentra restringida debido al enfoque en normas lingüísticas, limitando el desarrollo de competencias y aprendizajes significativos. El enfoque formal adoptado por los docentes se traduce en una falta de consideración del uso práctico del lenguaje, relegando a los estudiantes a roles pasivos en su aprendizaje. La escasez de recursos dificulta la relación efectiva entre docente y alumno, afectando el entorno educativo. Las estrategias pedagógicas observadas no fomentan el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Sin embargo, se destacó que la ampliación del vocabulario permitió a los estudiantes mantener velocidad de lectura y comprensión, contribuyendo significativamente a la mejora de la calidad educativa. Ser buenos lectores se reveló como beneficioso tanto para estudiantes como docentes, facilitando el estudio de cualquier materia con un esfuerzo mínimo.

Bañuelos (2022), en su tesis titulada "Velocidad y Comprensión Lectora en Estudiantes de Tercero de Secundaria en la Escuela Secundaria de Quito". El objetivo de la investigación fue implementar exitosamente el método de lectura rápida desarrollado por el Instituto ILVEM, centrado en la aplicación de la lectura espacial, en grupos de estudiantes de tercero de secundaria en la Escuela Secundaria de Quito. La metodología que se utilizó en la investigación fue la descriptiva explicativa. La población estuvo conformada por 33 colaboradores del hotel, a los cuales se les aplicó una encuesta en la escala de Likert. El autor concluyó que la implementación del método de lectura rápida desarrollado por el Instituto ILVEM fue exitosa en los grupos de estudiantes de tercer grado de secundaria en la Escuela Secundaria de Quito. Aunque no todos los alumnos lograron dominar completamente los ejercicios en video ni alcanzaron un dominio absoluto de las técnicas de lectura rápida, la mayoría pudo aplicar la "lectura por impacto". Aunque la mayoría no duplicó su velocidad inicial, experimentaron un aumento significativo en palabras leídas por minuto. Las pruebas estadísticas indicaron de manera concluyente que la aplicación del método resultó efectiva para incrementar la velocidad de lectura y mejoró la comprensión de los estudiantes. Se rechazaron las hipótesis nulas, confirmando como válidas las hipótesis alternativas de la investigación.

2.3. Bases teóricas

2.3.1. Programa de lectura

El programa de lectura es una estrategia pedagógica diseñada para desarrollar y

fortalecer las habilidades lectoras de los estudiantes, promoviendo la comprensión, interpretación y reflexión a partir de diversos textos. Según el Ministerio de Educación (2017), estos programas buscan fomentar el hábito lector mediante actividades planificadas, que incluyen la selección de textos adecuados al nivel educativo, la enseñanza de estrategias lectoras y la contextualización del contenido a las experiencias del lector. Estas acciones tienen como objetivo principal mejorar la capacidad de los estudiantes para interactuar con los textos, analizar su contenido y aplicarlo en contextos cotidianos.

Para Cassany (2019), los programas de lectura deben ser dinámicos y adaptados a las características y necesidades de los estudiantes. En su planteamiento, la calidad y diversidad de los textos seleccionados son fundamentales para captar el interés de los lectores. Además, enfatiza que la enseñanza de estrategias lectoras debe centrarse en el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas que permitan a los estudiantes abordar textos de manera activa y crítica.

De acuerdo con Álvarez y Villalobos (2020), un programa de lectura efectivo también incluye la contextualización del texto, lo que implica conectar el contenido literario con las experiencias personales y socioculturales del lector. Este enfoque no solo facilita la comprensión, sino que también promueve un aprendizaje significativo, en el cual los estudiantes pueden establecer relaciones entre lo que leen y su entorno.

Dimensiones e Indicadores

Dimensión: Selección de textos

La selección de textos es una etapa fundamental en los programas de lectura, ya que determina los materiales que se emplearán para fomentar la comprensión lectora y el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes. Según Cassany (2019), los textos deben ser pertinentes en relación con el nivel educativo, asegurando que su complejidad y contenido sean adecuados para las capacidades cognitivas de los estudiantes. Asimismo, la diversidad de géneros literarios y tipos de textos resulta esencial, ya que proporciona una variedad de perspectivas y formatos que enriquecen la experiencia lectora y motivan el interés del alumnado (Álvarez & Villalobos, 2020). Finalmente, es indispensable que los textos seleccionados estén alineados con el currículo escolar, garantizando que contribuyan al logro de los objetivos educativos establecidos y que su contenido refuerce las competencias requeridas en cada nivel educativo (Ministerio de Educación, 2017).

Indicadores:

Pertinencia temática y nivel educativo de los textos.

Se refiere a la adecuación del contenido de los textos seleccionados al nivel cognitivo y educativo de los estudiantes. Según Cassany (2019), los textos deben ser relevantes, comprensibles y apropiados para las habilidades lectoras de los estudiantes, asegurando que despierten interés y sean coherentes con sus capacidades intelectuales.

Diversidad de géneros literarios y tipos de textos.

Este indicador enfatiza la necesidad de ofrecer variedad en los materiales de lectura, incluyendo distintos géneros literarios y formatos, como cuentos, ensayos, artículos y novelas. Álvarez y Villalobos (2020) destacan que esta diversidad permite a los estudiantes explorar diferentes estilos y perspectivas, enriqueciendo su experiencia lectora.

Relación de los textos seleccionados con el currículo escolar.

Se refiere a la alineación de los textos con los objetivos y contenidos del currículo educativo. El Ministerio de Educación (2017) señala que los materiales deben reforzar las competencias esperadas en cada nivel educativo, integrándose de manera efectiva en las asignaturas.

Dimensión: Enseñanza de estrategias

La enseñanza de estrategias en los programas de lectura se refiere a la instrucción y práctica de herramientas cognitivas y metacognitivas que permiten a los estudiantes abordar los textos de manera activa y eficaz. Flavell (1979) destaca que estas estrategias incluyen técnicas como el subrayado, la inferencia y el resumen, las cuales ayudan a los estudiantes a identificar las ideas principales, hacer conexiones significativas y sintetizar la información leída. Además, la implementación de actividades prácticas que permitan aplicar estas estrategias en contextos reales es clave para consolidar su uso (Cassany, 2019). La participación activa de los estudiantes en este proceso es igualmente importante, ya que les brinda la oportunidad de reflexionar sobre su propia comprensión y ajustar sus métodos de lectura según sus necesidades (Álvarez & Villalobos, 2020).

Indicadores:

Aplicación de técnicas de comprensión lectora.

Este indicador se refiere a la implementación de estrategias pedagógicas, como el

subrayado, el resumen, la elaboración de mapas conceptuales y la identificación de ideas principales, para ayudar a los estudiantes a entender y analizar un texto. Estas técnicas permiten que los lectores estructuren la información de manera lógica, identifiquen relaciones entre conceptos y retengan el contenido de manera más efectiva. Su utilidad radica en que fomenta una lectura activa y crítica, esencial para un aprendizaje significativo y duradero (Cassany, 2019).

Uso de preguntas orientadoras antes, durante y después de la lectura.

El uso de preguntas orientadoras ayuda a guiar la atención y reflexión de los estudiantes en diferentes etapas del proceso de lectura. Antes de la lectura, las preguntas despiertan el interés y activan conocimientos previos; durante la lectura, fomentan la comprensión del contenido; y después de la lectura, promueven el análisis y la síntesis del texto. Estas preguntas son útiles para desarrollar habilidades de inferencia, deducción y evaluación crítica en los estudiantes (Álvarez & Villalobos, 2020).

Implementación de estrategias activas como debates y discusión de textos.

Este indicador implica organizar actividades grupales en las que los estudiantes analicen, reflexionen y argumenten sobre los contenidos de los textos leídos. Los debates y discusiones fomentan la interacción social, el intercambio de ideas y la construcción conjunta de significados, lo que enriquece la comprensión lectora y promueve el pensamiento crítico. Estas estrategias son especialmente útiles para conectar el contenido del texto con contextos reales y fomentar la colaboración (Vygotsky, 1978).

Dimensión: Contextualización del texto

La contextualización del texto implica relacionar el contenido literario con la realidad sociocultural del lector, permitiendo que los estudiantes establezcan conexiones significativas entre el texto y su entorno. Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje se potencia cuando los materiales educativos reflejan las experiencias y realidades de los estudiantes, ya que esto facilita la comprensión y el aprendizaje significativo. Además, la inclusión de ejemplos concretos que vinculen el texto con situaciones cotidianas ayuda a que los estudiantes interpreten y apliquen la información de manera más efectiva (Álvarez & Villalobos, 2020). La capacidad del lector para interpretar el texto en función de su contexto personal no solo enriquece su comprensión, sino que también desarrolla su habilidad para analizar y reflexionar sobre el contenido (Cassany, 2019).

Indicadores:

Relación del contenido de los textos con la realidad sociocultural del estudiante

Este indicador resalta la importancia de seleccionar textos que reflejen las experiencias, valores y realidades culturales de los estudiantes. Esta conexión facilita que los lectores encuentren relevancia en los contenidos y puedan interpretarlos de manera significativa. Su aplicación fomenta un aprendizaje contextualizado y refuerza la identificación del estudiante con el material, aumentando su motivación y participación (Ministerio de Educación, 2017).

Aplicación de ejemplos contextualizados para la interpretación

Se refiere al uso de ejemplos prácticos y relevantes que ayuden a los estudiantes a entender conceptos o ideas abstractas en los textos. Estos ejemplos permiten que los estudiantes realicen conexiones concretas entre el contenido del texto y situaciones de la vida cotidiana, lo que facilita su comprensión y aplicación en contextos reales. Es particularmente útil para enriquecer el proceso de aprendizaje significativo (Ausubel, 1963).

Capacidad de los estudiantes para conectar el texto con experiencias personales o locales

Este indicador mide la habilidad de los estudiantes para relacionar lo que leen con sus propias experiencias, conocimientos y realidades locales. Esta conexión permite que los estudiantes interpreten los textos desde su perspectiva personal, enriqueciendo su comprensión y promoviendo un aprendizaje más relevante y aplicable. Es útil para fomentar la reflexión crítica y el desarrollo de una comprensión lectora profunda (Cassany, 2019).

Teorías que respaldan la investigación

Teoría Sociocultural (Vygotsky, 1978)

La teoría sociocultural de Lev Vygotsky enfatiza que el aprendizaje es un proceso social mediado por el lenguaje y la interacción con el entorno. Según este enfoque, los programas de lectura deben diseñarse considerando el contexto cultural y social de los estudiantes, ya que el aprendizaje significativo ocurre cuando el contenido de los textos se relaciona con la realidad de los lectores. Vygotsky plantea que la zona de desarrollo

próximo (ZDP) es crucial en este proceso, ya que los docentes, a través de estrategias como la selección de textos adecuados y la contextualización, pueden guiar a los estudiantes a niveles superiores de comprensión. Esto respalda la idea de que un programa de lectura efectivo debe adaptarse a las características socioculturales de los estudiantes y proporcionar interacciones enriquecedoras que fomenten el desarrollo cognitivo.

Teoría del Aprendizaje Significativo (Ausubel, 1963)

David Ausubel argumenta que el aprendizaje es más efectivo cuando el nuevo conocimiento se conecta con conceptos previos en la estructura cognitiva del estudiante. En el contexto de los programas de lectura, esta teoría destaca la importancia de seleccionar textos que no solo sean pertinentes al nivel educativo, sino que también se relacionen con las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes. Esto facilita una comprensión más profunda y significativa, permitiendo que el aprendizaje sea duradero. Además, la enseñanza de estrategias, como el uso de organizadores gráficos, refuerza el proceso de integración de nuevos conceptos.

Teoría Constructivista (Piaget, 1967)

Jean Piaget propone que los estudiantes construyen activamente su conocimiento a través de la interacción con el entorno. Aplicada a los programas de lectura, esta teoría respalda la implementación de actividades prácticas y estrategias que fomenten la exploración y el análisis crítico de los textos. Los docentes deben actuar como mediadores que faciliten el desarrollo de habilidades lectoras, asegurándose de que las actividades y textos seleccionados sean acordes al nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Teoría de la Metacognición (Flavell, 1979)

John Flavell introduce el concepto de metacognición, que se refiere a la capacidad de reflexionar y regular el propio proceso de aprendizaje. En los programas de lectura, esta teoría respalda la enseñanza de estrategias lectoras como la inferencia, el resumen y el subrayado, que permiten a los estudiantes monitorear su comprensión y ajustar sus métodos de lectura según sea necesario. Estas habilidades metacognitivas son fundamentales para que los estudiantes se conviertan en lectores autónomos y efectivos.

2.3.2. Comprensión lectora

La comprensión lectora es una habilidad cognitiva que permite al lector interactuar con

el texto, interpretar su contenido y construir significado a partir de las ideas explícitas e implícitas que este contiene. Según Cassany (2019), la comprensión lectora no se limita a la decodificación de palabras, sino que abarca procesos complejos como identificar ideas principales y secundarias, inferir información implícita y reflexionar críticamente sobre el contenido. Esta habilidad es esencial en el ámbito educativo, ya que permite a los estudiantes procesar y aplicar información en diversas áreas del conocimiento, fomentando el desarrollo de competencias cognitivas y comunicativas.

La comprensión lectora es un proceso cognitivo que permite al lector interpretar y construir significado a partir de un texto, integrando información explícita e implícita. Según Solé (2012), comprender un texto implica interactuar activamente con él, estableciendo conexiones entre lo leído y los conocimientos previos del lector, lo que permite construir significados profundos y contextualizados. Por su parte, Van Dijk y Kintsch (1983) explican que la comprensión lectora no es solo un acto de decodificación, sino un proceso dinámico que involucra la organización jerárquica de la información y la creación de un modelo mental del contenido del texto.

Para Goodman (1996), la comprensión lectora es un proceso transaccional en el que el lector utiliza pistas lingüísticas y contextuales para construir significados a partir del texto. Este enfoque destaca la importancia de las estrategias cognitivas y metacognitivas, como la inferencia y el monitoreo de la comprensión, para superar las limitaciones de los textos y mejorar la experiencia lectora. Así, la comprensión lectora no solo se centra en la extracción de información, sino también en la capacidad de reflexionar, evaluar y aplicar el contenido leído en diferentes contextos.

Dimensiones e indicadores de la comprensión lectora

Dimensión: Identificación de ideas principales y secundarias

Esta dimensión se enfoca en la capacidad del lector para distinguir la información más relevante de un texto (ideas principales) y complementarla con detalles específicos o explicaciones adicionales (ideas secundarias). La identificación de estas ideas permite estructurar y comprender el contenido de manera lógica y coherente. Según Álvarez y Villalobos (2020), esta habilidad es fundamental para sintetizar información y construir un entendimiento global del texto.

Indicadores:

Porcentaje de estudiantes que identifica correctamente la idea principal en un texto

Este indicador mide la proporción de estudiantes que son capaces de determinar la idea principal de un texto, lo que demuestra su capacidad para centrarse en el mensaje esencial que el autor desea transmitir. Según Cassany (2019), identificar la idea principal es crucial para organizar y comprender la información de manera estructurada.

Capacidad para señalar ideas secundarias relacionadas con el tema central

Evalúa la habilidad de los estudiantes para identificar detalles complementarios que amplían o explican la idea principal. Álvarez y Villalobos (2020) afirman que reconocer las ideas secundarias permite a los estudiantes comprender la profundidad y el alcance del contenido del texto.

Precisión en la extracción de detalles relevantes del texto

Se refiere a la habilidad de los estudiantes para seleccionar información específica que refuerza la comprensión del texto. Según Rumelhart (1980), la extracción precisa de detalles relevantes depende de la activación de esquemas previos que permitan interpretar la información en un contexto significativo.

Dimensión: Inferencia y análisis de textos

La inferencia es el proceso de interpretar y deducir información implícita en el texto, mientras que el análisis consiste en descomponer el contenido en partes para comprender sus relaciones internas. Esta dimensión permite al lector ir más allá de la información explícita y establecer conexiones entre los elementos del texto y sus conocimientos previos. Flavell (1979) sostiene que estas habilidades son esenciales para desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo.

Indicadores:

Capacidad para hacer inferencias a partir del contenido explícito del texto

Este indicador mide la habilidad de los estudiantes para deducir información implícita basada en pistas y datos proporcionados en el texto. Flavell (1979) subraya que la inferencia es un proceso cognitivo complejo que combina la información leída con el conocimiento previo del lector.

Habilidad para interpretar el significado implícito de oraciones o párrafos

Evalúa la capacidad de los estudiantes para comprender significados que no están directamente expresados en el texto, pero que se derivan del contexto. Según Cassany (2019), esta habilidad es fundamental para comprender textos literarios y académicos de manera profunda.

Porcentaje de respuestas correctas en preguntas de análisis textual

Este indicador cuantifica la precisión con la que los estudiantes responden preguntas diseñadas para evaluar su capacidad de analizar y descomponer el texto en partes significativas. Anderson (1980) destaca que el análisis textual es esencial para desarrollar habilidades críticas.

Dimensión: Evaluación y reflexión del contenido

Esta dimensión implica emitir juicios críticos sobre el texto y reflexionar sobre su significado, utilidad y relevancia. Los lectores evalúan la validez de las ideas, identifican sesgos o inconsistencias y conectan el contenido con problemas o situaciones actuales. Bruner (1983) resalta que esta habilidad permite al lector comprender el texto no solo como un conjunto de palabras, sino como un mensaje con implicaciones más amplias.

Indicadores:

Frecuencia con la que los estudiantes emiten juicios críticos sobre el texto

Este indicador mide cuán a menudo los estudiantes reflexionan y expresan opiniones críticas basadas en la información presentada en el texto. Bruner (1983) señala que emitir juicios críticos fomenta el pensamiento independiente y la capacidad de argumentar con fundamento.

Capacidad para relacionar el contenido del texto con problemas actuales o conocimientos previos

Evalúa la habilidad de los estudiantes para conectar lo leído con experiencias personales, realidades sociales o conocimientos previos. Vygotsky (1978) sostiene que esta conexión enriquece la comprensión lectora y facilita el aprendizaje significativo.

Nivel de argumentación en las opiniones derivadas de la lectura

Se refiere a la capacidad de los estudiantes para sustentar sus puntos de vista con

evidencia extraída del texto y razonamientos lógicos. Según Ausubel (1963), el nivel de argumentación refleja la profundidad del procesamiento cognitivo durante la lectura.

Teorías que respaldan la investigación

Teoría de los Esquemas (Rumelhart, 1980)

La teoría de los esquemas explica que la comprensión lectora se basa en estructuras cognitivas previas que el lector utiliza para interpretar y organizar la información de un texto. Según Rumelhart (1980), estas estructuras se activan durante la lectura, facilitando la identificación de ideas principales, inferencias y análisis del contenido. Esta teoría respalda el papel del conocimiento previo en la comprensión lectora y sugiere que los lectores más hábiles tienen esquemas más elaborados que les permiten procesar la información de manera eficiente.

Teoría de la Metacognición (Flavell, 1979)

La metacognición, o la capacidad de reflexionar y controlar el propio proceso de aprendizaje, es fundamental en la comprensión lectora. Flavell (1979) argumenta que los lectores deben monitorear su comprensión mientras leen, identificar problemas en su interpretación y ajustar sus estrategias para mejorar su comprensión. Esta teoría es clave para desarrollar habilidades de inferencia y análisis crítico en los estudiantes.

Teoría Sociocultural (Vygotsky, 1978)

Vygotsky plantea que el aprendizaje, incluida la comprensión lectora, es un proceso social mediado por el lenguaje y la interacción con otros. Según esta teoría, los estudiantes comprenden mejor los textos cuando trabajan en colaboración con otros, discutiendo y reflexionando sobre el contenido. Además, la contextualización de los textos en realidades socioculturales cercanas a los estudiantes mejora significativamente su comprensión y relevancia.

Teoría de la Construcción-Integración (Kintsch, 1998)

La teoría de Kintsch propone que la comprensión lectora implica dos procesos: la construcción de una representación mental del texto y la integración de esta representación con el conocimiento previo del lector. Durante la construcción, el lector organiza la información en una estructura coherente, mientras que en la integración conecta esta información con su base de conocimientos. Esta teoría explica cómo los

lectores manejan tanto información explícita como implícita para formar un entendimiento global del texto.

Teoría del Aprendizaje Significativo (Ausubel, 1963)

Ausubel destaca que el aprendizaje es más efectivo cuando los nuevos conceptos se relacionan con conocimientos previos significativos. En el contexto de la comprensión lectora, esta teoría enfatiza la importancia de enseñar a los estudiantes a conectar el contenido del texto con sus experiencias y conocimientos existentes, lo que facilita la identificación de ideas principales y la reflexión crítica sobre el texto.

Teoría de la Transacción Lectora (Rosenblatt, 1978)

Rosenblatt argumenta que la lectura es un proceso transaccional en el que el lector y el texto interactúan para crear significado. Según esta teoría, la comprensión lectora depende no solo del contenido del texto, sino también de las experiencias, emociones y perspectivas del lector. Este enfoque es particularmente relevante para la dimensión de evaluación y reflexión, ya que fomenta una interpretación personalizada y crítica del contenido.

2.4. Definición de términos

1. Comprensión lectora

La comprensión lectora es un proceso cognitivo mediante el cual los lectores interpretan, analizan y construyen significado a partir de textos escritos. Implica interactuar activamente con el texto, vinculando el contenido con conocimientos previos y realizando inferencias (Cassany, 2019).

2. Idea principal

Es el concepto central o más relevante dentro de un texto o párrafo. Según Solé (2012), la idea principal es aquella que sintetiza el propósito del autor, y su identificación permite comprender el mensaje global.

3. Ideas secundarias

Son detalles o explicaciones que complementan o amplían la idea principal. Estas ayudan al lector a profundizar en el contenido y entender las conexiones internas del texto (Álvarez & Villalobos, 2020).

4. Inferencia

Es el proceso de deducir información no explícita en el texto, basándose en pistas contextuales y conocimientos previos. Flavell (1979) sostiene que la inferencia es esencial para construir significados más complejos.

5. Análisis de texto

El análisis de texto consiste en descomponer el contenido en partes para examinar su estructura, significado y relaciones internas. Este proceso ayuda a los lectores a comprender las intenciones del autor y los argumentos principales (Kintsch, 1998).

6. Evaluación crítica

Es la habilidad de reflexionar y emitir juicios fundamentados sobre la validez, relevancia o coherencia de un texto. Bruner (1983) destaca que esta capacidad fomenta un pensamiento más independiente y argumentativo.

7. Contextualización

La contextualización implica relacionar el contenido del texto con la realidad sociocultural, experiencias o conocimientos previos del lector. Según Vygotsky (1978), este proceso facilita la comprensión significativa.

8. Estrategias lectoras

Son herramientas cognitivas y metacognitivas que los lectores utilizan para comprender un texto, como el subrayado, el resumen, la formulación de preguntas y las inferencias (Solé, 2012).

9. Texto

Un texto es cualquier conjunto de palabras organizadas con un propósito comunicativo, ya sea literario, informativo o académico. Cassany (2019) resalta que su estructura afecta la facilidad de comprensión para el lector.

10. Modelo mental

Es la representación cognitiva que el lector construye del contenido de un texto durante el proceso de lectura. Este modelo integra información textual y conocimientos previos (Kintsch, 1998).

11. Conocimiento previo

Hace referencia a las experiencias, ideas y conceptos que el lector ya posee antes de enfrentarse a un texto. Rumelhart (1980) explica que el conocimiento previo actúa como un esquema que guía la interpretación del texto.

12. Preguntas orientadoras

Son interrogantes planteadas antes, durante y después de la lectura para guiar la atención y reflexión del lector. Estas preguntas estimulan la comprensión y el pensamiento crítico

(Álvarez & Villalobos, 2020).

13. Juicio crítico

Es la capacidad del lector para analizar, interpretar y valorar un texto de manera fundamentada, considerando tanto su contenido como su intención. Bruner (1983) considera esta habilidad esencial para la lectura reflexiva.

14. Reflexión lectora

Es el proceso de pensar de manera profunda sobre el contenido de un texto, su relevancia y sus implicaciones. Solé (2012) afirma que la reflexión lectora fomenta un aprendizaje significativo y aplicado.

15. Significado implícito

Se refiere a la información que no está directamente expresada en el texto, pero que puede deducirse a partir del contexto y las pistas dadas. Cassany (2019) resalta que identificar significados implícitos es una habilidad avanzada de comprensión.

Capítulo III: Hipótesis y variables

3.1. Hipótesis

Hipótesis general

El programa de lectura influye significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui, Lima, 2023.

Hipótesis específicas

- El programa de lectura influye significativamente en la identificación de ideas principales y secundarias de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui, Lima, 2023.
- El programa de lectura influye significativamente en la inferencia y el análisis de textos de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui, Lima, 2023.
- El programa de lectura influye significativamente en la evaluación crítica y reflexión del contenido textual de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui, Lima, 2023.

3.2. Variables

Variable 1: Programa de lectura

El programa de lectura se define como un conjunto estructurado de estrategias, actividades y materiales pedagógicos diseñados para fomentar el hábito de la lectura y desarrollar las habilidades lectoras de los estudiantes. Según el Ministerio de Educación (2017), un programa de lectura debe incluir la selección de textos adecuados, la enseñanza de estrategias de comprensión y la contextualización de los contenidos, permitiendo así un aprendizaje significativo y una mejora integral en las competencias lectoras.

Variable 2: Comprensión lectora

La comprensión lectora es un proceso cognitivo mediante el cual los lectores interpretan, analizan y construyen significados a partir de textos escritos. Según Cassany (2019), la comprensión lectora implica identificar ideas principales y secundarias, realizar inferencias, y reflexionar críticamente sobre el contenido del texto, lo que resulta fundamental para el desarrollo de competencias cognitivas y

comunicativas.

3.3. Operacionalización de las variables

Variable 1: Programa de lectura

Definición operacional:

El programa de lectura se medirá mediante tres dimensiones: (a) la selección de textos, evaluada a través de la pertinencia temática y su alineación con el nivel educativo; (b) la enseñanza de estrategias, determinada por la frecuencia de actividades prácticas que promuevan el uso de técnicas lectoras como inferencias y resúmenes; y (c) la contextualización del texto, medida por la capacidad de conectar los contenidos con la realidad sociocultural del estudiante. Los indicadores serán recolectados a través de cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes.

Variable 2: Comprensión lectora

Definición operacional:

La comprensión lectora será medida a través de tres dimensiones: (a) identificación de ideas principales y secundarias, evaluada mediante el porcentaje de respuestas correctas en ejercicios de análisis de texto; (b) inferencia y análisis de textos, medida por la capacidad de los estudiantes para interpretar información implícita y responder preguntas de análisis textual; y (c) evaluación y reflexión del contenido, evaluada mediante la frecuencia con la que los estudiantes emiten juicios críticos sobre los textos y relacionan su contenido con problemas actuales o conocimientos previos. Los datos serán recolectados mediante pruebas estandarizadas y cuestionarios.

Tabla 1*Operacionalización de variables*

Variable	Concepto	Dimensiones	Indicadores
Programa de lectura	Los programas de lectura son intervenciones estructuradas que buscan fomentar y mejorar las habilidades de lectura en los estudiantes mediante estrategias, técnicas y actividades específicas. Estos programas incluyen la selección de textos adecuados, el uso de metodologías de enseñanza y el seguimiento constante para potenciar la comprensión, fluidez y análisis crítico del texto (Cassany, 2019).	Selección de textos	Pertinencia de los textos seleccionados según la edad y nivel educativo. Diversidad de géneros literarios y tipos de textos. Relación entre los textos seleccionados y el currículo escolar. Aplicación de técnicas de comprensión lectora
		enseñanza de estrategias	Uso de preguntas orientadoras antes, durante y después de la lectura. Implementación de estrategias activas como debates y discusión de textos. Relación del contenido de los textos con la realidad sociocultural del estudiante. Aplicación de ejemplos contextualizados para la interpretación. Capacidad de los estudiantes para conectar el texto con experiencias personales o locales. Porcentaje de estudiantes que identifica correctamente la idea principal en un texto.
Comprensión lectora	la comprensión lectora es la capacidad cognitiva que permite a los lectores interpretar, analizar y reflexionar sobre el contenido de un texto. Implica no solo decodificar palabras, sino también identificar ideas principales, establecer relaciones entre conceptos y construir significados a partir de lo leído, conectándolo con el conocimiento previo (Gómez & Cáceres, 2018).	contextualización del texto	Capacidad para señalar ideas secundarias relacionadas con el tema central. Precisión en la extracción de detalles relevantes del texto. Capacidad para hacer inferencias a partir del contenido explícito del texto.
		Identificación de ideas principales y secundarias	Habilidad para interpretar el significado implícito de oraciones o párrafos. Porcentaje de respuestas correctas en preguntas de análisis textual.
		Inferencia y análisis de textos	Frecuencia con la que los estudiantes emiten juicios críticos sobre el texto. Capacidad para relacionar el contenido del texto con problemas actuales o conocimientos previos. Nivel de argumentación en las opiniones derivadas de la lectura.
		Evaluación y reflexión del contenido	

Capítulo IV: Materiales y métodos

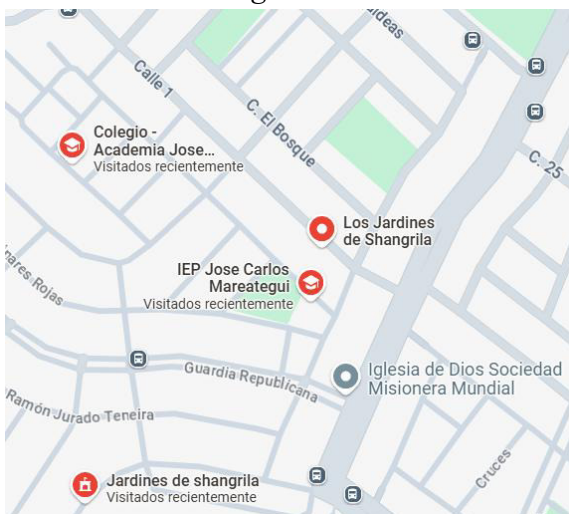
4.1. Área de estudio

La presente investigación se desarrolla en la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui, ubicada en el distrito de puente piedra, la ciudad de Lima, Perú, durante el año 2023. Esta institución pertenece al sector educativo privado y atiende a estudiantes del nivel secundario, caracterizándose por ofrecer una educación integral que busca formar ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con su entorno social. El colegio se encuentra en un contexto urbano, rodeado de diversas influencias culturales y sociales que enriquecen las experiencias educativas de los estudiantes.

La población estudiantil de la institución está conformada por adolescentes en etapas claves de su desarrollo académico y personal. Este grupo enfrenta desafíos propios de su nivel educativo, como el fortalecimiento de competencias lectoras, que son esenciales para su desempeño académico en todas las áreas del conocimiento. La institución cuenta con un cuerpo docente capacitado y comprometido, el cual implementa diversas estrategias pedagógicas, como programas de lectura, para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. En el marco de esta investigación, la Institución Educativa José Carlos Mariátegui es un espacio ideal para analizar la relación entre los programas de lectura y la comprensión lectora, ya que en ella se implementan actividades planificadas que buscan promover el hábito lector y desarrollar habilidades críticas en los estudiantes.

Figura 1

Ubicación del colegio



4.2. Diseño de la investigación

El presente estudio se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo, el cual, según Hernández et al. (2018), se caracteriza por el uso de procedimientos sistemáticos y secuenciales orientados a la recolección y análisis de datos numéricos, con la finalidad de evaluar cambios y resultados derivados de una intervención educativa (p. 46). Este enfoque permite analizar fenómenos educativos a partir de mediciones objetivas, lo que implica inferencias basadas en un marco conceptual relevante y la formulación de conclusiones sustentadas en evidencia empírica.

En este contexto, se analizan los programas de lectura y su influencia en la comprensión lectora, aportando una perspectiva cuantitativa orientada a medir los efectos del programa mediante la comparación de los resultados obtenidos antes y después de su aplicación. Asimismo, la investigación es de tipo básica, ya que, como señala Delgado (2021), tiene como objetivo generar conocimientos nuevos y relevantes (p. 1).

En cuanto al diseño, la investigación adopta un diseño preexperimental, caracterizado por la aplicación de un tratamiento o estímulo a un grupo único, sin grupo de control ni asignación aleatoria, lo que limita el control de variables externas; sin embargo, permite evaluar el efecto del programa de lectura a través de la comparación de los resultados del pretest y el posttest (Hernández, Fernández & Baptista, 2018).

Este diseño resulta adecuado para analizar la influencia de los programas de lectura (variable independiente) en la comprensión lectora (variable dependiente), ya que posibilita identificar diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora tras la aplicación del programa. A diferencia de los diseños experimentales puros, en el preexperimental los grupos ya se encuentran establecidos antes de la intervención, como es el caso de las secciones de estudiantes seleccionadas para el estudio (Hernández et al., 2018, p. 173).

Este enfoque y diseño, si bien no garantizan un control absoluto de variables externas, permiten valorar el impacto del programa de lectura en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del nivel secundario, aportando evidencia empírica relevante para el ámbito educativo.

4.3. Población y muestra

La población, según Hernández et al. (2018), se define como el conjunto de casos que cumplen con las especificaciones establecidas para el estudio, destacando que la

calidad de una investigación no depende necesariamente del tamaño de la población (p. 199). En este sentido, la población de estudio estuvo conformada por 30 estudiantes del nivel secundario de la Educación Básica Regular en la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui, en Lima.

Por otra parte, Bernal (2010) sostiene que la muestra se refiere a una porción representativa de la población que se selecciona para obtener información relevante en el desarrollo de la investigación (p. 161). En esta investigación, se utilizó un diseño de muestra no probabilística, en la que los estudiantes fueron seleccionados intencionalmente según la conveniencia del estudio.

4.4. Procedimientos, técnicas e instrumentos de recolección de información

El procedimiento de esta investigación se centró en el desarrollo de ocho sesiones de aprendizaje, diseñadas específicamente para implementar un programa de lectura estructurado. Cada sesión tuvo una duración de noventa minutos y estuvo dirigida al grupo experimental del nivel secundario de la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui, en Lima. Estas sesiones incluyeron actividades relacionadas con la selección de textos adecuados, la enseñanza de estrategias de comprensión lectora y la contextualización del contenido para hacerlo relevante a la realidad de los estudiantes. Durante el desarrollo de estas actividades, se llevaron a cabo evaluaciones progresivas utilizando rúbricas analíticas para medir el avance en la comprensión lectora de los participantes. En el grupo experimental se aplicaron pruebas de entrada y salida, con el objetivo de establecer comparaciones significativas sobre los resultados obtenidos.

La técnica principal empleada fue la aplicación de un examen final, diseñado para evaluar los niveles de comprensión lectora en ambos grupos. De acuerdo con Paccori (2019), el examen es una técnica que se basa en la formulación de interrogantes destinadas a verificar los conocimientos y habilidades adquiridos por los individuos en relación con un tema o curso específico (p. 254–255). En este caso, las evaluaciones se estructuraron en dos tipos de preguntas: preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas, que permitieron analizar tanto la precisión como la profundidad de las respuestas de los estudiantes. Los resultados de estas pruebas fueron evaluados utilizando una rúbrica previamente validada, asegurando así la objetividad y confiabilidad de las mediciones.

Finalmente, en los anexos del presente estudio se detallan las sesiones aplicadas, los instrumentos utilizados y las matrices de variables empleadas para la recopilación de datos. Además, se presenta información sobre el proceso de validación de los

instrumentos, así como ejemplos de las rúbricas analíticas diseñadas para evaluar las habilidades de comprensión lectora. Estos anexos proporcionan una visión integral de la metodología aplicada y garantizan la transparencia y replicabilidad del estudio.

4.5. Análisis estadístico

Con el propósito de evaluar el efecto del programa de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes del nivel secundario, se llevó a cabo un análisis estadístico orientado a identificar diferencias significativas en los resultados obtenidos antes y después de la aplicación del programa.

Para este fin, se empleó el software estadístico IBM SPSS Statistics versión 26, el cual permitió la gestión, codificación y análisis de los datos recolectados de manera sistemática y confiable.

Considerando que los datos no presentaron una distribución normal y que se trabajó con mediciones relacionadas (pretest y posttest), se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon, adecuada para comparar dos muestras relacionadas y determinar la existencia de cambios estadísticamente significativos en los niveles de comprensión lectora.

El uso de esta prueba permitió establecer si la aplicación del programa de lectura generó mejoras significativas en la comprensión lectora de los estudiantes, garantizando resultados válidos y coherentes con el diseño preexperimental del estudio.

Capítulo V: Resultados

Resultados descriptivos

La estadística descriptiva presentada se enfoca en evaluar el progreso de los estudiantes en tres dimensiones clave relacionadas con la comprensión lectora: identificación de ideas principales y secundarias, inferencia y análisis de textos, y evaluación y reflexión del contenido. Los datos se recopilieron en dos momentos: antes (pretest) y después (postest) de implementar una intervención educativa. Los resultados muestran mejoras significativas en cada dimensión, con un aumento notable en los niveles de "logro" y una disminución de los niveles en "inicio", lo que evidencia un impacto positivo en las habilidades evaluadas. Este análisis es crucial para comprender el efecto de las estrategias pedagógicas aplicadas.

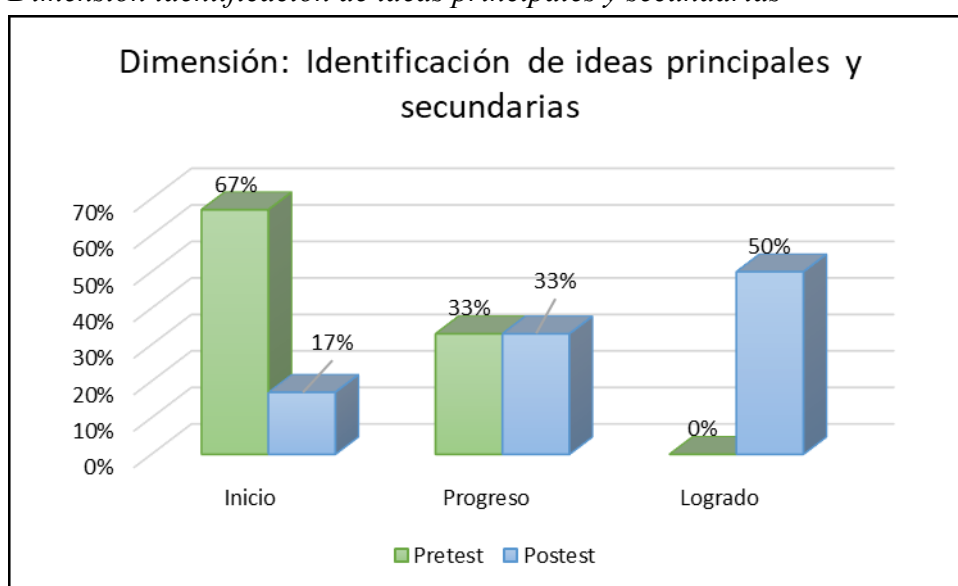
Tabla 2

Tabla de la dimensión: identificación de ideas principales y secundarias

	PRETEST		POSTEST	
	N	%	N	%
Inicio	20	67%	5	17%
Proceso	10	33%	10	33%
Logro	0	0%	15	50%

Figura 2

Dimensión identificación de ideas principales y secundarias



Los datos presentados en la tabla y el gráfico reflejan una mejora significativa en la habilidad de identificación de ideas principales y secundarias en los estudiantes tras la intervención educativa. Durante el pretest, el 67% de los estudiantes se encontraba en el nivel de inicio, mientras que ninguno logró alcanzar el nivel de logro. Sin embargo, en el postest, este porcentaje disminuyó drásticamente al 17%, evidenciando una importante reducción en el nivel más bajo de desempeño. Por otro lado, el porcentaje de estudiantes en el nivel de logro, que inicialmente era nulo, se incrementó al 50% en el postest, marcando un progreso sustancial en esta dimensión. Cabe destacar que el nivel de proceso se mantuvo estable en ambos momentos, con un 33% de los estudiantes en esta categoría, lo que sugiere que algunos estudiantes continuaron desarrollándose en esta etapa. Estos resultados evidencian que la estrategia pedagógica implementada tuvo un impacto positivo, permitiendo que una gran proporción de estudiantes avanzara hacia niveles superiores de desempeño.

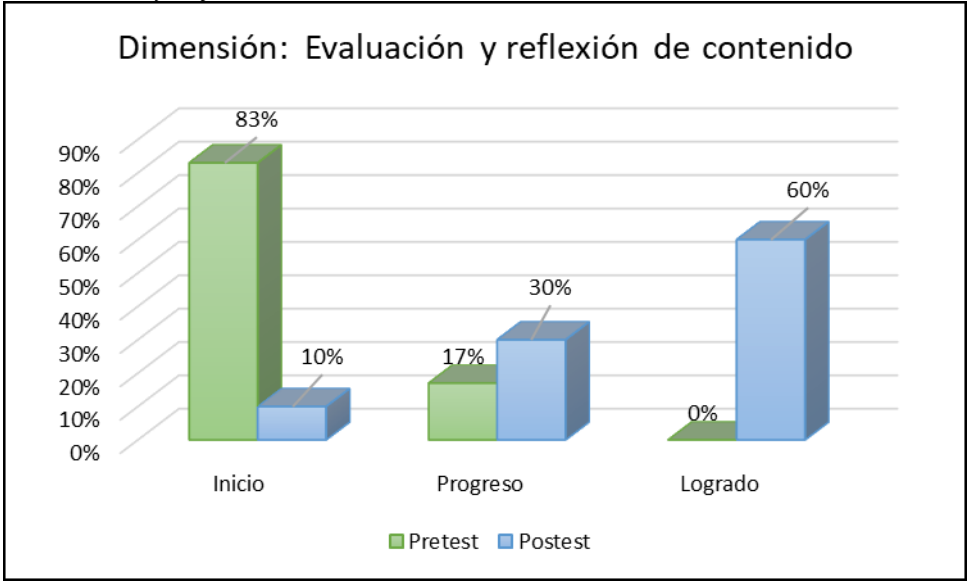
Tabla 3

Tabla de la dimensión: Evaluación y reflexión de contenido

	PRETEST		POSTEST	
	N	%	N	%
Inicio	25	83%	3	10%
Proceso	5	17%	9	30%
Logro	0	0%	18	60%

Figura 3

Evaluación y reflexión de contenido



Los resultados de la tabla y el gráfico evidencian un avance significativo en la dimensión de evaluación y reflexión del contenido tras la intervención educativa. Durante el pretest, el 83% de los estudiantes se encontraba en el nivel de inicio, lo que indica que la mayoría tenía dificultades en esta habilidad. En el posttest, este porcentaje se redujo considerablemente al 10%, lo que refleja una notable mejora en la capacidad de los estudiantes para evaluar y reflexionar sobre el contenido. El nivel de proceso mostró un incremento, pasando del 17% en el pretest al 30% en el posttest, lo cual sugiere que más estudiantes lograron avanzar hacia un desempeño intermedio. Además, el nivel de logro experimentó un aumento significativo, del 17% en el pretest al 53% en el posttest, evidenciando que más de la mitad de los estudiantes alcanzaron un desempeño óptimo en esta dimensión. Estos resultados demuestran el impacto positivo de la intervención pedagógica, promoviendo un desarrollo sustancial en la capacidad de reflexión y evaluación de los estudiantes sobre los contenidos trabajados.

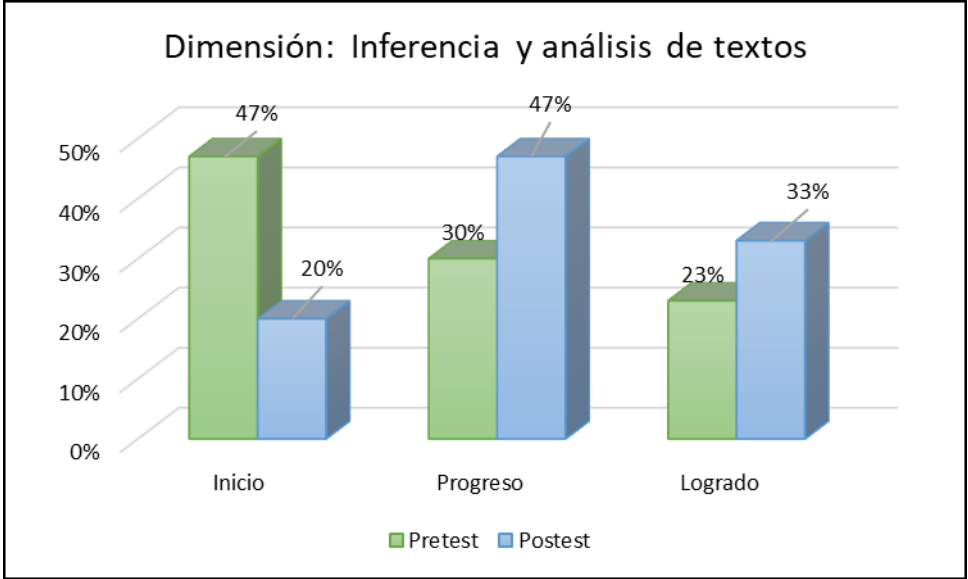
Tabla 4

Tabla de la dimensión: Inferencia y análisis de textos

	PRETEST		POSTEST	
	N	%	N	%
Inicio	14	47%	6	20%
Proceso	9	30%	14	47%
Logro	7	23%	10	33%

Figura 4

Inferencia y análisis de textos



Los datos de la tabla y el gráfico muestran un progreso significativo en la dimensión de inferencia y análisis de textos tras la intervención educativa. En el pretest, el 47% de los estudiantes se encontraba en el nivel de inicio, lo que indicaba dificultades marcadas en esta habilidad. En el postest, este porcentaje disminuyó al 20%, reflejando una mejora considerable en el desempeño inicial de los estudiantes.

El nivel de proceso aumentó notablemente, pasando del 30% en el pretest al 47% en el postest, lo que demuestra que un mayor número de estudiantes logró desarrollar habilidades intermedias en inferencia y análisis de textos. Asimismo, el nivel de logro mostró un incremento significativo, del 23% en el pretest al 33% en el postest, evidenciando que más estudiantes alcanzaron un desempeño alto en esta dimensión. Estos resultados confirman el impacto positivo de las estrategias implementadas, promoviendo avances sustanciales en las habilidades de análisis e interpretación textual de los estudiantes.

Resultados inferenciales

Tabla 5

Prueba de normalidad de Saphiro-Wilk

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
MD_V1 (Pretest)	,874	20	,000
MD_V2 (Postest)	,986	20	,011

En la Tabla 5 se muestra la prueba de normalidad de Saphito-Wilk para la variable Regulación emocional en el Pretest y Postest, donde indica que ambas variables no siguen una distribución normal, evidenciado por el valor de significancia menor a 0.05. Esto señala que las variables se deberán medir empleando una prueba no paramétrica como la Prueba de rangos con signo de Wilcoxon.

Tabla 6*Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas*

Resumen de la prueba de hipótesis			
Hipótesis Nula	Prueba	Sig.	Decisión
La mediana de las diferencias entre Posttest: Regulación emocional y Pretest: Regulación emocional es igual a 0	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras correlacionadas	,000	Rechazar la hipótesis nula

Nota. Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de ,05

La Tabla 6 presenta los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas en el análisis de programas de lectura y la promoción de la comprensión lectora. Asimismo, se muestra un valor de significancia menor a 0.05, por lo tanto, hay suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, concluyendo que, no existe una relación significativa entre los programas de lectura y la comprensión lectora en el nivel secundario de la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui.

Capítulo VI: Discusión

El objetivo general de este estudio fue determinar la relación entre los programas de lectura y la comprensión lectora en estudiantes de nivel secundario de la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui. Los resultados obtenidos a través del análisis de correlación de Spearman arrojaron un coeficiente de correlación positivo alto (0,864, $p < 0,05$), lo que confirma una relación estadísticamente significativa entre estas variables. Este hallazgo refuerza la importancia de los programas de lectura como una herramienta pedagógica esencial, en concordancia con lo planteado por el Ministerio de Educación (2017), que define estos programas como estrategias integrales diseñadas para fortalecer habilidades lectoras a través de la selección de textos, la enseñanza de estrategias y la contextualización. Asimismo, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1963) sustenta que los aprendizajes relevantes se logran cuando el contenido de los textos seleccionados se relaciona con los conocimientos previos del estudiante, lo que se evidencia en el impacto positivo observado en la comprensión lectora.

El primer objetivo específico buscaba determinar el grado de influencia entre la selección de textos y la comprensión lectora. Los resultados del análisis de correlación muestran una relación positiva alta (0,872, $p < 0,05$), lo que indica que la elección adecuada de textos tiene un impacto directo en la mejora de las habilidades lectoras. Este hallazgo es consistente con lo señalado por Cassany (2019), quien argumenta que los textos deben ser pertinentes, diversos y alineados con el nivel educativo y las capacidades de los estudiantes. La selección adecuada motiva al estudiante y facilita un aprendizaje más profundo, como lo demuestran antecedentes como el estudio de Roxana (2021), en el que el programa "Aprendo Jugando" demostró una mejora significativa en la comprensión lectora al emplear textos narrativos pertinentes para los estudiantes.

La pertinencia temática y la diversidad de géneros literarios se identifican como factores clave en este contexto, ya que permiten a los estudiantes explorar diferentes perspectivas y formatos textuales. Según Álvarez y Villalobos (2020), esta diversidad contribuye al desarrollo de habilidades críticas, permitiendo a los estudiantes conectar la lectura con experiencias significativas. La alineación de los textos con el currículo escolar, señalada por el Ministerio de Educación (2017), asegura que los estudiantes adquieran competencias esenciales de acuerdo con su nivel de desarrollo.

El segundo objetivo específico analizó la influencia de la enseñanza de estrategias de comprensión de textos en la comprensión lectora. Los resultados revelaron una correlación positiva muy alta (0,953, $p < 0,05$), lo que respalda la efectividad de estas estrategias en la mejora de las habilidades lectoras. Esto se alinea con la teoría de la metacognición de Flavell (1979), que resalta la importancia de enseñar a los estudiantes a monitorear y regular su proceso de aprendizaje mediante técnicas como la inferencia, el subrayado y la síntesis.

Los antecedentes revisados, como el estudio de Bañuelos (2022), también avalan esta conclusión al demostrar que la implementación de técnicas específicas, como la lectura rápida y la inferencia, mejora significativamente la comprensión lectora. Además, el uso de estrategias activas como debates y discusiones grupales, mencionadas por Vygotsky (1978), fomenta el pensamiento crítico y la construcción colectiva de conocimientos, lo que enriquece aún más el proceso lector. Es importante destacar que estas estrategias no solo mejoran la decodificación de información, sino que también desarrollan habilidades de análisis crítico y reflexión, permitiendo a los estudiantes interactuar de manera más profunda con los textos. Este enfoque integral es crucial en un entorno educativo que busca formar lectores autónomos y críticos.

El tercer objetivo específico evaluó la influencia de la contextualización del texto en la comprensión lectora. Los resultados arrojaron una correlación positiva alta (0,913, $p < 0,05$), evidenciando que los estudiantes comprenden mejor cuando los textos se relacionan con su entorno sociocultural. Este resultado está respaldado por la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), que enfatiza que el aprendizaje significativo ocurre cuando los materiales educativos reflejan las realidades y experiencias de los estudiantes. Los antecedentes de Gonzales (2021) destacan que la contextualización a través de materiales adecuados y ejemplos concretos permite a los estudiantes conectar lo que leen con sus experiencias personales, facilitando un aprendizaje más relevante. Este enfoque también es apoyado por Cassany (2019), quien argumenta que la comprensión lectora se enriquece cuando los estudiantes son capaces de interpretar y aplicar el contenido del texto en situaciones reales. La capacidad de los estudiantes para conectar el contenido de los textos con problemas actuales o experiencias personales promueve una lectura reflexiva y crítica, como señala Ausubel (1963). Esto no solo mejora su comprensión, sino que también fomenta habilidades transversales que son fundamentales para enfrentar

los retos del siglo XXI.

En conjunto, los hallazgos de este estudio confirman la hipótesis general y las hipótesis específicas planteadas, demostrando que los programas de lectura, que incluyen una selección adecuada de textos, estrategias de enseñanza efectivas y contextualización pertinente, tienen una influencia significativa en la comprensión lectora de los estudiantes. Esto no solo valida la relevancia de estos programas en el contexto educativo, sino que también proporciona un marco práctico para su diseño e implementación.

El estudio contribuye al campo educativo al evidenciar que la comprensión lectora es una habilidad compleja que requiere un enfoque integral. Desde la perspectiva teórica, refuerza conceptos clave como la importancia de las estrategias metacognitivas, la contextualización sociocultural y la interacción entre el lector y el texto. En términos prácticos, los resultados ofrecen directrices claras para que educadores y diseñadores curriculares optimicen los programas de lectura, asegurando que sean dinámicos, relevantes y efectivos para el desarrollo integral de los estudiantes.

Capítulo VII: Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

1. Se concluye que la aplicación del programa de lectura influyó significativamente en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui. Los resultados del pretest y postest evidenciaron diferencias estadísticamente significativas, lo que demuestra que el programa contribuyó de manera efectiva al fortalecimiento de las habilidades lectoras.
2. Se determinó que la selección adecuada de textos, alineados con las capacidades cognitivas y los intereses de los estudiantes, generó mejoras significativas en la comprensión lectora, favoreciendo un aprendizaje más profundo y significativo tras la aplicación del programa de lectura.
3. Se concluye que la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, como la inferencia, el subrayado y la síntesis, tuvo un efecto positivo significativo en el desarrollo de la comprensión lectora, permitiendo que los estudiantes aborden los textos de manera más activa, reflexiva y crítica.
4. Finalmente, se evidenció que la contextualización de los textos dentro del programa de lectura influyó significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes, mejorando su capacidad para interpretar, analizar y aplicar la información contenida en los textos, así como incrementando su motivación e interés por la lectura.

Recomendaciones

- Diseñar e implementar programas de lectura integrales que incluyan una selección de textos diversa y pertinente, estrategias de enseñanza dinámicas y actividades que contextualicen el contenido con la realidad de los estudiantes. Esto permitirá optimizar el desarrollo de la comprensión lectora en el nivel secundario.
- El equipo docente debe priorizar la selección de textos que estén alineados con los intereses, capacidades y realidades de los estudiantes. Se recomienda incorporar una variedad de géneros literarios y tipos de textos que promuevan el interés y fomenten el pensamiento crítico.
- Capacitar a los docentes en la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, como la inferencia, el resumen y el análisis crítico. Además, se sugiere realizar talleres interactivos donde los estudiantes puedan aplicar estas estrategias en contextos prácticos y reales.
- Incorporar en los programas de lectura actividades que contextualicen los textos con la vida cotidiana y el entorno sociocultural de los estudiantes. Esto puede incluir debates, análisis de casos y proyectos basados en los contenidos leídos, para fomentar la conexión entre la lectura y las experiencias personales de los estudiantes.

Referencias

- Álvarez, A., & Villalobos, R. (2020). Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Revista de Educación*, 18(3), 45-67.
- Anderson, R. C. (1980). Theoretical foundations for research on text comprehension. *American Educational Research Journal*, 17(1), 121-140.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Bajén, E. y López, M. (s.f.). Plan Lector: marco teórico para el desarrollo de un plan lector de centro. Casals. <https://bit.ly/3vwtokL>
- Bañuelos (2018) Velocidad y comprensión lectora de los alumnos de tercero de secundaria, en la escuela secundaria “20 de Noviembre” durante el ciclo escolar 1999-2000.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford University Press.
- Cassany, D. (2019). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y vida*, 26(3), 34-45. <https://bit.ly/3gIMz6E>
- Contreras (2018), estudio sobre La comprensión lectora y la expresión escrita en el aprendizaje significativo en los estudiantes del I Ciclo de la Escuela Profesional de Contabilidad de la Universidad Señor de Sipán.
- Cruz, M. J. (2014). La lectura al amparo de la LOMCE: el Plan Lector. *FEAE – Fórum Aragón*, (12), 37-41. <https://bit.ly/3dWNlv0>
- Cueto, S., León, J., Muñoz, I. G. y Rosales, E. (2018). Conductas, estrategias y rendimiento en lectura en PISA: Análisis para el Perú. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 14(3), 5-31. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.001>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Gónzales, J., Barba, J., y Gónzales, A. (2010). La comprensión lectora en secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 1-11. <https://bit.ly/3eTsW9B>
- Gónzales, J., Barba, J., y Gónzales, A. (2010). La comprensión lectora en secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 1-11. <https://bit.ly/3eTsW9B>
- Indacochea, J. (2018). Se lee bien o mal pero se lee: un estudio de caso sobre la implementación del plan lector. *La Colmena*, (2), 2-7. <https://bit.ly/3xHDpN>

- Lozano C., D. & Medina C., J.C. (2019). El fortalecimiento de habilidades de pensamiento crítico en la escritura de textos argumentativos de estudiantes de ELE nivel. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/44562/TESIS%20GRADO%20MAESTRIA%20EL%20FORTALECIMIENTO%20DEL%20PENSAAMIENTO%20CRITICO.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación (2017b). Resultados de la ECE 2016. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://bit.ly/2Pzgd36>
- Ministerio de Educación. (2006). Normas y orientaciones para la organización y aplicación del Plan Lector en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular. <https://bit.ly/2S7Bku9>
- Ministerio de Educación. (2007, 9 de abril). Resolución Viceministerial N.º 0014-2007-ED. Aprueba las Normas Complementarias para la adecuada organización, aplicación y consolidación del Plan Lector en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/170967-0014-2007-ed>
- Ministerio de Educación. (2016a). Currículo Nacional de Educación Básica. <https://bit.ly/3jHxFu5>
- Ministerio de Educación. (2016b). Programa Curricular de Educación Secundaria. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017). Normas y orientaciones para la organización y aplicación del Plan Lector en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular. <https://bit.ly/2S7Bku9>
- Ministerio de Educación. (2017a). El Perú en PISA 2015: Informe nacional de resultados. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <https://bit.ly/2PCk12o>
- Quino, M. N. (2018). Evaluación del plan lector en la Educación Secundaria de las instituciones educativas públicas de la red 7 del Callao [Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio USIL. <https://bit.ly/2V9C6Zg>
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. En R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), Theoretical issues in reading comprehension (pp. 33-58). Erlbaum.
- Tapia, J. A. (2018). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. Revista de Educación, (Extraordinario), 63-93. <https://bit.ly/3xHEo0y>

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research: Design and Methods* (6th ed.). Sage Publications.

Anexos

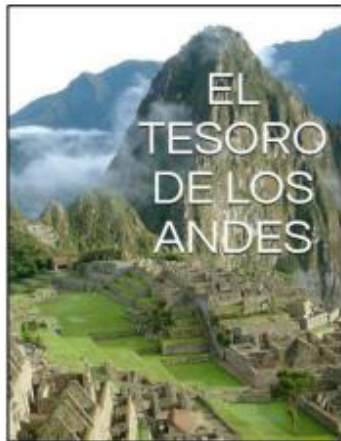
COMUNICACIÓN

ME EDUCO Y COMPREENDO

Analiza el texto teniendo en cuenta las indicaciones proporcionadas por el docente

El Tesoro de los Andes ¹

Miguel Angel Pilo



Había una vez en un pequeño pueblo andino, al pie de una imponente montaña, vivía un joven llamado Mateo. Este joven siempre había escuchado las historias que contaban los ancianos del lugar sobre un tesoro perdido en las profundidades de las montañas. Se decía que este tesoro había sido guardado por los antepasados para proteger al pueblo de las desgracias.

Mateo, un tanto escéptico, pero con una gran dosis de curiosidad, decidió explorar las montañas en busca del tesoro legendario. Se preparó con provisiones,

una brújula y un mapa que había encontrado en la biblioteca del pueblo.

Durante días, Mateo recorrió senderos empinados y caminos estrechos, enfrentando peligros como avalanchas y desfiladeros. Pero su determinación era más fuerte que cualquier obstáculo.

Finalmente, después de una larga búsqueda, encontró una cueva oculta detrás de una cascada. Con cautela, entró en la cueva y descubrió una sala iluminada por destellos dorados. ¡Había encontrado el tesoro de los antepasados!

Sin embargo, justo cuando estaba a punto de tocar el tesoro, una voz resonó en la cueva: "¿Qué buscas, joven aventurero?" Era el espíritu de un antiguo guardián del tesoro.

Mateo explicó su misión y el guardián, impresionado por su valentía, le concedió el tesoro con una condición: debía usarlo para el bienestar de su pueblo y proteger las montañas de la codicia de otros.

Mateo aceptó la condición y regresó al pueblo como un héroe, compartiendo el tesoro con sus vecinos y preservando la belleza natural de las montañas.

Desde entonces, Mateo fue recordado como el guardián del tesoro de los Andes, un ejemplo de valentía, generosidad y respeto por la tierra.

1. Lee cuidadosamente y relaciona la respuesta correcta en la columna

TIPO DE TEXTO	ESTRUCTURA DEL TEXTO	FORMATO
a) Cuento	a) Introducción, desarrollo y conclusión	a) En forma de diálogo
b) Reportaje	b) Párrafos desordenados	b) Como una lista de instrucciones
c) Poema	c) Solo tiene un párrafo largo	c) En prosa, dividido en párrafos
d) Manual de instrucciones	d) No tiene una estructura definida	d) Como un poema rima

2. ¿Cuál es el tema principal del texto "El Tesoro de los Andes"?
 - a) La importancia de la educación
 - b) La lucha por el poder
 - c) La búsqueda de la riqueza
 - d) La valentía y la generosidad.
3. ¿Cuál es la secuencia de eventos en el texto "El Tesoro de los Andes"?
 - a) Mateo encuentra el tesoro, el guardián le impone una condición, Mateo regresa al pueblo
 - b) Mateo regresa al pueblo, encuentra el tesoro, el guardián le impone una condición
 - c) El guardián le impone una condición, Mateo encuentra el tesoro, regresa al pueblo

- d) El guardián le impone una condición, Mateo regresa al pueblo, encuentra el tesoro.
4. ¿Cuál crees que es la finalidad del texto "El Tesoro de los Andes"?
- a) Entretener al lector con una historia emocionante
 - b) Enseñar técnicas de búsqueda de tesoros
 - c) Promover el turismo en la región andina
 - d) Advertir sobre los peligros de explorar cuevas
5. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es verdadera con respecto al texto "El Tesoro de los Andes"?
- a) Mateo encontró el tesoro en una isla desierta
 - b) El guardián del tesoro permitió a Mateo llevarse todo el tesoro para sí mismo
 - c) El texto está ambientado en un pueblo andino al pie de una montaña
 - d) Mateo utilizó el tesoro para construir un castillo para su propio beneficio.

COMUNICACIÓN

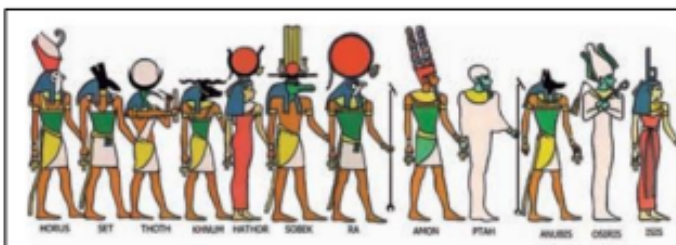
ME EDUCO Y COMPREENDO

Analiza el texto teniendo en cuenta las indicaciones proporcionadas por el docente

La religión en el antiguo Egipto ²

Mare Nostrum

En Egipto se adoraron decenas de dioses. La lista que aquí presentamos abarca los principales dioses egipcios, pero existieron muchos cientos



más. Se estima que se veneraron más de 700 dioses en el antiguo Egipto. Cada población adoraba a un dios, y la importancia de cada uno residía en el valor de la ciudad de donde provenía su culto.

Los dioses egipcios se representaban mediante figuras animales, humanas o mezcla de ambas, y recibían culto en los templos donde se les presentaban ofrendas. Los dioses egipcios sobrepasaron las fronteras del país del Nilo y su culto aparece en ocasiones por el Mediterráneo, en parte gracias a la difusión de las divinidades producidas tras la conquista de Egipto por Alejandro Magno y durante el Imperio romano. Hacia mediados del IV milenio, aparecieron las primeras representaciones de divinidades. Perdiendo su carácter abstracto, estas se encarnan en animales (zoomorfismo), en seres humanos (antropomorfismo) y una mezcla de los dos: cuerpo de hombre y cabeza de animal o lo inverso, silueta de humano a la que le salen cuernos, etc. En la mitología egipcia los principales dioses fueron:

Ra, el dios egipcio del Sol, que se representaba frecuentemente como un halcón coronado con un disco solar y sobre este una serpiente. Se trata del principal dios del panteón egipcio, símbolo solar, que daba la vida, y garante del concepto egipcio de muerte y resurrección.

Amón, se le adoró en Tebas como creador supremo y terminó siendo asimilado al dios Ra, conociéndose como Amón-Ra.

Osiris, quien preside el tribunal que juzga a las personas tras su muerte. Es el dios de la resurrección, del Nilo y la fertilidad. Fue asesinado, según cuenta la leyenda, por su hermano Seth.

Isis, la esposa y hermana de Osiris, diosa de la magia. Se la representaba con figura humana coronada por un trono. Su principal templo se encontraba en la isla de File.

Horus, hijo de Isis y de Osiris. Se le representaba como un halcón. El faraón es la manifestación de Horus en la Tierra.

Seth, el dios de los pastores nómadas. Se le representaba con la cabeza de galgo. Era el dios del mal y el desierto.

Hathor, la diosa de la crianza, la educación, la fiesta, la música, el amor y la fertilidad. Era representada como una vaca.

Anubis, responsable de conducir a los muertos hasta el tribunal divino. Era el dios del embalsamamiento y se le representaba con cabeza de chacal o de un perro.

Tot, el dios de la escritura, la música y el conocimiento. Se le representaba con cabeza de ibis o como babuino.

Ptah, el dios de los artesanos y arquitectos. En los primeros tiempos fue adorado en Menfis como creador del universo.

Sobek, el dios cocodrilo; el dios de la fertilidad, del Nilo y de las aguas.

Maat, la diosa de la justicia. Se la representaba coronada por una pluma de avestruz.

En conclusión, la religión ocupaba un papel importante en la vida de los egipcios. La religión egipcia no se limitaba al culto de la muerte, sino que poseía varios ritos diarios: la magia medicinal, la observación del calendario, el culto de los animales, las peregrinaciones, la interrogación de los oráculos, etc. Los dioses ocupaban cada instante de la vida y la muerte de los egipcios.

1. Utilizando el texto "La religión en el antiguo Egipto" como guía, ¿de qué manera se presentan algunas deidades? Coloca en cada casilla el número correspondiente y elige la opción que muestra el orden adecuado.

- I. Ra
- II. Sobek
- III. Horus
- IV. Seth
- V. Hathor
- VI. Anubis
- VII. Tot
- VIII. Isis
- IX. Maat

N°	REPRESENTACIONES
	Cabeza de ibis o babuino
	Coronada por una pluma de avestruz
	Cabeza de chacal o de perro
	Cabeza de galgo
	Un halcón coronado con un disco y
	Como un halcón
	Figura humana coronada por un trono
	Como una vaca
	Cabeza de cocodrilo

- a) a. III - IX - VI - IV - I - II - VII - VIII - V
 - b) VII - VIII - IV - III - II - V - VI - IX - I
 - c) VII - IX - VI - IV - I - III - VIII - V - II
 - d) III - VII - IV - V - I - XI - VI - II - VIII
2. ¿Basándonos en la lectura, ¿qué tema secundario abordan los dos textos?
- a) La presencia de diversos dioses con poderes sobrenaturales
 - b) Las creencias y rituales de las antiguas civilizaciones griega y egipcia
 - c) Las ofrendas a los dioses para salvar la vida de cada ciudadano
 - d) Las representaciones de las divinidades griegas y egipcias en la historia.
3. ¿Cuál es el propósito del texto?
- a) Para informar la cantidad de dioses que existían en Grecia y Egipto
 - b) Para explicar la concepción que tenían del mundo a través de sus dioses
 - c) Para argumentar que existe vida después de la muerte
 - d) Para describir la presencia de los dioses en Grecia y Egipto.
4. ¿Crees que la fe en múltiples deidades puede redimirnos del mal y garantizarnos la inmortalidad? Fundamenta tu opinión basándote en tu experiencia y comprensión del tema.

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

COMUNICACIÓN

ME EDUCO Y COMPREENDO

Analiza el texto teniendo en cuenta las indicaciones proporcionadas por el docente

El jefe Seattle³

Antigua egipto



El Gran Jefe Blanco de Washington nos envía el mensaje de que quiere comprar nuestras tierras. Pero ¿cómo es posible comprar o vender el cielo o el calor de la tierra? Nosotros no comprendemos esta idea. Si no somos dueños de la frescura del aire ni del reflejo del agua, ¿cómo podréis comprarlos?

Cada pedazo de esta tierra es sagrado para mi pueblo. Cada rama brillante de un pino, cada puñado de arena de las

playas, la penumbra de la densa selva, cada rayo de luz... son sagrados en la memoria y vida de mi pueblo. El Gran Jefe Blanco de Washington nos envía también palabras de amistad y de buena voluntad.

Esto es muy amable por su parte, pues sabemos que él no necesita de nuestra amistad. Sin embargo, nosotros meditaremos su oferta, pues sabemos que, si no vendemos, vendrán seguramente hombres blancos armados y nos quitarán nuestras tierras. Somos parte de la tierra y ella es parte de nosotros. Las flores perfumadas, el venado, el caballo, la gran águila son nuestros hermanos [...]. Por todo ello, cuando el Gran Jefe Blanco de Washington nos comunica que piensa comprar nuestras tierras, exige mucho de nosotros. Dice que nos reservará un lugar donde podamos vivir agradablemente y que él será nuestro padre y nosotros nos convertiremos en sus hijos. Pero ¿es eso posible? El Gran Espíritu ama a vuestro pueblo y ha abandonado a sus hijos rojos. Él envía máquinas para ayudar al hombre blanco en su trabajo y construye para él grandes

³ Adaptado de Jefe Seattle (1854). Carta del Jefe Seattle al presidente de los Estados Unidos. Recuperado de <https://amigosdelaparque.es/~/CARTA-DEL-JEFE-SEATTLE.htm>

poblados. Hace más fuertes a vuestro pueblo de día en día. Pronto inundaréis el país como ríos que se despeñan por precipicios tras una tormenta inesperada. El Gran Espíritu os es propicio y, en cambio, nosotros estamos huérfanos.

Sabemos que el hombre blanco no nos comprende. Él no sabe distinguir una parte del país de otra, ya que es un extraño que llega en la noche y despoja a la tierra de lo que desea. La tierra no es su hermana sino su enemiga, y cuando la ha dominado sigue avanzando. Trata a su madre, la tierra, y a su hermano, el aire, como cosas para comprar y devastar, para venderlas como si fueran ovejas o cuentas de colores. Su voracidad acabará por devorar la tierra, no dejando atrás más que un desierto.

Meditaremos la idea de vender nuestras tierras, y si decidimos aceptar será solo con una condición: el hombre blanco deberá tratar a los animales del país como a sus

hermanos. Yo soy un salvaje y no lo entiendo de otra forma. Yo he visto miles de bisontes pudriéndose, abandonados por el hombre blanco tras matarlos a tiros desde un tren que pasaba.

Yo soy un salvaje y no puedo comprender que una máquina humeante sea más importante que los bisontes, a los que nosotros cazamos tan solo para seguir viviendo. ¿Qué sería del hombre sin los animales? Si los animales desaparecieran, el hombre también moriría de gran soledad espiritual. Porque lo que suceda a los animales también pronto ocurrirá al hombre. Todas las cosas están relacionadas entre sí. Lo que afecte a la Madre Tierra afectará también a todos sus hijos.

Cuando todos los últimos bisontes hayan sido sacrificados, los caballos salvajes domados, los misteriosos rincones del bosque profanados por el aliento agobiante de muchos hombres blancos y se atiborren de cables parlantes la espléndida visión de las colinas... ¿dónde estará el bosque? Habrá sido destruido. ¿Dónde estará el águila?

Habrá desaparecido. Y esto significará el fin de la vida y el comienzo de la lucha por la supervivencia. Si os cedemos nuestra tierra, amadla tanto como nosotros la amábamos, preocupaos por ella tanto como nosotros nos preocupábamos, mantened su recuerdo tal como es cuando vosotros los toméis. Y con todas vuestras fuerzas, vuestro espíritu y vuestro corazón, conservadla para vuestros hijos y amadla como el Gran espíritu nos ama a todos nosotros. Pues, aunque somos salvajes, sabemos una cosa: nuestro Dios es vuestro Dios.

Esta tierra le es sagrada. Incluso el hombre blanco no puede eludir este destino común. Quizás incluso seamos hermanos. ¡Quién sabe!

1. El Gran Jefe Seattle no puede comprender que...
 - a) El hombre blanco y la piel roja sean hermanos con un destino común.
 - b) Una máquina humeante sea más importante que los bisontes.
 - c) El Gran Jefe Blanco de Washington pretenda ser un dios.
 - d) El hombre blanco trate a los animales del país como a sus hermanos.

2. Se afirma en el texto que el hombre blanco trata a la tierra como su enemiga con voracidad porque...
 - a) La usa como un medio de negocio, arrebatando todo a su paso para construir
 - b) La quiere como un pretexto para despojar a todas las personas que cuentan con propiedades.
 - c) La usa solamente para conquistar pueblos y construir grandes imperios para su
 - d) nación.
 - e) La quiere para destruir la naturaleza sin importar la supervivencia de los animales y plantas.

3. A continuación, se presentan un hecho y una afirmación junto a una lista de posibles argumentos que los sustentan. Marca la alternativa en la que se relaciona correctamente el hecho o la afirmación con el argumento que, en cada caso, apoya la postura del Gran Jefe Seattle.

Hechos	B. El Gran Espíritu apoya al hombre blanco.
A. Propuesta del jefe Blanco de Washington: la venta de la tierra.	I. El aire y la naturaleza, en general, no se pueden vender
	II. El precio que ofrece el hombre blanco es muy bajo para poder venderle la tierra y lo que esta significa para la piel roja.
	III. La tierra es nuestra hermana y la familia no se comercializa, el hombre blanco no lo entiende porque es un salvaje.
	IV. La comercialización de la tierra es imposible, porque no se dan las evidencias de que será tratada con amor.

--	--

Afirmación	Argumentos
B. El Gran Espíritu apoya al hombre blanco.	I. Le ha dado al hombre blanco riquezas que la piel roja desconoce, por ello es más civilizado y poderoso.
	II. Él les otorga sabiduría para gobernar la tierra, les ha dado poder para comprar y vender lo que quieran, sin importarles nada.
	III. El hombre blanco recibe ventajas sobre la piel roja: las maquinarias y la ayuda que le otorga lo hacen más fuerte cada día.
	IV. El dios del hombre blanco es el mismo que el de la piel roja; tal vez al final nos demos cuenta de que todos somos hermanos.

- a) A - II y B - I
- b) A - I y B - III
- c) A - I y B - IV
- d) A - III y B - IV

4. ¿Con qué intención ha utilizado el autor el siguiente argumento? "Somos parte de la tierra y ella es parte de nosotros".

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

5. ¿Crees que las ideas manifestadas en este texto del siglo XIX se mantienen vigentes? Establece un contraste entre la situación que presenta el texto y la situación actual de tu contexto u otros contextos socioculturales

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

COMUNICACIÓN

ME EDUCO Y COMPREENDO

Analiza el texto teniendo en cuenta las indicaciones proporcionadas por el docente

La Carta del explorador Scott al pueblo de Inglaterra: “A la conquista del Polo Sur”⁴

Explorador Scott



Las causas del desastre no son debidas a una organización defectuosa de la expedición, sino a la mala suerte en todos los riesgos que teníamos que correr.

1. La pérdida de los ponis, ocurrida en marzo de 1911, me obligó a partir más tarde

de lo que había decidido en un principio y a llevar una cantidad de víveres menor que la prevista.

2. El mal tiempo en la ida, sobre todo la larga tormenta que sufrimos en los 83° de latitud, retardó nuestra marcha.

3. La nieve blanda en las regiones inferiores del glaciar hizo aún más lento nuestro avance. Con energía hemos luchado contra estas circunstancias imprevistas y las hemos vencido, pero a costa de nuestros víveres de reserva. Las provisiones, la ropa y la organización de la línea de depósitos establecidos sobre la meseta, así como en toda la ruta del Polo, de 1300 kilómetros, han sido totalmente satisfactorias.

suplemento de víveres si no se hubiera producido el desfallecimiento sorprendente de Evans, a quien creíamos, entre nosotros, el más resistente. A buen tiempo el glaciar Beardmore no es difícil de atravesar; pero en nuestro regreso no tuvimos una sola jornada realmente buena y la enfermedad de nuestro compañero agravó aún más la situación.

⁴ Tomado de Carta del explorador Scott al pueblo de Inglaterra. (s/f). Historia y biografías. Recuperado de <https://goo.gl/CT1bDK>

Como ya he dicho, nos aventuramos en una región glaciaria extremadamente accidentada; y en una caída, Edgar Evans sufrió una conmoción cerebral. Murió de muerte natural.

Su desaparición dejó a nuestro equipo debilitado en el momento en que un invierno precoz caía sobre nosotros. Pero todo esto no es nada en comparación con lo que nos esperaba en la barrera.

De nuevo afirmo que las disposiciones tomadas para asegurar nuestra retirada eran óptimas, y que nadie habría podido prever, en esta época del año, las temperaturas y el estado de la nieve que encontramos. En la meseta, entre los 85° y 86° de latitud, tuvimos entre -28° y -34° centígrados; y en la barrera a 82° de latitud y una altitud de 3000 metros, la más baja, experimentamos generalmente -34° durante el día y -44° durante la noche, con un incesante viento en contra durante las marchas.

Estas circunstancias se han producido de improviso y nuestro fracaso es debido a la llegada súbita del mal tiempo, al parecer es imposible descubrir su causa. Ningún ser humano ha sufrido tanto como nosotros en este último mes. A pesar del frío y del viento habríamos pasado si no hubiera sobrevenido la enfermedad de un segundo compañero, el capitán Oates; si no se hubiese disminuido inexplicablemente el combustible contenido en los depósitos; y, en fin, sin este último huracán. Nos han detenido a 11 millas del depósito donde esperábamos hallar los víveres necesarios para la última parte del viaje. ¿Nunca alguien tuvo antes peor suerte?

Hemos sido detenidos a 11 millas del campo One Ton, con víveres para solo dos días y combustible para una sola comida. Desde hace cuatro días nos ha sido imposible salir de la tienda: el huracán sopla a nuestro alrededor. Estamos débiles, apenas puedo escribir.

Sin embargo, no lamento haber emprendido esta expedición: en ella se demuestra la resistencia de los ingleses, su espíritu solidario y prueba cómo saben mirar a la muerte con tanto valor, hoy como ayer. Hemos afrontado riesgos, sabiendo de antemano que íbamos a correrlos. Si las cosas se han vuelto contra nosotros, no debemos quejarnos, sino inclinarnos ante la voluntad de la Providencia, resueltos a hacer todo lo que podamos hasta el final...

Me gustaría tener una historia que contar sobre la fortaleza, resistencia y valor de mis compañeros que removiera el corazón de todos los ingleses. Estas torpes notas y nuestros cuerpos muertos, la contarán...

1. ¿Por qué, pese a todas las adversidades y situaciones trágicas, Robert Falcon Scott no lamenta haber emprendido la expedición a la conquista del Polo Sur?
 - a) Porque demuestra la resistencia de los ingleses, su espíritu solidario y, sobre todo, mirar a la muerte con tanto valor.
 - b) Porque le gustaría tener una historia llena de fortaleza, resistencia y valor de sus compañeros, que removiera el corazón de los ingleses.
 - c) Porque ganaron la carrera por la conquista del Polo Sur al llegar más de un mes antes que Roald Amundsen, en diciembre de 1911.
 - d) Porque ante todo está la voluntad de la Providencia, sin la cual no hubieran podido sobrevivir algunos.

2. ¿Cuál es la tesis que plantea el autor del texto?
 - a) La vida de Robert Scott y sus compañeros estaba marcada por la tragedia.
 - b) Las circunstancias del tiempo hicieron que la expedición de Robert Scott fracasara.
 - c) El éxito de Robert Scott no fue posible por su actitud negligente: no hay casualidades.
 - d) La expedición de Robert Scott fracasó por causas más del destino que humanas.

3. A partir de la información presentada en la lectura, ¿cuáles fueron las razones y sustentos que prueban la tesis expuesta en el texto?

I. Clima en contra	II. Mala previsión de equipos
a. Nieve gruesa al interior del glaciar	a. Falta de combustible
b. Montañas nevadas y resbalosas	b. Fragilidad de los ponis
c. Temperaturas a -45 °C a 3000 m	c. Excesiva cantidad de víveres
d. Huracán a solo 11 millas de One Ton	d. Desmesurado peso

III. Mala suerte	IV. Accidentes e imprevistos
a. El mal tiempo dentro de One Ton	a. Caída del capitán Oates
b. La pérdida de los ponis	b. Congelamiento del capitán Scott
c. La caída del capitán Oates	c. Muerte de Edgar Evans
d. La falta de víveres	d. Extravío de Roald Amundsen

4. Lee el siguiente fragmento: "Hemos afrontado riesgos, sabiendo de antemano que íbamos a correrlos. Si las cosas se han vuelto contra nosotros, no debemos quejarnos, sino inclinarnos ante la voluntad de la Providencia, resueltos a hacer todo lo que podamos hasta el final..."

¿Qué creencias se evidencian en este fragmento? ¿Por qué no deben quejarse sino inclinarse ante la voluntad de Dios? Explica.

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

5. ¿Qué valor o valores se identifican en el capitán Robert Scott? Fundamenta.

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

COMUNICACIÓN

ME EDUCO Y COMPREENDO

Analiza el texto teniendo en cuenta las indicaciones proporcionadas por el docente

La noche en la que se hundió el mundo ⁵

New York Times



Dicen que los niños que consiguieron llegar a cubierta aquella noche creían que estaban en una feria o en una especie de parque de atracciones. Y la verdad no era para menos. Había música en cubierta; *ragtime*, música

realmente alegre. Toda la iluminación del buque había sido encendida, incluyendo los proyectores que alumbraban las cuatro enormes chimeneas del barco, y para colmo había fuegos artificiales. De cuando en cuando, un cohete con una poderosa luz blanca iluminaba la noche en el Atlántico Norte. Hace ya más de veinte años que me gano la vida investigando siniestros marítimos de toda índole y creo poder afirmar, sin temor a equivocarme, que las dos horas posteriores a la colisión del Titanic contra el témpano de hielo que desgarró su casco se parecen a cualquier cosa menos a un naufragio. Los naufragios son siniestros, accidentes que suelen desarrollarse a mucha velocidad, en medio del caos y de la confusión, y que luego son bastante complejos de reconstruir. El pánico, el miedo que se apodera de los pasajeros y la tripulación hace que la percepción de la realidad se desfigure hasta tal punto que luego es casi imposible unir los testimonios de los supervivientes para delimitar lo que realmente sucedió.

Eso no ocurrió aquella noche de abril de 1912. Los pasajeros y tripulantes del Titanic

⁵ Adaptado de García Echegoyen, Fernando (1983). La noche en la que se hundió el mundo. Recuperado de <<https://goo.gl/qMtUHU>>

tuvieron dos horas y cuarenta minutos perfectamente iluminados para darse cuenta de lo que ocurría. Por eso, tenemos tanta información sobre el Titanic y creo que esa es la razón por la que tanto nos atrae su historia. La perfecta descripción de las últimas horas de vida de centenares de personas en una situación extrema nos lleva a plantearnos la misma pregunta a todos aquellos que nos aproximamos a la historia del Titanic: ¿qué hubiéramos hecho nosotros en esa situación?

Porque, amigo lector, el trasfondo de la historia del Titanic, lamentablemente, es ese: la muerte por hipotermia de 1517 personas. De esos muertos, 58 eran niños de corta edad, quienes creían que estaban en una feria o en un parque de atracciones aquella noche. Y los mismos que se dieron cuenta, cuando el agua helada del Atlántico mojó sus pequeños pies infantiles, de que lo que realmente ocurría era que aquella iba a ser la noche en la que se hundiría el mundo. Muchos años después, un jovencísimo tripulante del Mackay Bennett (buque contratado para que fuese a la búsqueda de los que habían perecido en la tragedia) escribió la historia del viaje fúnebre. Se llamaba Arminias Wiseman, tenía 23 años y era uno de los fogoneros del buque. Su relato constituye uno de los testimonios más sencillos, a la vez que emotivos, que nunca hemos leído acerca del Titanic. Dice así: Esta historia es auténtica y constituye el relato de un viaje que hice cuando era un joven veinteañero.

Siendo un hombre de mar formaba parte de la tripulación (fogonero en el departamento de máquinas) del buque cablero Mackay Bennett, cuyo puerto base era Halifax, Nueva Escocia. Los directivos de la White Star Line fletaron nuestro buque por estar dotado con equipo de salvamento. Por aquel entonces, el Mackay Bennett no tenía ninguna reparación asignada. Fue enviado a efectuar una búsqueda en el océano de posibles supervivientes (una muy remota probabilidad) o recoger los cadáveres de las víctimas que aún pudieran estar flotando cerca del lugar en el que el Titanic se hundió.

Recuerdo que vimos dos grandes icebergs. ¿Sería uno de ellos el que hundió al Titanic? Nadie lo sabrá nunca. Eran enormes torres de hielo de entre 30 y 45 metros de altura sobre la superficie del mar y ofrecían una espléndida estampa brillando bajo la luz del sol. Pude contemplar cómo, un gran trozo de hielo se desprendía y caía sobre el mar.

Entonces el témpano comenzó a dar la vuelta hasta que se equilibró de nuevo y quedó inmóvil. Después de una semana de búsqueda de cadáveres, el Mackay Bennett regresó a Halifax y su cargamento de muerte fue descargado. Algunos cuerpos fueron reclamados por familiares. Otros que presumiblemente quedaron sin identificar fueron enterrados en Halifax. Hicimos un viaje durante el cual navegamos entre los muertos y tuvimos que tratar con ellos mientras los manipulábamos.

Esto causó una gran impresión en mi joven mente. Lo cierto es que aun estando en lo mejor de nuestras vidas siempre estamos muy cerca de la muerte. Imaginen la escena: gente dejando sus hogares y lugares de residencia en Europa. Otros regresando a sus vidas en América después de haber pasado una temporada de vacaciones en Europa y otros emigrando hacia la tierra de la libertad y las oportunidades para rehacer sus vidas en una nueva tierra. No nos debemos permitir perder de vista el hecho de que los hombres podemos hacer planes que, por razones desconocidas para nosotros, el Altísimo puede cambiar a su conveniencia, lo cual siempre deberemos reverenciar.

¿Hubo un responsable directo de la colisión del Titanic contra el iceberg y de su posterior hundimiento? Naturalmente que sí. Su capitán, Edward John Smith. Era el capitán más prestigioso de la White Star Line. 35 años en la compañía y ni una mácula en el curriculum. A Smith le llamaban el “capitán de los millonarios”, incluso se erige un monumento en su honor: «En memoria y ejemplo de un gran corazón, una vida brava y una muerte heroica». No obstante, aquel aciago día cometió diversas negligencias en su forma de gobernar la nave, existiendo, además, la fundada duda de que Smith estuviera capacitado para el mando de buques tan grandes. Lo más curioso del tema es que ninguna de las investigaciones realizadas lo consideró responsable de una forma clara.

Desde un punto de vista náutico, las medidas a tomar para evitar un accidente eran dos:

- Disminuir la velocidad del Titanic de una forma decidida y clara.
- Cambiar el rumbo, de forma que el buque siguiera una derrota más al sur de la

establecida alejándose así de la zona de avistamiento de icebergs y banquisa.

Aquella noche no se dio ninguna de esas dos órdenes. De hecho, los oficiales que sobrevivieron a la tragedia declararon que, más allá de cualquier duda razonable, la orden que durante toda la jornada se mantuvo por parte del capitán Smith fue la de “mantener rumbo y velocidad”. El intentar disculpar la actitud de Smith alegando que había recibido órdenes del armador en el sentido de que debían llegar a puerto en una fecha determinada no es procedente; él era el capitán del barco y, por tanto, de él únicamente dependía la seguridad de sus pasajeros y de su nave.

El Titanic se hundió por chocar contra un témpano de hielo a toda máquina. Una de las frases más absurdas y sin sentido que he oído en mi vida profesional es esa que dice que “el iceberg acuchilló el casco del Titanic imperceptiblemente” y de la que se hace uso, entre otros sitios, en la célebre película de James Cameron. El iceberg causó gravísimos daños en el casco del barco más grande del mundo e hizo que se hundiera

en algo más de dos horas. La extensión del daño, tal y como hemos comentado, y tal y como viene reflejado en la propia investigación inglesa, afectaba a los primeros 107 metros de la eslora y a los 7 primeros compartimentos estancos del barco. Es decir, el casco del Titanic quedó averiado en más de 1/3 de su eslora.

La causa de la colisión fue el negligente gobierno del barco por parte del capitán Edward J. Smith, que a pesar de conocer la existencia de hielo en la zona mantuvo el Titanic a toda máquina en una noche sin luna. Una vez avistado el iceberg a una distancia probablemente no superior a los 500 metros y debido a la excesiva velocidad del buque, fue imposible evitar la colisión. Tampoco una colisión frontal pura hubiera evitado el hundimiento. Muy al contrario, probablemente se hubiera producido de forma mucho más rápida y con un número muy superior de víctimas.

Aun así y a pesar de este intento mío de desmitificar al gran barco, he de admitir que su historia todavía me fascina. Hace ya más de treinta años que el Titanic y su historia se cruzaron en la derrota de mi vida. Y sospecho que seguirá formando parte de ella mientras me siga manteniendo a flote. Su viejo casco podrido me llama susurrándome al oído desde el fondo del Atlántico Norte de forma continua.

1. Sobre los daños que produjeron el siniestro del Titanic, es correcto afirmar:

- a) Que el iceberg dañó gravemente 107 metros de la eslora.
- b) Que bloques de hielo de 40 y 45 cm acuchillaron el casco.
- c) Que la colisión afectó 1/2 de compartimentos estancos del barco.
- d) Que el daño de 7 compartimentos aceleró el hundimiento.

2. Lee el siguiente fragmento:

Primera página del *New York American* da noticia del hundimiento del Titanic. La tragedia del Titanic hace recordar a la misma Gran Guerra. Así como se hundió el Titanic, desaparecieron los ideales, el modo de vida y el sentido de un mundo que descubrió el progreso como el camino rápido para llegar a la prosperidad.

¿Por qué crees que el autor hace la comparación entre la tragedia del Titanic y la Gran Guerra? Explica.

.....
.....

.....

.....

.....

3. ¿Cuál es el significado de la expresión subrayada en el siguiente texto?

"Hace ya más de treinta años que el Titanic y su historia se cruzaron en la derrota de mi vida. Y sospecho que seguirá formando parte de ella mientras me siga manteniendo a flote"

- a) Significa que su vida es igual que la historia del Titanic, están marcadas por la derrota.
 - b) Significa que su vida y la historia del Titanic tienen aspectos comunes de fracaso.
 - c) Significa que parte de su vida y la historia del Titanic se relacionan por la destrucción.
 - d) Significa que tanto su vida como la tragedia del Titanic terminaron en fracaso.
4. De acuerdo a lo leído, ¿cuál es el propósito del texto?
- a) Informar detalladamente los hechos que sufrieron más de 1500 personas; entre ellas, niños, adultos y ancianos, en el Atlántico Norte.
 - b) Argumentar las causas y consecuencias que sufrieron las personas en el trágico accidente ocurrido en el Atlántico Norte en abril de 1912.
 - c) Describir lo sucedido para afirmar la responsabilidad del capitán, a quien según las investigaciones no lo consideraron responsable.
 - d) Exponer razonablemente su punto de vista para conocer la verdad de la trágica historia acontecida hace muchos años atrás.
5. Según las hipótesis que plantea el autor, ¿el capitán John Smith debe pasar a la historia como héroe o responsable directo de la tragedia? Justifica tu respuesta.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

COMUNICACIÓN

ME EDUCO Y COMPREENDO

Analiza el texto teniendo en cuenta las indicaciones proporcionadas por el docente

El doctor de los corazones⁶

Amiguet Teresa



Hoy, hablar de un trasplante de corazón no supone mayor asombro, pero en 1967 el mundo entero quedó con la boca abierta cuando en Sudáfrica se realizó la primera cirugía exitosa de trasplante cardíaco. El cirujano detrás de una de las hazañas médicas más importantes de los últimos 50 años fue Christiaan Barnard.

El joven Christiaan decidió hacerse cardiólogo tras sufrir la pérdida de uno de sus cuatro hermanos de solo cinco años, víctima de un problema cardíaco.

Fue licenciado en Medicina en el hospital Groote Schuur de Ciudad del Cabo.

Siendo ya cirujano, se especializó en cardiología gracias a una beca de dos años en la Universidad de Minneapolis (EE. UU.), en la clínica del doctor Owen. Sería allí donde se introduciría en los secretos de la ciencia cardiovascular, iniciando con la técnica de trasplantes de corazón en animales. Tras quince años de experimentación trasplantando órganos entre animales, Barnard decide aplicar su técnica quirúrgica en humanos. Los cirujanos se muestran escépticos ante el arriesgado propósito de su colega y la prensa lo tacha de temerario, pero Barnard se sabe preparado para acometer el que llamaba (una monja del hospital Groote Schuur de la ciudad) le informó que habían llevado

⁶ Adaptado de Amiguet, Teresa (2012, 4 de diciembre). El doctor de los corazones. *La Vanguardia*. Recuperado de <https://goo.gl/kAT9Aj> / Christiaan Barnard realizó el primer trasplante de corazón. (s/f). *Historia y biografías*. Recuperado de <https://goo.gl/9p56Ht>

a una joven atropellada que presentaba daños cerebrales irreparables. Si moría, su corazón se podría usar en el primer trasplante de ese órgano en el mundo; era del grupo sanguíneo adecuado y el padre de la joven estaba dispuesto a dar su consentimiento. La joven donadora era Denise Darvall, de 25 años, y el receptor, Louis Washkansky, comerciante de la ciudad, a quien le restaban pocas semanas de vida por su avanzada enfermedad cardíaca. Washkansky ya había sobrevivido a varios infartos y presentaba dificultad para respirar, insuficiencia renal, hepática y tenía las piernas hinchadas.

Hacia las 21:00 horas de esa noche, el doctor Barnard examinó el cuerpo de la señorita Darvall. Desde el punto de vista clínico había muerto, pero su corazón seguía estando sano y firme. Barnard no perdió tiempo. Una ordenanza empezó a afeitar el pecho de Washkansky, mientras una enfermera preparaba la máquina cardiopulmonar del hospital, que el propio Barnard había importado de Estados Unidos al concluir su especialización en trasplantes en la Universidad de Minnesota. "Siempre rezo antes de cualquier operación", escribiría posteriormente el doctor Barnard. "Suelo hacerlo al dirigirme hacia el hospital, porque voy solo en el auto en esos momentos. En esa ocasión sentí más que nunca la necesidad de hacerlo, pero no pude... mis pensamientos se interponían".

Se bañó, se frotó las manos y los brazos con jabón antiséptico, se puso ungüento germicida en las fosas nasales y se enfundó una bata desinfectada, con un gorro y mascarilla, además de las botas de hule esterilizadas. Al entrar al quirófano vio a Washkansky. Aunque apenas tenía aliento para hablar, Washkansky bromeó: "Con que el viejo va para afuera y el nuevo adentro, ¿no?".

Poco después el paciente ya estaba anestesiado, y a la medianoche se inició la histórica operación. Bajo la versada dirección de Barnard, su jefe de ayudantes, Rodney Hewitson, abrió el tórax de Washkansky.

"El corazón del enfermo quedó a plena vista, agitándose como un mar embravecido, amarillo por medio siglo de tormentas, pero aún veteado por las azules corrientes de sus profundidades", manifestaría luego el doctor Barnard.

Así en el hospital Groote Schuur, se efectuó la intervención que haría historia con un éxito sin precedentes: trasplantar el corazón de un ser humano a otro. Hasta entonces solo se habían realizado trasplantes de esa índole con perros de laboratorio, pero ese sábado 2 de diciembre de 1967, el doctor Barnard dio esperanza de vida a personas desahuciadas. Luego de la exitosa intervención, dio principio la lucha contra las infecciones posoperatorias y contra el rechazo del órgano trasplantado, que el organismo del paciente tendía a destruir. Se le administraron medicamentos, y una vez

que pasó el periodo de peligro, Washkansky disfrutó cinco días maravillosos y de optimismo.

Pero el 15 de diciembre, doce días después de la cirugía, una radiografía reveló que Washkansky tenía una mancha oscura en un pulmón. Su esposa ya había notado que parecía tener catarro leve, pero, en realidad, era una pulmonía. Los fármacos que había estado tomando debilitaron demasiado el sistema inmunológico y lo dejaron indefenso contra gérmenes, que invadieron e inflamaron sus pulmones. A pesar de los esfuerzos heroicos de Barnard y sus colegas, murió al amanecer del 21 de diciembre. Su nuevo corazón, implantado dieciocho días antes, funcionó perfectamente hasta el momento final.

Un año más tarde Barnard insiste sin dudar y realiza otro trasplante, esta vez a Philip Blaiberg, quien consigue sobrevivir 563 días tras la operación. Barnard era un referente de vida para enfermos hasta entonces condenados inexorablemente a una muerte segura. En 1979 se niega a asistir a una operación de trasplante de cabeza humana, tachándola de "inmoral, impracticable y, probablemente, ilegal".

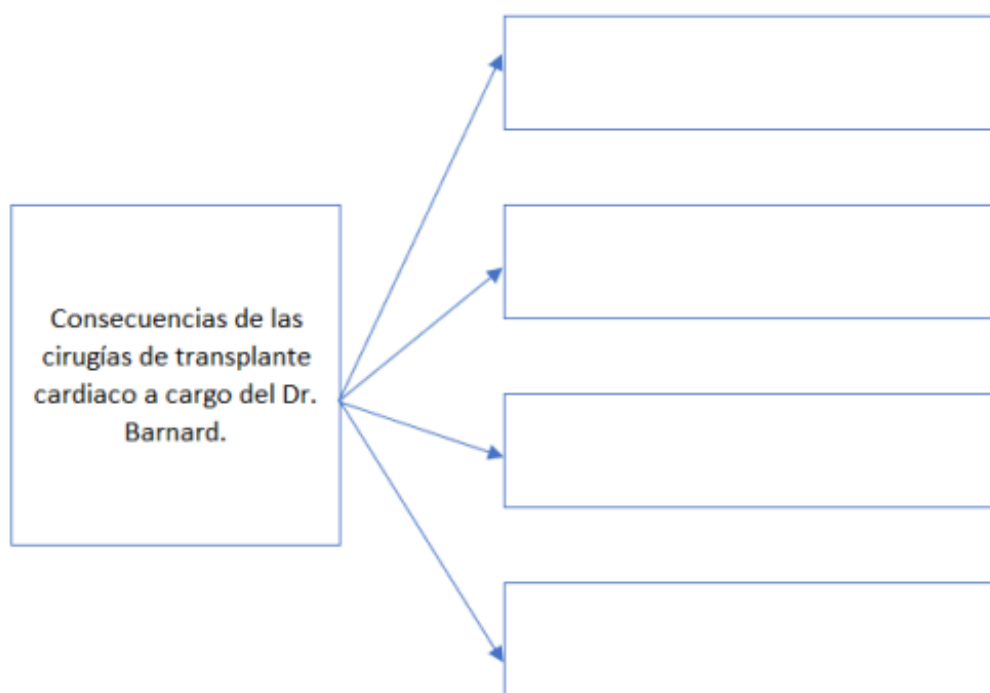
El doctor Barnard se ve obligado a abandonar el quirófano en 1980, aquejado de una artritis que afecta a sus manos y tobillos. Vuelve a Estados Unidos, donde trabaja en un hospital hasta 1983 cuando anuncia su retiro. A partir de 1987, se dedica a la investigación centrándose en los estudios orientados a descubrir las causas del envejecimiento. Falleció en Chipre, el 2 de septiembre de 2001.

Christiaan Barnard logró convertirse en un cirujano célebre, pero no debemos pasar por alto que fue un referente positivo de su país de origen, Sudáfrica, denostada por una doctrina segregacionista, el apartheid, que él abominaba.

1. Con respecto al primer trasplante de corazón, es cierto que:

- a) Que Los cirujanos se muestran escépticos ante el arriesgado propósito de su colega, mientras que la prensa lo considera un héroe.
- b) Desde el punto de vista clínico, el corazón de la donadora Denise Darvall dejó de latir a las 21.00 h en el hospital Groote.
- c) Washkansky, a pesar de los esfuerzos heroicos de Barnard y su equipo, muere de pulmonía el 21 de diciembre de 1967.
- d) El doctor Barnard se ve obligado a abandonar el quirófano en 1980, aquejado de una artritis que afectará a sus manos.

2. Completa el cuadro con las cuatro alternativas correctas del listado que se presenta a continuación.



- I. Tanto Washkansky como Blaiberg mejoraron su calidad de vida.
- II. El trasplante de Washkansky fracasó porque Barnard no hizo un buen trabajo.
- III. Philip Blaiberg se convierte en la primera víctima de los errores de Barnard.
- IV. Pese a todo, el caso de Washkansky y Blaiberg fortalecerá a muchos enfermos.
- V. Barnard avanzará su investigación, encontrando la cura contra el envejecimiento.
- VI. Hoy en día, los trasplantes de corazón que salvan vidas son una realidad.
- VII. El trasplante de cabeza, iniciado por Barnard, mejoró la vida de muchos pacientes.
- VIII. Dejan el legado de que querer es poder, pese a las adversidades y fracasos

- a) I - IV - VI - VIII
- b) II - IV - V - VI
- c) III - IV - VI - VIII
- d) I - VI - VII - VIII

3. Lee el siguiente párrafo: "El corazón del enfermo quedó a plena vista, agitándose como un mar embravecido, amarillo por medio siglo de tormentas, pero aún veteado por las azules corrientes de sus profundidades".

¿Qué quiere decir el autor cuando menciona: "[...] pero aún veteado por las azules corrientes de sus profundidades"?

- a) Que respiraba con mucha facilidad tratando de vivir.
- b) Que continúa respirando aferrándose a la vida.
- c) Que seguía respirando con lentitud para sobrevivir.
- d) Que le queda poco tiempo para vivir porque no respiraba bien.

4. ¿Con qué intención crees que el autor presenta la idea subrayada en el fragmento del recuadro? Fundamenta

"Piensa en grande y tus hechos crecerán; piensa en pequeño y quedarás atrás; piensa que puedes y podrás, todo está en el estado mental".

.....

.....

.....

.....

.....

5. ¿Qué aspectos o actitudes de Christiaan Barnard pueden ser admirables? ¿Por qué? Fundamenta.

.....

.....

.....

COMUNICACIÓN

ME EDUCO Y COMPREENDO

Analiza el texto teniendo en cuenta las indicaciones proporcionadas por el docente

Meta-morfosis⁷

Regina Limo



Una mañana, tras un sueño intranquilo, Macarena despertó sobre su cama convertida en un monstruoso insecto. Su primer pensamiento fue que tendría que programar una rigurosa dieta pues el caparazón que ahora era su cuerpo no cabría en sus ropas. Fuese como fuese, decidió concentrarse en sus labores cotidianas. Agitó las patitas para darse impulso, se incorporó

de la cama y se puso a hacer el desayuno, pero los gritos destemplados de su hija no le permitieron continuar. Esta se desmayó y el tazón de avena terminó derramado sobre el piso, mientras el hijo menor sacaba su celular y fotografiaba a su madre. La imagen de la mujer insecto rebotó en redes sociales y, a las nueve de la mañana, apareció el primer periodista. A las diez, ya la casa reventaba de reporteros que embutían sus cámaras en cualquier rincón y le preguntaban a Macarena cómo era la vida invertebrada o si padecía alguna enfermedad congénita. Algún reportero un poco más avisado le preguntó si había leído a Kafka. Macarena solo decía que le gustaba cocinar y hacer sudokus, y rogaba que alguna empresa le donase ropa adecuada, ya que, aunque era un insecto, le seguía preocupando mucho el pudor. Su foto apareció en todos los diarios.

⁷ Tomado de Limo, Regina (2014). Meta-morfosis. Recuperado de <https://goo.gl/sfG7ZR>

Algunos titulares hablaban de la primera señal del fin del mundo. Un puñado de científicos acudió a casa de Macarena a tomar sus muestras biológicas, y tuvieron que enfrentar a los grupos de fanáticos religiosos que oraban en la vereda de la casa. En sus pancartas exigían que el monstruo fuese encerrado a buen recaudo. Macarena se limitaba a observar por la ventana mientras continuaba preparando la lonchera de sus hijos. En televisión, el ministro del Interior declaraba que la presencia del insecto humano no parecía constituir una amenaza para el país.

El conductor más famoso la invitó a conversar en su programa. Le obsequiaron nuevas ropas, que Macarena lució orgullosamente en la entrevista. El tipo le preguntó qué opinaba de la situación política. Esto generó un nuevo titular: "Mujer Insecto pide más seguridad al Presidente". La gente opinaba en las redes sociales que Macarena decía muchas verdades, y algunos la detenían en la calle para abrazarla y decirle que la admiraban, que no importaban su cuerpo o sus antenas. Los niños se tomaban fotos con ella, y los vendedores del Centro reemplazaron los juguetes chinos por pequeñas estatuillas de Macarena convertida en insecto.

De pronto, ya no tenía libre ningún momento del día. Contestaba el teléfono para diversas entrevistas radiales y coordinaba la seguridad que el gobierno le había puesto para evitar agresiones. Hubo un enfrentamiento entre la policía y los fanáticos religiosos, que se resolvió con lacrimógenas de por medio. Además, un lunático había intentado romper su puerta a patadas para atacarla con insecticida. Era el moderador de un foro de internet donde se había discutido acaloradamente la posibilidad de que Macarena fuese una enviada de los reptilianos.

De alguna parte, apareció un tipo con una maleta que le ofreció ser su representante y, agitando uno de los muñequitos comprados en el Centro, dijo que era muy importante cuidar los derechos sobre su imagen. Fue bastante oportuno. En menos de un día recibió tres propuestas: ser la atracción principal de un circo itinerante, conducir un programa para amas de casa o presentarse en el teatro. Su asesor de imagen le aconsejó que eligiera la televisión. Empezaron a grabar episodios inmediatamente. Los hijos pudieron comprarse un Play Station y un nuevo televisor de 34 pulgadas.

A pesar de que los científicos anunciaron que los análisis no habían revelado nada anormal, que Macarena era simplemente una mujer con forma de insecto, la polémica continuaba. La discusión más encendida se suscitó entre un pastor protestante y un biólogo. Los insectos que hablaban, decía el pastor, no formaban parte de la creación de Dios, por lo tanto, no podían ser sujetos de derechos como los humanos. ¿Los insectos se enamoraban? ¿Los insectos podían firmar un contrato? ¿Los insectos

podían tener orgasmos? Esta última pregunta tuvo una pronta respuesta cuando la conductora del programa hizo pasar al set al Hombre Avispa, un tipo que se había despertado convertido en himenóptero, y aseguraba producir a cualquier mujer un placer más intenso que el más potente galán porno. Los productores registraron casi trescientas llamadas de féminas que decían estar dispuesta a probar aquella hipótesis.

Por aquella misma época, en Brasil, una embarazada planeaba tener trillizos, pero en su lugar dio a luz tres larvas de hormigas tamaño bebé. Los medios nacionales difundieron las noticias de aquella madre orgullosa, que en las fotografías aparecía sonriente al lado de tres hormiguitas de medio metro que construían un hormiguero gigante al pie de una favela. La mujer decía que, en vez de un pan, aquellos retoños traían una casa bajo el brazo. Al principio, Macarena era solicitada para opinar sobre estos nuevos sucesos, pero, una vez que llegó el décimo caso de nacimiento de hormigas, las llamadas cesaron.

El asesor de imagen no acudió más a su casa. Los fanáticos religiosos desaparecieron de su jardín. Solo quedaba un policía en su puerta. Lo dejó ir porque le dio pena verlo bostezando todo el rato. Los titulares de los diarios empezaron a ocuparse de las avispas y las hormigas. Ya pocos le escribían en su perfil de redes. Un buen día, se dio cuenta de que al fin tenía tiempo para ver una nueva telenovela. La trama contaba que el galán se enamoraba de una mujer mariposa. Fue entonces cuando el gerente del canal le envió una carta en la que anunciaba la cancelación de su programa, y le mandaba un cheque por una cantidad generosa.

Macarena nunca encontró la forma de revertir el proceso que la convirtió en insecto, pero su vida, a partir de entonces, volvió a transcurrir con absoluta cotidianeidad. Llegó a acostumbrarse a su existencia invertebrada, salvo que los viajes en bus solían ser muy incómodos porque las antenas se le doblaban contra el techo del vehículo.

1. ¿Qué posición tiene la narradora con relación al hecho narrado?
 - a) Es un personaje secundario.
 - b) Es una observadora externa.
 - c) Es una observadora que es parte de la historia.
 - d) Es la protagonista de la historia

2. Completa el cuadro con las cuatro alternativas correctas del listado que se presenta a continuación.

- a) Se entristeció.
- b) Se mostró serena.
- c) Se alegró.
- d) Se mostró nerviosa.

3. ¿Qué efecto pretende producir la autora cuando narra que Macarena, al darse cuenta de que se ha convertido en un insecto, se preocupa por la ropa?

- a) Tristeza.
- b) Indignación.
- c) Solidaridad.
- d) Humor.

4. ¿Qué intenta mostrar la autora con respecto a la fama?

- a) La fama puede ser efímera.
- b) Hay que trabajar mucho para obtener fama.
- c) La gente que logra fama será famosa por siempre.
- d) La fama puede convertirte en una persona frívola.

5. La autora del texto leído toma claramente elementos del cuento La metamorfosis, de Franz Kafka. ¿Qué opinas de crear un nuevo cuento sobre la base de otro?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

COMUNICACIÓN

ME EDUCO Y COMPREENDO

Analiza el texto teniendo en cuenta las indicaciones proporcionadas por el docente

El otro yo⁸

Mario Benedetti



Se trataba de un muchacho corriente: en los pantalones se le formaban rodilleras, leía historietas, hacía ruido cuando comía, se metía los dedos a la nariz, roncaba en la siesta, se llamaba Armando Corriente en todo menos en una cosa: tenía Otro Yo. El Otro Yo usaba cierta poesía en la mirada, se

enamoraba de las actrices, mentía cautelosamente, se emocionaba en los atardeceres. Al muchacho le preocupaba mucho su Otro Yo y le hacía sentirse incómodo frente a sus amigos. Por otra parte, el Otro Yo era melancólico, y debido a ello, Armando no podía ser tan vulgar como era su deseo.

Una tarde Armando llegó cansado del trabajo, se quitó los zapatos, movió lentamente los dedos de los pies y encendió la radio. En la radio estaba Mozart, pero el muchacho se durmió. Cuando despertó el Otro Yo lloraba con desconsuelo. En el primer momento, el muchacho no supo que hacer, pero después se rehizo e insultó concienzudamente al Otro Yo. Este no dijo nada, pero a la mañana siguiente se había suicidado. Al principio la muerte del Otro Yo fue un rudo golpe para el pobre Armando, pero enseguida pensó que ahora sí podría ser enteramente vulgar. Ese pensamiento lo reconfortó.

Solo llevaba cinco días de luto, cuando salió a la calle con el propósito de lucir su nueva y completa vulgaridad. Desde lejos vio que se acercaban sus amigos. Eso le llenó de felicidad e inmediatamente estalló en risotadas. Sin embargo, cuando pasaron junto a

⁸ Tomado de Benedetti, Mario (s/f). El otro yo. Recuperado de <https://goo.gl/a1S2hn>

él, ellos no notaron su presencia. Para peor de males, el muchacho alcanzó a escuchar que comentaban: "Pobre Armando. Y pensar que parecía tan fuerte y saludable".

El muchacho no tuvo más remedio que dejar de reír y, al mismo tiempo, sintió a la altura del esternón un ahogo que se parecía bastante a la nostalgia. Pero no pudo sentir auténtica melancolía, porque toda la melancolía se la había llevado el Otro Yo.

1. Según el cuento leído, indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas.

- () El otro yo de Armando era muy rudo.
- () Armando sentía vergüenza de su otro yo.
- () El otro yo de Armando se suicidó.
- () Armando quería ser completamente vulgar.

- a) V - V - F - F
- b) V - F - V - F
- c) V - V - V - V
- d) F - V - F - F

2. ¿Qué efecto pretende producir la autora cuando narra que Macarena, al darse cuenta de que se ha convertido en un insecto, se preocupa por la ropa?

- a) El otro yo se sintió menospreciado por Armando.
- b) El otro yo sentía celos de Armando.
- c) Los amigos de Armando se burlaron del otro yo.
- d) El otro yo tenía un problema psicológico.

3. Armando se sentía incómodo con sus amigos porque no podía expresarse como él quería. ¿Crees que muchos chicos y chicas se sienten como Armando y le dan un crédito importante a lo que piensan sus amigos, como para avergonzarse de sí mismos? ¿Qué opinas de esta actitud?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Explica con qué intención el autor utiliza la expresión dicha por los amigos de Armando en el siguiente fragmento:

Solo llevaba cinco días de luto, cuando salió a la calle con el propósito de lucir su nueva y completa vulgaridad. Desde lejos vio que se acercaban sus amigos. Eso le llenó de felicidad e inmediatamente estalló en risotadas. Sin embargo, cuando pasaron junto a él, ellos no notaron su presencia. Para peor de males, el muchacho alcanzó a escuchar que comentaban:
"Pobre Armando. Y pensar que parecía tan fuerte y saludable".

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Muchas personas se burlan de los hombres cuando estos se muestran sensibles.
¿Te parece justo este comportamiento? ¿Por qué?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

COMUNICACIÓN – TERCER GRADO DE SECUNDARIA

Ficha 1

Leemos textos narrativos

I. Aprendizaje esperado

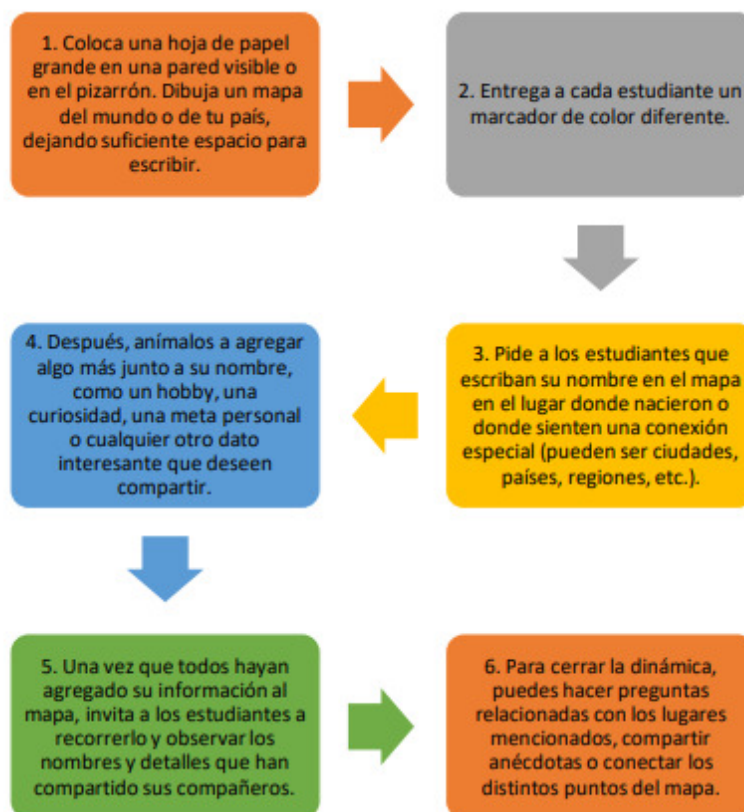
Competencia	Capacidad	Indicadores
Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna	Obtiene información del texto escrito	Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles e diversos tipos de texto de estructura completa y con información contrapuesta y vocabulario especializado.
		Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa - efecto, semejanza - diferencia, entre otras) a partir de información contrapuesta o de detalle del texto, o al realizar una lectura intertextual.
	Infiere e interpreta información del texto	Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual.
		Establece conclusiones sobre lo comprendido contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.	Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas y la intención del autor.

II. Secuencia didáctica

Inicio

Tiempo: 10 min

Los estudiantes y docente se saludan dándose inicio a la clase. Establecen las normas de convivencia teniendo en cuenta el propósito de la sesión. El docente les explica la dinámica "Mapa de Conocimiento", para lo cual seguirán estos pasos:



En forma colectiva los estudiantes comentan sobre el tema y miran los trabajos realizados. Participan espontáneamente y con ayuda del docente activan sus saberes previos.

Contestan las siguientes interrogantes:

- ¿De qué trata la dinámica “El mapa”?
- ¿La dinámica presenta una secuencia? (inicio, nudo y desenlace)

El docente refuerza las participaciones y presenta el propósito de la sesión:
“Leer para reconocer aspectos de un texto narrativo”.

Desarrollo**Tiempo: 10 min****Aprendemos:**

Los estudiantes reciben el texto **"El Tesoro de los Andes"** y realizan una primera lectura general de manera individual y en silencio. Luego, participan en una lectura guiada donde aplican diversas estrategias de comprensión:

- Identifican y encierran las palabras clave del título, relacionándolas con el contenido del texto.
- Utilizan llaves para marcar la estructura narrativa del texto (inicio-nudo-desenlace).
- Leen cada parte de la estructura y subrayan los hechos más relevantes.
- Destacan los conectores que ayudan a organizar la narración y explican su función en el texto.
- Deducen el tema a partir de los hechos más destacados.
- Determinan el tipo de texto según su propósito comunicativo.

Después del análisis del texto, los estudiantes desarrollan una ficha de forma individual, mientras que el docente los acompaña y resuelve sus dudas.

Evaluación**Tiempo: 10 min****Practicamos**

- Los estudiantes leen el texto **"La religión en el antiguo Egipto"** y responden a las preguntas de la ficha de trabajo. Para ello, deben aplicar las estrategias realizadas en la secuencia del **"Aprendemos"**.
- El docente acompaña la actividad y orienta de acuerdo a la necesidad. Responde las dudas del estudiante y propicia la participación de los mismos por equipos.
- Al término, socializan sus respuestas y de manera voluntaria, las presentan y las sustentan.
- Se destacan los aportes y aciertos.

Cierre**Metacognición****Tiempo: 5 min**

Los estudiantes reflexionan sobre sus procesos de aprendizaje en la sesión a partir de las siguientes preguntas de metacognición:

- ¿Cuáles fueron mis aprendizajes durante esta sesión?
- ¿Cuál fue mi método de aprendizaje?
- ¿Cuándo encontré obstáculos y cuál fue la razón detrás de ellos?
- ¿Cuáles estrategias implementé para superar dichos obstáculos?

Extensión

Los estudiantes leerán el texto: **“La religión en el antiguo Egipto”**.

Aplicarán las estrategias y responderán las preguntas de la ficha de trabajo.

Tendrán en cuenta que el docente realizará el monitoreo de las actividades desarrolladas en la siguiente sesión.

Leemos textos narrativos**I. Aprendizaje esperado**

Competencia	Capacidad	Indicadores
Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna	Obtiene información del texto escrito	Reconoce información clara y pertinente, así como datos adicionales, al elegir detalles específicos y diversos tipos de texto completos que presentan información contrastante y términos técnicos especializados.
		Infiera varias conexiones lógicas entre las ideas presentes en el texto escrito, ya sea a través de relaciones de causa y efecto, similitud y diferencia, u otras, basándose en la información contrastante o detallada del texto, o al realizar una lectura que hace referencia a otros textos.
	Infiere e interpreta información del texto	Combina información clara que se encuentra dispersa en diversas secciones del texto original, o incluso en diferentes textos al realizar una lectura que hace referencia a otros materiales.
		Establece conclusiones sobre lo comprendido contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.	Llega a conclusiones sobre lo entendido al comparar su experiencia y conocimientos con el entorno sociocultural presentado en el texto.

II. Secuencia didáctica**Inicio****Tiempo: 10 min**

Los estudiantes y docente se saludan dándose inicio a la clase.
Establecen las normas de convivencia teniendo en cuenta el propósito de

la sesión. El docente les explica la dinámica "Roleplay de personajes", para lo cual seguirán estos pasos:



El docente crea varios grupos y asigna a cada estudiante un personaje de la historia que van a leer en la clase.

Los estudiantes deben preparar una breve escena donde actúan como ese personaje y muestran sus pensamientos y sentimientos antes de los eventos principales de la historia.

En forma colectiva los estudiantes comentan sobre lo actuado en clase. Participan espontáneamente y con ayuda del docente activan sus saberes previos.

Contestan las siguientes interrogantes:

- ¿De qué trata la dinámica el texto que han interpretado?
- ¿Qué tipo de texto es la historia que se leerá a continuación?
- ¿La dinámica presenta una secuencia? (inicio, nudo y desenlace)

El docente refuerza las participaciones y presenta el propósito de la sesión:
"Leer para reconocer aspectos de un texto narrativo".

Desarrollo**Tiempo: 10 min****Aprendemos:**

Los estudiantes reciben el texto **“La religión en el antiguo Egipto”** y realizan una primera lectura general de manera individual y en silencio. Luego, participan en una lectura guiada donde aplican diversas estrategias de comprensión:

- Identifican y encierran las palabras clave del título, relacionándolas con el contenido del texto.
- Utilizan llaves para marcar la estructura narrativa del texto (inicio-nudo-desenlace).
- Leen cada parte de la estructura y subrayan los hechos más relevantes.
- Destacan los conectores que ayudan a organizar la narración y explican su función en el texto.
- Deducen el tema a partir de los hechos más destacados.
- Determinan el tipo de texto según su propósito comunicativo.

Después del análisis del texto, los estudiantes desarrollan una ficha de forma individual, mientras que el docente los acompaña y resuelve sus dudas.

Evaluación**Tiempo: 10 min****Practicamos**

- Los estudiantes leen el texto **“El tesoro de los andes”** y responden a las preguntas de la ficha de trabajo. Para ello, deben aplicar las estrategias realizadas en la secuencia del **“Aprendemos”**.
- El docente acompaña la actividad y orienta de acuerdo a la necesidad. Responde las dudas del estudiante y propicia la participación de los mismos por equipos.
- Al término, socializan sus respuestas y de manera voluntaria, las presentan y las sustentan.
- Se destacan los aportes y aciertos.

Cierre**Metacognición****Tiempo: 5 min**

Los estudiantes reflexionan sobre sus procesos de aprendizaje en la sesión a partir de las siguientes preguntas de metacognición:

- ¿Cuáles fueron mis aprendizajes durante esta sesión?
- ¿Cuál fue mi método de aprendizaje?
- ¿Cuándo encontré obstáculos y cuál fue la razón detrás de ellos?
- ¿Cuáles estrategias implementé para superar dichos obstáculos?

Extensión

Los estudiantes leerán el texto: **“La religión en el antiguo Egipto”**.

Aplicarán las estrategias y responderán las preguntas de la ficha de trabajo.

Tendrán en cuenta que el docente realizará el monitoreo de las actividades desarrolladas en la siguiente sesión.

Leemos textos narrativos**I. Aprendizaje esperado**

Competencia	Capacidad	Indicadores
Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna	Obtiene información del texto escrito	Reconoce información clara y pertinente, así como datos adicionales, al elegir detalles específicos y diversos tipos de texto completos que presentan información contrastante y términos técnicos especializados.
		Infiera varias conexiones lógicas entre las ideas presentes en el texto escrito, ya sea a través de relaciones de causa y efecto, similitud y diferencia, u otras, basándose en la información contrastante o detallada del texto, o al realizar una lectura que hace referencia a otros textos.
	Infiere e interpreta información del texto	Combina información clara que se encuentra dispersa en diversas secciones del texto original, o incluso en diferentes textos al realizar una lectura que hace referencia a otros materiales.
		Establece conclusiones sobre lo comprendido contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.	Llega a conclusiones sobre lo entendido al comparar su experiencia y conocimientos con el entorno sociocultural presentado en el texto.

II. Secuencia didáctica**Inicio****Tiempo: 10 min**

Los estudiantes y docente se saludan dándose inicio a la clase.
Establecen las normas de convivencia teniendo en cuenta el propósito de

la sesión. El docente les explica la dinámica "Asociación de palabras", para lo cual seguirán estos pasos:

El profesor forma grupos y en cada grupo deja varias fichas en desorden que forman una oración, que es parte de la lectura que desarrollarán durante clase



Los alumnos deben ordenar estas fichas y encontrar la oración o texto

El equipo que acaba primero debe ir a la pizarra y escribir la oración o texto para todos su compañeros



En forma colectiva los estudiantes comentan sobre lo actuado en clase. Participan espontáneamente y con ayuda del docente activan sus saberes previos.

Contestan las siguientes interrogantes:

- ¿De qué trata la el texto que han leído?
- ¿Qué tipo de texto es la historia que se leerá a continuación?
- ¿La dinámica presenta una secuencia? (inicio, nudo y desenlace)

El docente refuerza las participaciones y presenta el propósito de la sesión:
“Leer para reconocer aspectos de un texto narrativo”.

Desarrollo**Tiempo: 10 min****Aprendemos:**

Los estudiantes reciben el texto “El jefe Seattle” y realizan una primera lectura general de manera individual y en silencio. Luego, participan en una lectura guiada donde aplican diversas estrategias de comprensión:

- Identifican y encierran las palabras clave del título, relacionándolas con el contenido del texto.
- Utilizan llaves para marcar la estructura narrativa del texto (inicio-nudo-desenlace).
- Leen cada parte de la estructura y subrayan los hechos más relevantes.
- Destacan los conectores que ayudan a organizar la narración y explican su función en el texto.
- Deducen el tema a partir de los hechos más destacados.
- Determinan el tipo de texto según su propósito comunicativo.

Después del análisis del texto, los estudiantes desarrollan una ficha de forma individual, mientras que el docente los acompaña y resuelve sus dudas.

Evaluación**Tiempo: 10 min****Practicamos**

- Los estudiantes leen el texto: **La Carta del explorador Scott al pueblo de Inglaterra: “A la conquista del Polo Sur”** y responden a las preguntas de la ficha de trabajo. Para ello, deben aplicar las estrategias realizadas en la secuencia del “Aprendemos”.
- El docente acompaña la actividad y orienta de acuerdo a la necesidad. Responde las dudas del estudiante y propicia la participación de los mismos por equipos.
- Al término, socializan sus respuestas y de manera voluntaria, las presentan y las sustentan.
- Se destacan los aportes y aciertos.

Cierre**Metacognición****Tiempo: 5 min**

Los estudiantes reflexionan sobre sus procesos de aprendizaje en la sesión a partir de las siguientes preguntas de metacognición:

- ¿Cuáles fueron mis aprendizajes durante esta sesión?
- ¿Cuál fue mi método de aprendizaje?
- ¿Cuándo encontré obstáculos y cuál fue la razón detrás de ellos?
- ¿Cuáles estrategias implementé para superar dichos obstáculos?

Extensión

Los estudiantes leerán el texto: **“La religión en el antiguo Egipto”**.

Aplicarán las estrategias y responderán las preguntas de la ficha de trabajo.

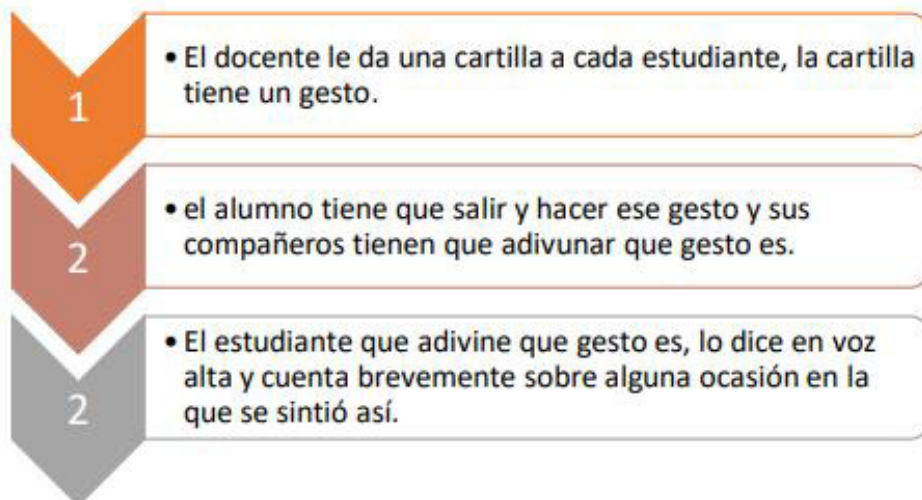
Tendrán en cuenta que el docente realizará el monitoreo de las actividades desarrolladas en la siguiente sesión.

Leemos textos narrativos**I. Aprendizaje esperado**

Competencia	Capacidad	Indicadores
Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna	Obtiene información del texto escrito	Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles e diversos tipos de texto de estructura completa y con información contrapuesta y vocabulario especializado.
		Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa - efecto, semejanza - diferencia, entre otras) a partir de información contrapuesta o de detalle del texto, o al realizar una lectura intertextual.
	Infiere e interpreta información del texto	Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual.
		Establece conclusiones sobre lo comprendido contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.	Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas y la intención del autor.

II. Secuencia didáctica**Inicio****Tiempo: 10 min**

Los estudiantes y docente se saludan dándose inicio a la clase. Establecen las normas de convivencia teniendo en cuenta el propósito de la sesión. El docente les explica la dinámica "Caras y gestos", para lo cual seguirán estos pasos:



En forma colectiva los estudiantes comentan sobre lo actuado en clase. Participan espontáneamente y con ayuda del docente activan sus saberes previos.

Contestan las siguientes interrogantes:

- ¿De qué trata la dinámica hecha hoy?
- ¿Qué aprendí de esta dinámica?
- ¿La dinámica presenta una secuencia? (inicio, nudo y desenlace)

El docente refuerza las participaciones y presenta el propósito de la sesión:
“Leer para reconocer aspectos de un texto narrativo”.

Desarrollo**Tiempo: 10 min****Aprendemos:**

Los estudiantes reciben el texto **“La noche en la que se hundió el mundo”** y realizan una primera lectura general de manera individual y en silencio. Luego, participan en una lectura guiada donde aplican diversas estrategias de comprensión:

- Identifican y encierran las palabras clave del título, relacionándolas con el contenido del texto.
- Utilizan llaves para marcar la estructura narrativa del texto (inicio-nudo-desenlace).
- Leen cada parte de la estructura y subrayan los hechos más relevantes.
- Destacan los conectores que ayudan a organizar la narración y explican su función en el texto.
- Deducen el tema a partir de los hechos más destacados.
- Determinan el tipo de texto según su propósito comunicativo.

Después del análisis del texto, los estudiantes desarrollan una ficha de forma individual, mientras que el docente los acompaña y resuelve sus dudas.

Evaluación**Tiempo: 10 min****Practicamos**

- Los estudiantes leen el texto: **La Carta del explorador Scott al pueblo de Inglaterra: “A la conquista del Polo Sur”** y responden a las preguntas de la ficha de trabajo. Para ello, deben aplicar las estrategias realizadas en la secuencia del *“Aprendemos”*.
- El docente acompaña la actividad y orienta de acuerdo a la necesidad. Responde las dudas del estudiante y propicia la participación de los mismos por equipos.
- Al término, socializan sus respuestas y de manera voluntaria, las presentan y las sustentan.
- Se destacan los aportes y aciertos.

Cierre**Metacognición****Tiempo: 5 min**

Los estudiantes reflexionan sobre sus procesos de aprendizaje en la sesión a partir de las siguientes preguntas de metacognición:

- ¿Qué aprendimos hoy?
- ¿Cuál es la importancia del lenguaje del cuerpo y de la expresión de la cara para la comunicación?
- ¿De qué manera observar el lenguaje corporal y la expresión facial contribuye a nuestra capacidad de escuchar?
-

Extensión

Los estudiantes leerán el texto: **“La religión en el antiguo Egipto”**.

Aplicarán las estrategias y responderán las preguntas de la ficha de trabajo.

Tendrán en cuenta que el docente realizará el monitoreo de las actividades desarrolladas en la siguiente sesión.

Leemos textos narrativos**I. Aprendizaje esperado**

Competencia	Capacidad	Indicadores
Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna	Obtiene información del texto escrito	Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles e diversos tipos de texto de estructura completa y con información contrapuesta y vocabulario especializado.
		Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa - efecto, semejanza - diferencia, entre otras) a partir de información contrapuesta o de detalle del texto, o al realizar una lectura intertextual.
	Infiere e interpreta información del texto	Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual.
		Establece conclusiones sobre lo comprendido contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.	Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas y la intención del autor.

II. Secuencia didáctica**Inicio****Tiempo: 10 min**

Los estudiantes y docente se saludan dándose inicio a la clase. Establecen las normas de convivencia teniendo en cuenta el propósito de la sesión. El docente les explica la dinámica "Trivia literaria" para lo cual seguirán estos pasos:



1

- El docente organiza un torneo de preguntas y respuestas sobre temas relacionados con la lectura.

2

- Divide a la clase en equipos y hazles preguntas sobre el autor, los personajes, los eventos del cuento, etc.

3

- Los equipos compiten entre sí para ver quién puede responder más preguntas correctamente.

4

- Esta dinámica es competitiva y divertida, y al mismo tiempo refuerza la comprensión del texto.

En forma colectiva los estudiantes comentan sobre lo actuado en clase. Participan espontáneamente y con ayuda del docente activan sus saberes previos.

Contestan las siguientes interrogantes:

- ¿De qué trata la dinámica hecha hoy?
- ¿Qué aprendí de esta dinámica?
- ¿La dinámica presenta una secuencia? (inicio, nudo y desenlace)

El docente refuerza las participaciones y presenta el propósito de la sesión:
“Leer para reconocer aspectos de un texto narrativo”.

Desarrollo**Tiempo: 10 min****Aprendemos:**

Los estudiantes reciben el texto **“La Carta del explorador Scott al pueblo de Inglaterra: “A la conquista del Polo Sur”** y realizan una primera lectura general de manera individual y en silencio. Luego, participan en una lectura guiada donde aplican diversas estrategias de comprensión:

- Identifican y encierran las palabras clave del título, relacionándolas con el contenido del texto.
- Utilizan llaves para marcar la estructura narrativa del texto (inicio-nudo-desenlace).
- Leen cada parte de la estructura y subrayan los hechos más relevantes.
- Destacan los conectores que ayudan a organizar la narración y explican su función en el texto.
- Deducen el tema a partir de los hechos más destacados.
- Determinan el tipo de texto según su propósito comunicativo.

Después del análisis del texto, los estudiantes desarrollan una ficha de forma individual, mientras que el docente los acompaña y resuelve sus dudas.

Evaluación**Tiempo: 10 min****Practicamos**

- Los estudiantes leen el texto: **“La a religión en el antiguo Egipto”** y responden a las preguntas de la ficha de trabajo. Para ello, deben aplicar las estrategias realizadas en la secuencia del *“Aprendemos”*.
- El docente acompaña la actividad y orienta de acuerdo a la necesidad. Responde las dudas del estudiante y propicia la participación de los mismos por equipos.
- Al término, socializan sus respuestas y de manera voluntaria, las presentan y las sustentan.
- Se destacan los aportes y aciertos.

Cierre**Metacognición****Tiempo: 5 min**

Los estudiantes reflexionan sobre sus procesos de aprendizaje en la sesión a partir de las siguientes preguntas de metacognición:

- ¿Qué aprendimos hoy?
- ¿Cuál es la importancia del lenguaje del cuerpo y de la expresión de la cara para la comunicación?
- ¿De qué manera observar el lenguaje corporal y la expresión facial contribuye a nuestra capacidad de escuchar?
-

Extensión

Los estudiantes leerán el texto: **“La noche en la que se hundió el mundo”**.

Aplicarán las estrategias y responderán las preguntas de la ficha de trabajo.

Tendrán en cuenta que el docente realizará el monitoreo de las actividades desarrolladas en la siguiente sesión.

Leemos textos narrativos**I. Aprendizaje esperado**

Competencia	Capacidad	Indicadores
Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna	Obtiene información del texto escrito	Reconoce información explícita, tanto relevante como adicional, al seleccionar detalles específicos y datos concretos de diversos tipos de textos completos que presentan información contrastante y utilizan un lenguaje técnico especializado.
		Infiera varias conexiones lógicas entre las ideas presentadas en el texto, tales como relaciones de causa y efecto, similitud y diferencia, entre otras, utilizando información contrastante o detallada del texto, o al realizar una lectura que haga referencia a otros textos.
	Infiere e interpreta información del texto	Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual.
		Combina información explícita que se encuentre dispersa en diversas secciones del texto, o incluso en diferentes textos al realizar una lectura que hace referencia a otros materiales.
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.	Expresa puntos de vista sobre el contenido, la estructura del texto, las técnicas utilizadas para comunicar ideas y los propósitos del autor.

II. Secuencia didáctica**Inicio****Tiempo: 10 min**

Los estudiantes y docente se saludan dándose inicio a la clase.
Establecen las normas de convivencia teniendo en cuenta el propósito de

la sesión. El docente les explica la dinámica "Entrevista ficticia" para lo cual seguirán estos pasos:



1

El docente pide a los estudiantes que imaginen que están entrevistando a uno de los personajes del cuento.

2

Los estudiantes deben preparar una serie de preguntas y respuestas basadas en la personalidad y experiencias del personaje.

3

Esta dinámica ayuda a los estudiantes a profundizar en la comprensión de los personajes y sus motivaciones.

En forma colectiva los estudiantes comentan sobre lo actuado en clase. Participan espontáneamente y con ayuda del docente activan sus saberes previos.

Contestan las siguientes interrogantes:

- ¿De qué trata la dinámica hecha hoy?
- ¿Qué aprendí de esta dinámica?
- ¿La dinámica presenta una secuencia? (inicio, nudo y desenlace)

El docente refuerza las participaciones y presenta el propósito de la sesión:
“Leer para reconocer aspectos de un texto narrativo”.

Desarrollo**Tiempo: 10 min****Aprendemos:**

Los estudiantes reciben el texto **“El doctor de los corazones”** y realizan una primera lectura general de manera individual y en silencio. Luego, participan en una lectura guiada donde aplican diversas estrategias de comprensión:

- Identifican y encierran las palabras clave del título, relacionándolas con el contenido del texto.
- Utilizan llaves para marcar la estructura narrativa del texto (inicio-nudo-desenlace).
- Leen cada parte de la estructura y subrayan los hechos más relevantes.
- Destacan los conectores que ayudan a organizar la narración y explican su función en el texto.
- Deducen el tema a partir de los hechos más destacados.
- Determinan el tipo de texto según su propósito comunicativo.

Después del análisis del texto, los estudiantes desarrollan una ficha de forma individual, mientras que el docente los acompaña y resuelve sus dudas.

Evaluación**Tiempo: 10 min****Practicamos**

- Los estudiantes leen el texto: **“La religión en el antiguo Egipto”** y responden a las preguntas de la ficha de trabajo. Para ello, deben aplicar las estrategias realizadas en la secuencia del *“Aprendemos”*.
- El docente acompaña la actividad y orienta de acuerdo a la necesidad. Responde las dudas del estudiante y propicia la participación de los mismos por equipos.
- Al término, socializan sus respuestas y de manera voluntaria, las presentan y las sustentan.
- Se destacan los aportes y aciertos.

Cierre**Metacognición****Tiempo: 5 min**

Los estudiantes reflexionan sobre sus procesos de aprendizaje en la sesión a partir de las siguientes preguntas de metacognición:

- ¿Qué aprendimos hoy?
- ¿Cuál es la importancia del lenguaje del cuerpo y de la expresión de la cara para la comunicación?
- ¿De qué manera observar el lenguaje corporal y la expresión facial contribuye a nuestra capacidad de escuchar?
-

Extensión

Los estudiantes leerán el texto: **“La noche en la que se hundió el mundo”**.

Aplicarán las estrategias y responderán las preguntas de la ficha de trabajo.

Tendrán en cuenta que el docente realizará el monitoreo de las actividades desarrolladas en la siguiente sesión.

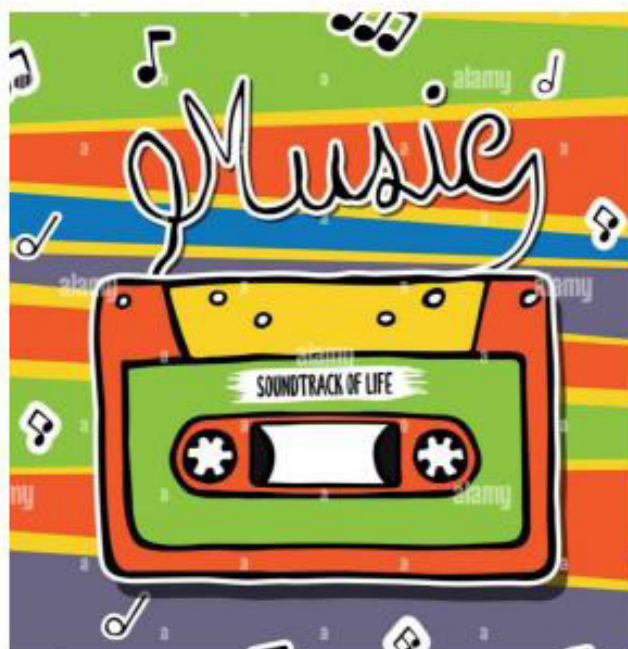
Leemos textos narrativos**I. Aprendizaje esperado**

Competencia	Capacidad	Indicadores
Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna	Obtiene información del texto escrito	Reconoce información explícita, tanto relevante como adicional, al seleccionar detalles específicos y datos concretos de diversos tipos de textos completos que presentan información contrastante y utilizan un lenguaje técnico especializado.
		Infiera varias conexiones lógicas entre las ideas presentadas en el texto, tales como relaciones de causa y efecto, similitud y diferencia, entre otras, utilizando información contrastante o detallada del texto, o al realizar una lectura que haga referencia a otros textos.
	Infiere e interpreta información del texto	Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual.
		Combina información explícita que se encuentre dispersa en diversas secciones del texto, o incluso en diferentes textos al realizar una lectura que hace referencia a otros materiales.
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.	Expresa puntos de vista sobre el contenido, la estructura del texto, las técnicas utilizadas para comunicar ideas y los propósitos del autor.

II. Secuencia didáctica**Inicio****Tiempo: 10 min**

Los estudiantes y docente se saludan dándose inicio a la clase. Establecen las normas de convivencia teniendo en cuenta el propósito de

la sesión. El docente les explica la dinámica “Creación de Soundtracks” para lo cual seguirán estos pasos:



El docente pide a los estudiantes que elijan una escena importante del cuento y creen un soundtrack para acompañarla.

Los estudiantes pueden seleccionar música y efectos de sonido que reflejen el ambiente y las emociones de la escena.

Esta actividad fomenta la creatividad y la conexión emocional con el texto.

En forma colectiva los estudiantes comentan sobre lo actuado en clase. Participan espontáneamente y con ayuda del docente activan sus saberes previos.

Contestan las siguientes interrogantes:

- ¿De qué trata la dinámica hecha hoy?

- ¿Qué aprendí de esta dinámica?
- ¿La dinámica presenta una secuencia? (inicio, nudo y desenlace)

El docente refuerza las participaciones y presenta el propósito de la sesión:
“Leer para reconocer aspectos de un texto narrativo”.

Desarrollo

Tiempo: 10 min

Aprendemos:

Los estudiantes reciben el texto **“Meta-morfosis”** y realizan una primera lectura general de manera individual y en silencio. Luego, participan en una lectura guiada donde aplican diversas estrategias de comprensión:

- Identifican y encierran las palabras clave del título, relacionándolas con el contenido del texto.
- Utilizan llaves para marcar la estructura narrativa del texto (inicio-nudo-desenlace).
- Leen cada parte de la estructura y subrayan los hechos más relevantes.
- Destacan los conectores que ayudan a organizar la narración y explican su función en el texto.
- Deducen el tema a partir de los hechos más destacados.
- Determinan el tipo de texto según su propósito comunicativo.

Después del análisis del texto, los estudiantes desarrollan una ficha de forma individual, mientras que el docente los acompaña y resuelve sus dudas.

Evaluación

Tiempo: 10 min

Practicamos

- Los estudiantes leen el texto: **“La religión en el antiguo Egipto”** y responden a las preguntas de la ficha de trabajo. Para ello, deben aplicar las estrategias realizadas en la secuencia del **“Aprendemos”**.
- El docente acompaña la actividad y orienta de acuerdo a la necesidad. Responde las dudas del estudiante y propicia la participación de los mismos por equipos.
- Al término, socializan sus respuestas y de manera voluntaria, las presentan y las sustentan.
- Se destacan los aportes y aciertos.

Cierre**Metacognición****Tiempo: 5 min**

Los estudiantes reflexionan sobre sus procesos de aprendizaje en la sesión a partir de las siguientes preguntas de metacognición:

- ¿Qué aprendimos hoy?
- ¿Cuál es la importancia del lenguaje del cuerpo y de la expresión de la cara para la comunicación?
- ¿De qué manera observar el lenguaje corporal y la expresión facial contribuye a nuestra capacidad de escuchar?
-

Extensión

Los estudiantes leerán el texto: **“La noche en la que se hundió el mundo”**.

Aplicarán las estrategias y responderán las preguntas de la ficha de trabajo.

Tendrán en cuenta que el docente realizará el monitoreo de las actividades desarrolladas en la siguiente sesión.

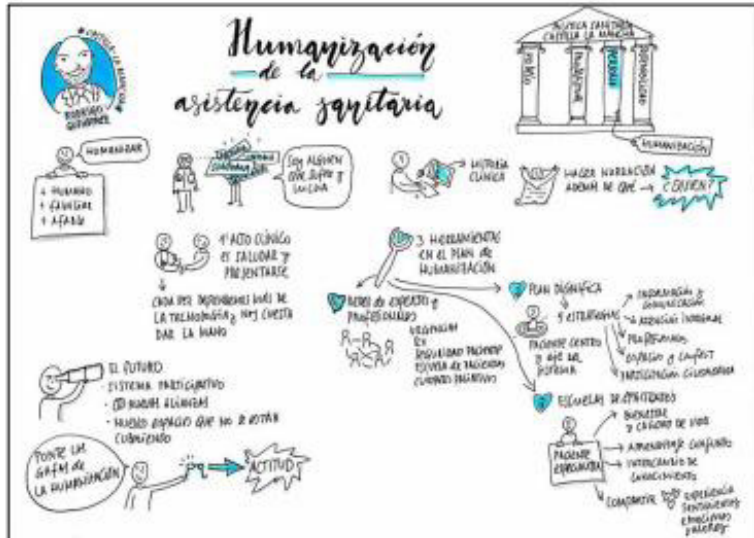
Leemos textos narrativos**I. Aprendizaje esperado**

Competencia	Capacidad	Indicadores
Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna	Obtiene información del texto escrito	Reconoce información clara y pertinente, así como datos adicionales, al elegir detalles específicos y diversos tipos de texto completos que presentan información contrastante y términos técnicos especializados
		Infiera varias conexiones lógicas entre las ideas presentes en el texto escrito, ya sea a través de relaciones de causa y efecto, similitud y diferencia, u otras, basándose en la información contrastante o detallada del texto, o al realizar una lectura que hace referencia a otros textos.
	Infiere e interpreta información del texto	Combina información clara que se encuentra dispersa en diversas secciones del texto original, o incluso en diferentes textos al realizar una lectura que hace referencia a otros materiales.
		Establece conclusiones sobre lo comprendido contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.	Llega a conclusiones sobre lo entendido al comparar su experiencia y conocimientos con el entorno sociocultural presentado en el texto.

II. Secuencia didáctica**Inicio****Tiempo: 10 min**

Los estudiantes y docente se saludan dándose inicio a la clase. Establecen las normas de convivencia teniendo en cuenta el propósito de

la sesión. El docente les explica la dinámica “Resumen gráfico” para lo cual seguirán estos pasos:



El docente pide a los estudiantes que dividan una hoja de papel en tres secciones: inicio, desarrollo y conclusión.

Luego, en grupos pequeños, les das a los estudiantes la tarea de crear un resumen gráfico del cuento, utilizando dibujos y palabras clave para representar los eventos principales en cada sección.

Esta actividad fomenta la comprensión de la estructura narrativa y promueve la colaboración entre los estudiantes

En forma colectiva los estudiantes comentan sobre lo actuado en clase. Participan espontáneamente y con ayuda del docente activan sus saberes previos.

Contestan las siguientes interrogantes:

- ¿De qué trata la dinámica hecha hoy?
- ¿Qué aprendí de esta dinámica?
- ¿La dinámica presenta una secuencia? (inicio, nudo y desenlace)

El docente refuerza las participaciones y presenta el propósito de la sesión: **“Leer para reconocer aspectos de un texto narrativo”.**

Desarrollo

Tiempo: 10 min

Aprendemos:

Los estudiantes reciben el texto **“El otro yo”** y realizan una primera lectura general de manera individual y en silencio. Luego, participan en una lectura guiada donde aplican diversas estrategias de comprensión:

- Identifican y encierran las palabras clave del título, relacionándolas con el contenido del texto.
- Utilizan llaves para marcar la estructura narrativa del texto (inicio-nudo-desenlace).
- Leen cada parte de la estructura y subrayan los hechos más relevantes.
- Destacan los conectores que ayudan a organizar la narración y explican su función en el texto.
- Deducen el tema a partir de los hechos más destacados.
- Determinan el tipo de texto según su propósito comunicativo.

Después del análisis del texto, los estudiantes desarrollan una ficha de forma individual, mientras que el docente los acompaña y resuelve sus dudas.

Evaluación

Tiempo: 10 min

Practicamos

- Los estudiantes leen el texto: **“La religión en el antiguo Egipto”** y responden a las preguntas de la ficha de trabajo. Para ello, deben aplicar las estrategias realizadas en la secuencia del *“Aprendemos”*.
- El docente acompaña la actividad y orienta de acuerdo a la necesidad. Responde las dudas del estudiante y propicia la participación de los mismos por equipos.
- Al término, socializan sus respuestas y de manera voluntaria, las presentan y las sustentan.
- Se destacan los aportes y aciertos.

Cierre

Metacognición

Tiempo: 5 min

Los estudiantes reflexionan sobre sus procesos de aprendizaje en la sesión a partir de las siguientes preguntas de metacognición:

- ¿Qué aprendimos hoy?
- ¿Cuál es la importancia del lenguaje del cuerpo y de la expresión de la cara para la comunicación?
- ¿De qué manera observar el lenguaje corporal y la expresión facial contribuye a nuestra capacidad de escuchar?

Extensión

Los estudiantes leerán el texto: **“La noche en la que se hundió el mundo”**.

Aplicarán las estrategias y responderán las preguntas de la ficha de trabajo.

Tendrán en cuenta que el docente realizará el monitoreo de las actividades desarrolladas en la siguiente sesión.

Anexo 3: Fichas de evaluación

Ficha de Evaluación – Cuento 1: El Tesoro de los Andes

Tipo textual: Narrativo

Género textual: Cuento

Formato textual: Continuo

Ítem 1

Capacidad:	Recupera información de textos escritos.
Indicador:	Localiza información explícita relevante en el texto.
Desempeño específico:	Identifica detalles importantes sobre la búsqueda del tesoro.
Respuesta esperada:	Mateo encontró el tesoro de los antepasados en una cueva oculta detrás de una cascada.

Ítem 2

Capacidad:	Infiere el significado de los textos escritos.
Indicador:	Deduce el tema principal del relato.
Desempeño específico:	Comprende la enseñanza del texto.
Respuesta esperada:	El tema principal es la valentía y la generosidad (opción d).

Ítem 3

Capacidad:	Ordena la secuencia de eventos en un texto narrativo.
Indicador:	Reconoce el orden lógico de los sucesos.
Desempeño específico:	Identifica inicio, desarrollo y conclusión del relato.
Respuesta esperada:	Mateo encuentra el tesoro, el guardián le impone una condición, y finalmente regresa al pueblo (opción a).

Ítem 4

Capacidad:	Reflexiona sobre el contenido de los textos escritos.
Indicador:	Opina sobre la finalidad del texto.
Desempeño específico:	Relaciona el propósito del cuento con su contexto.
Respuesta esperada:	El texto busca entretener al lector con una historia emocionante (opción a).

Ítem 5

Capacidad:	Analiza las afirmaciones del texto.
Indicador:	Reconoce hechos verdaderos en relación con el

	contenido del cuento.
Desempeño específico:	Diferencia entre información verdadera y falsa en el texto.
Respuesta esperada:	El texto está ambientado en un pueblo andino al pie de una montaña (opción c).

Ficha de Evaluación – Cuento 2: La religión en el Antiguo Egipto**Tipo textual: Expositivo****Género textual: Texto informativo****Formato textual: Continuo****Ítem 1**

Capacidad:	Recupera información de textos escritos.
Indicador:	Identifica representaciones de dioses en el texto.
Desempeño específico:	Reconoce la forma en que se representan las deidades egipcias.
Respuesta esperada:	Opción c (VII – IX – VI – IV – I – III – VIII – V – II).

Ítem 2

Capacidad:	Infiere el significado de los textos escritos.
Indicador:	Deduce el tema secundario que aborda el texto.
Desempeño específico:	Relaciona el contenido con un tema complementario.
Respuesta esperada:	Opción b (Las creencias y rituales de las antiguas civilizaciones griega y egipcia).

Ítem 3

Capacidad:	Comprende el propósito de un texto.
Indicador:	Reconoce la intención comunicativa del autor.
Desempeño específico:	Identifica el objetivo principal del texto expositivo.
Respuesta esperada:	Opción b (Para explicar la concepción que tenían del mundo a través de sus dioses).

Ítem 4

Capacidad:	Reflexiona sobre el contenido del texto.
Indicador:	Formula una opinión crítica en relación con la temática del texto.
Desempeño específico:	Argumenta su postura relacionando el contenido con su experiencia o comprensión personal.
Respuesta esperada:	El estudiante puede opinar, por ejemplo: • Sí, porque la fe en múltiples deidades ayudaba a los egipcios a encontrar sentido a la vida, la muerte y el orden natural.

	• No, porque la fe en múltiples dioses no garantiza la inmortalidad, aunque sí refleja su necesidad de explicar el mundo.
--	---

Ficha de Evaluación – Cuento 3: El Jefe Seattle
Tipo textual: Expositivo–Argumentativo
Género textual: Discurso
Formato textual: Continuo

Ítem 1

Capacidad:	Comprende información explícita en el texto.
Indicador:	Identifica hechos que el jefe Seattle no puede comprender.
Desempeño específico:	Diferencia entre lo que considera lógico y lo que no.
Respuesta esperada:	Opción b (Una máquina humeante sea más importante que los bisontes).

Ítem 2

Capacidad:	Infiere el significado de los textos escritos.
Indicador:	Deduce cómo el hombre blanco trata a la tierra.
Desempeño específico:	Reconoce la actitud de explotación en el discurso.
Respuesta esperada:	Opción a (La usa como un medio de negocio, arrebatando todo a su paso para construir).

Ítem 3

Capacidad:	Relaciona hechos con argumentos.
Indicador:	Establece correspondencia entre proposiciones y sustentos.
Desempeño específico:	Reconoce los argumentos que apoyan la postura del jefe Seattle.
Respuesta esperada:	Opción a (A – II y B – I).

Ítem 4

Capacidad:	Reflexiona sobre el contenido del texto.
Indicador:	Explica la intención del autor al usar un argumento clave.
Desempeño específico:	Analiza la frase “Somos parte de la tierra y ella es parte de nosotros”.
Respuesta esperada:	El autor quiere mostrar que la tierra no es un objeto de compraventa, sino un ser vivo ligado al pueblo; busca enfatizar la conexión espiritual y cultural.

Ítem 5

Capacidad:	Emite juicios críticos sobre la vigencia del mensaje.
-------------------	---

Indicador:	Relaciona las ideas del texto con la actualidad.
Desempeño específico:	Establece contrastes entre el siglo XIX y la realidad actual.
Respuesta esperada:	Sí, el mensaje sigue vigente porque hoy también se observa la explotación indiscriminada de la naturaleza, aunque existen movimientos ambientales que promueven su cuidado.

Ficha de Evaluación – Cuento 4: La Carta del explorador Scott**Tipo textual: Narrativo–Expositivo****Género textual: Testimonio / Carta histórica****Formato textual: Continuo****Ítem 1**

Capacidad:	Comprende el propósito comunicativo del autor.
Indicador:	Identifica la razón por la cual Scott no lamenta la expedición.
Desempeño específico:	Reconoce la intención de resaltar valores colectivos.
Respuesta esperada:	Opción a (Porque demuestra la resistencia de los ingleses, su espíritu solidario y, sobre todo, mirar a la muerte con tanto valor).

Ítem 2

Capacidad:	Reconoce la tesis central de un texto.
Indicador:	Diferencia entre hechos y postura del autor.
Desempeño específico:	Identifica la idea que resume la experiencia.
Respuesta esperada:	Opción b (Las circunstancias del tiempo hicieron que la expedición de Robert Scott fracasara).

Ítem 3

Capacidad:	Relaciona información y la organiza en categorías.
Indicador:	Clasifica razones que sustentan la tesis.
Desempeño específico:	Distribuye causas en clima, previsión, suerte y accidentes.
Respuesta esperada:	• Clima en contra: a, b, c, d. • Mala previsión de equipos: a, b, c, d. • Mala suerte: a, b, c, d. • Accidentes e imprevistos: a, b, c, d.

Ítem 4

Capacidad:	Reflexiona sobre fragmentos del texto.
Indicador:	Interpreta creencias religiosas implícitas.
Desempeño específico:	Reconoce la fe en la voluntad de Dios.
Respuesta esperada:	El fragmento evidencia la creencia en la Providencia divina y la resignación cristiana ante la muerte.

Ítem 5

Capacidad:	Reconoce valores expresados en el texto.
-------------------	--

Indicador:	Identifica actitudes ejemplares en los protagonistas.
Desempeño específico:	Valora los principios de fortaleza y sacrificio.
Respuesta esperada:	Los valores son fortaleza, valentía, resistencia, sacrificio y solidaridad entre compañeros.

Ficha de Evaluación – Cuento 5: La noche en la que se hundió el mundo
Tipo textual: Narrativo–Expositivo
Género textual: Relato histórico
Formato textual: Continuo

Ítem 1

Capacidad:	Recupera información de textos escritos.
Indicador:	Identifica los daños producidos por el siniestro del Titanic.
Desempeño específico:	Localiza datos explícitos sobre el accidente.
Respuesta esperada:	Opción a (Que el iceberg dañó gravemente 107 metros de la eslora).

Ítem 2

Capacidad:	Reflexiona sobre el contenido del texto.
Indicador:	Explica comparaciones hechas por el autor.
Desempeño específico:	Relaciona la tragedia del Titanic con la Gran Guerra.
Respuesta esperada:	El autor compara ambas tragedias porque marcaron un antes y un después en la historia de la humanidad, simbolizando pérdida de vidas, ideales y confianza en el progreso.

Ítem 3

Capacidad:	Infiere el significado de expresiones escritas.
Indicador:	Interpreta frases del narrador sobre el Titanic.
Desempeño específico:	Comprende la metáfora de la derrota vital.
Respuesta esperada:	Opción c (Significa que parte de su vida y la historia del Titanic se relacionan por la destrucción).

Ítem 4

Capacidad:	Identifica el propósito del texto.
Indicador:	Reconoce la intención comunicativa.
Desempeño específico:	Diferencia entre informar, argumentar y describir.
Respuesta esperada:	Opción d (Exponer razonablemente su punto de vista para conocer la verdad de la trágica historia).

Ítem 5

Capacidad:	Formula juicios críticos.
Indicador:	Valora la figura del capitán John Smith.
Desempeño específico:	Argumenta si debe ser héroe o responsable.

Respuesta esperada:

Ejemplo: El capitán Smith no debe ser considerado héroe, ya que actuó con negligencia al mantener rumbo y velocidad pese al peligro. Sin embargo, algunos lo recuerdan como héroe por morir junto a su tripulación.

Ficha de Evaluación – Cuento 6: El doctor de los corazones**Tipo textual: Narrativo–Expositivo****Género textual: Biografía científica****Formato textual: Continuo****Ítem 1**

Capacidad:	Recupera información de textos escritos.
Indicador:	Identifica hechos sobre el primer trasplante de corazón.
Desempeño específico:	Señala datos relevantes de la operación.
Respuesta esperada:	Opción c (Washkansky, a pesar de los esfuerzos heroicos de Barnard y su equipo, muere de pulmonía el 21 de diciembre de 1967).

Ítem 2

Capacidad:	Organiza información en categorías.
Indicador:	Reconoce consecuencias de las cirugías de Barnard.
Desempeño específico:	Clasifica logros y fracasos.
Respuesta esperada:	Opción a (I – IV – VI – VIII).

Ítem 3

Capacidad:	Infiere significados en expresiones figuradas.
Indicador:	Interpreta metáforas sobre el corazón trasplantado.
Desempeño específico:	Reconoce la idea de lucha por la vida.
Respuesta esperada:	Opción b (Que continúa respirando aferrándose a la vida).

Ítem 4

Capacidad:	Reflexiona sobre frases motivacionales del texto.
Indicador:	Relaciona ideas con el mensaje principal.
Desempeño específico:	Analiza el pensamiento de Barnard.
Respuesta esperada:	La frase busca motivar a pensar en grande para superar obstáculos y lograr metas, incluso en medio de la adversidad.

Ítem 5

Capacidad:	Reconoce valores en personajes históricos.
Indicador:	Identifica actitudes admirables en Barnard.

Desempeño específico:	Relaciona valores con acciones concretas.
Respuesta esperada:	Valores como perseverancia, valentía, innovación y compromiso con salvar vidas, pese a críticas y fracasos iniciales.

Ficha de Evaluación – Cuento 7: Meta-morfosis**Tipo textual: Narrativo contemporáneo****Género textual: Relato fantástico****Formato textual: Continuo****Ítem 1**

Capacidad:	Reconoce la voz narrativa.
Indicador:	Identifica la posición de la narradora frente a los hechos.
Desempeño específico:	Señala si participa o no de la historia.
Respuesta esperada:	Opción b (Es una observadora externa).

Ítem 2

Capacidad:	Interpreta información del texto.
Indicador:	Reconoce actitudes de la protagonista al convertirse en insecto.
Desempeño específico:	Clasifica su reacción inicial.
Respuesta esperada:	Opción a (Se entristeció).

Ítem 3

Capacidad:	Analiza recursos expresivos del texto.
Indicador:	Identifica el efecto buscado por la autora.
Desempeño específico:	Reconoce la idea de lucha por la vida.
Respuesta esperada:	Opción d (Humor).

Ítem 4

Capacidad:	Reflexiona sobre temas implícitos.
Indicador:	Reconoce el mensaje sobre la fama.
Desempeño específico:	Comprende la fugacidad de la notoriedad.
Respuesta esperada:	Opción a (La fama puede ser efímera).

Ítem 5

Capacidad:	Establece relaciones intertextuales.
Indicador:	Reconoce la influencia de otros autores.
Desempeño específico:	Opina sobre la creación de un cuento inspirado en <i>La metamorfosis</i> de Kafka.

Respuesta esperada:	Ejemplo: Crear un cuento a partir de otro permite reinterpretar y actualizar mensajes literarios, adaptándolos a nuevas realidades.
----------------------------	---

Ficha de Evaluación – Cuento 8: El otro yo**Tipo textual: Narrativo breve****Género textual: Cuento psicológico****Formato textual: Continuo****Ítem 1**

Capacidad:	Recupera información de textos escritos.
Indicador:	Reconoce hechos y características de los personajes.
Desempeño específico:	Diferencia lo verdadero de lo falso en el cuento.
Respuesta esperada:	Opción a (V – V – F – F).

Ítem 2

Capacidad:	Interpreta actitudes de los personajes.
Indicador:	Identifica el efecto que produce la autora con la situación del Otro Yo.
Desempeño específico:	Reconoce la causa de su incomodidad.
Respuesta esperada:	Opción a (El otro yo se sintió menospreciado por Armando).

Ítem 3

Capacidad:	Reflexiona sobre actitudes de los personajes.
Indicador:	Valora la presión social en la vida de Armando.
Desempeño específico:	Establece paralelos con la vida real.
Respuesta esperada:	Ejemplo: Muchos jóvenes sienten presión de sus pares, lo que puede generar vergüenza de su forma de ser. Es importante valorar la autenticidad personal.

Ítem 4

Capacidad:	Interpreta expresiones del texto.
Indicador:	Reconoce el sentido del comentario de los amigos.
Desempeño específico:	Comprende la ironía en el relato.
Respuesta esperada:	El autor utiliza la frase para mostrar la contradicción entre la apariencia de Armando y la verdadera fragilidad de su interior.

Ítem 5

Capacidad:	Formula juicios críticos.
Indicador:	Reflexiona sobre conductas sociales actuales.

Desempeño específico:	Opina sobre la burla hacia los hombres sensibles.
Respuesta esperada:	Ejemplo: No es justo burlarse de la sensibilidad masculina, pues todos tienen derecho a expresar emociones sin ser juzgados.

Anexo 4: Propuesta

PROPUESTA

1. **Nombre del Programa:** Análisis y Propuesta de un Programa de Lectura para la Mejora de la Comprensión Lectora en el Nivel Secundario
2. **Duración:** Desde el 01 de septiembre hasta el 30 de septiembre del 2025.
3. **Autor:** Antony Nolberto Ninahuaman Ñahui, estudiante de educación con especialidad en Lenguaje, Literatura y comunicación.

4. **Presentación:**

La presente propuesta busca desarrollar un programa de lectura que promueva la mejora de la comprensión lectora en los estudiantes del nivel secundaria. En el marco de esta propuesta, se desarrollarán ocho sesiones de clase en la que los estudiantes trabajan para plantear, diseñar, implementar y evaluar un plan de lectura adaptado a sus intereses, con un foco claro en la resolución de un problema real y significativo. El proyecto, guiado por una pregunta central, busca fomentar la autonomía y la resolución de problemas en el alumnado, con productos finales que pueden incluir un portafolio de lectura, una guía de lectura, presentaciones orales y materiales de apoyo para la comunidad educativa. El producto del proyecto debe resolver o mejorar una situación real relacionada con la lectura en el entorno del estudiante. En suma, este plan integra investigación, análisis, reflexión y acción, promoviendo un aprendizaje centrado en el estudiante y la construcción de prácticas de lectura sostenibles.

5. **Objetivos**

- 5.1 **General**

Evaluar el impacto de la implementación de un programa de lectura en el fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora en estudiantes del nivel secundario.

- 5.2 **Objetivos específicos**

- a) Determinar el grado de influencia entre la selección de textos y la

comprensión lectora en el nivel secundario de la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui.

- b) Analizar el grado de influencia entre la enseñanza de estrategias de comprensión de textos y la comprensión lectora en el nivel secundario de la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui.
- c) Evaluar el grado de influencia entre la contextualización del texto y la comprensión lectora en el nivel secundario de la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui.

6. Actividades

Sesión 1: Inicio del proyecto y diagnóstico

En esta primera sesión, el docente establece el marco del proyecto y los estudiantes se sitúan en el contexto, comprendiendo la pregunta guía y los objetivos del programa de lectura. El docente realiza una introducción clara del problema y las expectativas, mientras que los estudiantes se involucran con actividades de activación de conocimientos, exploración de intereses y construcción de un propósito compartido. Se busca motivar y contextualizar el tema, conectando la necesidad de mejorar la comprensión lectora con situaciones reales en su entorno escolar y familiar. Los estudiantes, por su parte, analizan sus hábitos de lectura actuales y discuten posibles barreras. En esta sesión, se realizará un primer diagnóstico de comprensión lectora (pre-test) para conocer el punto de partida de cada estudiante y establecer criterios de éxito. Se presentan herramientas de registro y se explican las normas de convivencia, la gestión de tiempo y las prácticas de cita y parafraseo. Los estudiantes trabajan con un texto corto y ejercicios de comprensión para identificar áreas de mejora, como la capacidad de extraer ideas principales, hacer inferencias y resumir textos. En resumen, durante esta fase los estudiantes experimentan con la idea de un programa de lectura que responda a una necesidad real, con un compromiso explícito de buscar soluciones que puedan ser replicables y útiles para su comunidad educativa.

Sesión 2 y 3: Diseño de herramientas y pregunta guía y Planificación del programa de lectura

Los estudiantes reciben materiales de apoyo como diarios de lectura, fichas de

seguimiento y plantillas de evaluación. Se les enseña a usarlos para documentar su progreso. Con la guía del profesor, cada equipo selecciona una pregunta específica que orientará el diseño de su programa de lectura, conectando su problema identificado con una solución concreta.

Cada equipo empieza a diseñar su programa. Deben crear un borrador que incluya objetivos, una selección de textos, las estrategias de lectura que usarán y las actividades que realizarán. Se discute la importancia de la autonomía y de justificar sus decisiones con ejemplos y evidencia.

Sesión 4: Desarrollo de prototipos y documentación

Los equipos crean un prototipo de una de las actividades de su programa, como una guía de lectura para otros estudiantes, un mapa conceptual o un cuestionario. Es un momento para probar sus ideas. Además, deben documentar todo el proceso, incluyendo las decisiones tomadas y los resultados de las pruebas de comprensión.

Sesión 5: Retroalimentación y ajustes del prototipo

El docente revisa los prototipos de cada equipo y les da retroalimentación. Los estudiantes analizan los resultados de sus pruebas y ajustan sus propuestas según la evidencia recopilada. También consideran cómo adaptar sus actividades para diferentes necesidades, asegurando que su programa sea accesible para todos los estudiantes.

Sesión 6 y 7: Afinando el programa de lectura y preparación de la presentación final

Los equipos incorporan la retroalimentación y los ajustes, puliendo el borrador de su programa. Se enfatiza la importancia de la colaboración y se aseguran de que las tareas estén claramente definidas. El profesor continúa dando retroalimentación para mejorar la calidad y claridad del trabajo.

Los equipos preparan la presentación de su programa de lectura, organizando sus materiales y practicando la forma en que lo expondrán ante la clase. Se enfocan en explicar por qué eligieron ciertas estrategias, cómo su programa podría generar un impacto positivo y cómo llegaron a sus conclusiones.

Sesión 8: Presentación y cierre

Se realizará una evaluación final (post-test) para medir el progreso en la comprensión lectora de los estudiantes. Se analizarán las presentaciones como evidencia de su aprendizaje. Finalmente, se celebra el esfuerzo y el aprendizaje, destacando cómo pueden aplicar lo aprendido en otras áreas y cómo el proyecto podría continuar en el futuro.

7. Metodología

La metodología de este proyecto se basa en un enfoque de investigación-acción, donde la implementación de un programa de lectura servirá como herramienta para analizar el desarrollo de habilidades en los estudiantes. Se integrarán diversas competencias cognitivas e interpersonales a través de las actividades de lectura y discusión. A continuación, se detalla la forma de aplicar estas competencias y habilidades a lo largo de las sesiones del programa.

Criterio	Excelente (4 puntos)	Bueno (3 puntos)	En desarrollo (2 puntos)	Necesita mejora (1 punto)
Análisis y comprensión de textos	Analiza textos literarios e informativos identificando ideas principales, detalles relevantes, inferencias y estructuras textuales con evidencia clara y citas pertinentes.	Identifica ideas principales y algunos detalles, realiza inferencias razonables y comprende estructuras, apoyando con evidencias adecuadas.	Reconoce algunas ideas y detalles, con inferencias limitadas; comprensión de estructuras superficiales; evidencia escasa o débil.	No logra identificar ideas clave ni inferencias; comprensión deficiente de estructuras; evidencia ausente o inapropiada.
Aplicación de estrategias de lectura	Integra de forma coherente lectura guiada, lectura comentada, mapas conceptuales y debates; evidencia de mejora en comprensión y interpretación.	Aplica varias estrategias de forma adecuada; se observa mejora moderada en comprensión e interpretación.	Aplica algunas estrategias de lectura; mejoras limitadas en comprensión e interpretación.	Ausencia o uso insuficiente de estrategias; no se evidencia mejora significativa.
Colaboración y gestión del equipo	Demuestra organización, equidad en la participación, roles definidos, planificación de tareas y comunicación eficaz; resolución de conflictos con mejora observada.	Colaboración adecuada; roles y tareas definidos; comunicación clara; conflicto resuelto con apoyo.	Participación desigual; roles poco claros; comunicación limitada; conflictos gestionados con dificultad.	Trabajo individualista; ausencia de roles claros; comunicación deficiente y conflictos no gestionados.
Autoevaluación, coevaluación y metacognición	Reflexión metacognitiva detallada; auto y coevaluaciones explícitas con evidencias; acciones de mejora definidas y aplicadas.	Reflexión y auto/coevaluaciones presentes; evidencias moderadas; acciones de mejora identificadas.	Reflexión limitada; auto/coevaluaciones superficiales; acciones de mejora vagas o no implementadas.	Ausencia de autocrítica y evaluación entre pares; ausencia de plan de mejora.

1. Habilidades y procesos

Es posible integrar diversas habilidades cognitivas e interpersonales a través de las actividades de lectura y discusión:

- A) **Pensamiento Crítico:** Al incentivar a los alumnos a formular preguntas sobre los textos que leen, se fortalece su habilidad para analizar la información y argumentar sus ideas. Para potenciar esta capacidad, se les puede pedir que justifiquen sus preguntas y que participen en debates grupales para discutir sus respuestas.
- B) **Colaboración:** Cuando los estudiantes trabajan en equipos pequeños, aprenden a escuchar y a considerar las opiniones de los demás. Una forma de estructurar este trabajo es asignarles roles específicos dentro del grupo, lo que ayuda a organizar mejor la colaboración.
- C) **Creatividad:** Para estimular la creatividad, se puede retar a los estudiantes a inventar un final diferente para una historia o a continuarla más allá del último párrafo. Estas actividades los animan a pensar de manera original y a utilizar la información del texto como base para crear algo propio.

2. Predisposiciones (Actitudes y valores)

Este proyecto busca fomentar ciertas actitudes y valores en los estudiantes a través de actividades específicas y momentos de reflexión.

2.1. Predisposiciones Clave

- A) **Curiosidad:** Se anima a los estudiantes a explorar sus propios intereses y motivaciones de lectura desde el comienzo del proyecto. La meta es que hagan preguntas abiertas y busquen información relevante para su trabajo.
- B) **Mentalidad de Crecimiento:** Los errores y los resultados parciales se ven como oportunidades de aprendizaje. La retroalimentación se enfoca en el progreso y la mejora, no en la perfección.
- C) **Empatía y Amabilidad:** Los estudiantes aprenden a valorar y respetar los diferentes ritmos de lectura de sus compañeros. Se promueve el diseño de estrategias de lectura inclusivas que aseguren la participación de todos.

2.2. Momentos para el Desarrollo de Actitudes

El desarrollo de estas actitudes se integra en diferentes fases del proyecto:

- A) En el inicio: Se llevan a cabo actividades para que los estudiantes compartan sus intereses y establezcan acuerdos de convivencia que resalten la curiosidad y el respeto mutuo.
- B) En el desarrollo: La retroalimentación se centra en el progreso tanto individual como grupal, reconociendo el esfuerzo y las estrategias que demuestran una mentalidad de crecimiento.
- C) En el cierre: Se celebra explícitamente la empatía, la cooperación y los logros, y se discuten maneras de aplicar estas habilidades en otros entornos académicos.

2.3. Actividades de Reflexión

Para cultivar estas predisposiciones, se pueden usar preguntas como las siguientes:

- A) "¿Qué descubrí sobre mis propias limitaciones y cómo las abordaré en el futuro?"
- B) "¿Cómo apoyé a mis compañeros que tenían más dificultades y qué puedo hacer para ser más útil?"
- C) "¿Qué pasos concretos daré para aplicar las estrategias de lectura que aprendimos en otras clases o situaciones?"

3. Aplicación práctica de las competencias

Para aplicar estas habilidades de forma efectiva, se sugiere seguir estos pasos:

- A) Fomentar la reflexión: Al finalizar cada clase, invite a los alumnos a pensar sobre las habilidades que han adquirido y cómo las usarán en el futuro.
- B) Promover la crítica constructiva: Anime a los estudiantes a dar retroalimentación a sus compañeros después de cada presentación grupal. Esto ayuda a mejorar la comunicación y a recibir críticas de manera positiva.
- C) Impulsar el pensamiento crítico: Organice foros de debate sobre temas relacionados con la lectura. Esto permite a los estudiantes explorar ideas a fondo y trabajar en equipo.
- D) Enseñar la evaluación activa: Cree rúbricas claras para la autoevaluación y la evaluación entre pares. Con esto, los estudiantes aprenden a ser más responsables y a ser empáticos con los demás al momento de dar su opinión.

Al implementar estas sugerencias, el profesor no solo alcanza los objetivos de la clase, sino que también equipa a los estudiantes con herramientas esenciales para

su futuro de una forma práctica y eficaz.

8. Técnicas:

Para la promoción de la comprensión lectora, este proyecto de investigación se basará en un análisis de programas de lectura existentes y en la aplicación de técnicas que se adaptarán a las fases del proyecto: inicio, desarrollo y cierre.

Fase 1: Inicio – Activación y contextualización

Se aplicará un pre-test de comprensión lectora para obtener una línea base de las habilidades de los estudiantes. En esta primera etapa, el enfoque será despertar el interés de los estudiantes y contextualizar el proyecto de investigación. Las técnicas a utilizar incluyen:

- **Lluvia de ideas guiada:** Los estudiantes compartirán sus experiencias previas con la lectura, los programas que conocen y su percepción sobre la importancia de la comprensión lectora.
- **Preguntas generadoras:** Se facilitará un diálogo guiado con preguntas abiertas, como: "¿Qué hace que un programa de lectura sea atractivo?", "¿Cómo influyen los distintos tipos de textos en nuestra comprensión?".
- **Conversatorio reflexivo:** Se contextualizará el proyecto como una investigación en la que los estudiantes no solo leerán, sino que también analizarán, diseñarán y propondrán soluciones para mejorar la comprensión lectora en su entorno.

Fase 2: Desarrollo - Aprendizaje Activo y Progresivo

En esta fase, los estudiantes realizarán la investigación y el diseño del programa de lectura. Las técnicas se centrarán en el trabajo activo y progresivo, permitiéndoles profundizar en su comprensión del tema.

Técnicas de investigación y análisis:

- **Análisis comparativo dirigido:** Los estudiantes trabajarán en grupos para comparar las características, objetivos y metodologías de diferentes programas de lectura.
- **Lectura analítica:** Se les asignarán textos especializados sobre

comprensión lectora. El objetivo será que los estudiantes identifiquen y extraigan las ideas clave, técnicas y estrategias para su propio programa.

- **Creación de perfiles de programas:** A través del análisis de la información, los estudiantes definirán los elementos centrales de su propio programa de lectura, como su propósito, público objetivo y actividades.
- **Diseño por equipos:** Cada grupo diseñará y documentará un borrador de su programa de lectura, incluyendo el tipo de actividades y los materiales a usar.
- **Investigación recíproca:** Los grupos con mayor avance en un área guiarán a otros compañeros.
- **Entrenamiento metodológico básico:** Se realizarán actividades breves para que los estudiantes aprendan a sintetizar información, parafrasear correctamente, habilidades esenciales en la investigación.

Técnicas pedagógicas complementarias:

- **Validación con retroalimentación:** El docente actuará como asesor, revisando los borradores de los programas y brindando observaciones para mejorar su coherencia y viabilidad.

Fase 3: Cierre - Presentación y Reflexión Crítica

La fase final se centrará en la presentación de los resultados de la investigación y en la evaluación de todo el proceso. Se aplicará un post-test de comprensión lectora y se utilizarán rúbricas de evaluación para medir el progreso.

Técnicas de evaluación formativa y reflexión:

- **Presentación del programa:** Cada equipo presentará su programa de lectura diseñado frente a los compañeros, explicando su justificación y los resultados de su investigación.
- **Círculo de reflexión:** Después de cada presentación, habrá un espacio para la discusión, donde los estudiantes compartirán su experiencia con los programas de lectura implementados para su mejora en la comprensión lectora.
- **Autoevaluación guiada:** Los estudiantes responderán preguntas para

reflexionar sobre su proceso: "¿Qué aprendí?, "¿Cómo supere los obstáculos?" y "¿Cómo puedo aplicar lo que aprendí para mejorar mi propia comprensión lectora?".

- **Evaluación entre pares:** Cada grupo dará retroalimentación a otros equipos, utilizando una ficha sencilla que evalúe la claridad, la originalidad y la viabilidad del programa propuesto.
- **Aplicación práctica:** Se propondrá al grupo reflexionar sobre la relevancia del proyecto en su comunidad educativa y cómo sus propuestas podrían ser implementadas en la vida real.

Duración

La duración es de 8 sesiones.

9. Recursos

9.1.Humanos

- Docente: docente del área de comunicación.
- Colaboradores: aliados estratégicos.
- Liderazgo y soporte: directivos y personal de apoyo logístico.
- Comunidad educativa: docente aliado, estudiantes y padres de familia.

9.2.Materiales

- Textos de lectura seleccionados por el docente
- Cuestionarios y pruebas
- Portafolios de evidencias
- Guías de análisis elaboradas por el docente.
- Salones de clase

9.3.Económicos

CONCEPTO	COSTO UNITARIO	CANTIDAD	SUBTOTAL
Impresión de fichas de lectura	S/. 0.60	30	18
Impresión de cuestionarios	S/. 0.50	30	15
Portafolio de evidencias	S/. 1.00	30	30
TOTAL			S/. 63.00

Observaciones:

- Se aprovechan al máximo los materiales del salón de clases y los recursos que pueden ser reutilizados.

10. Evaluación técnica

- Se inicia con la aprobación del plan del proyecto, garantizando que su diseño y objetivos se alineen con los lineamientos establecidos por el proceso de acreditación de la institución, en particular en lo que respecta a la acción tutorial. Este paso es crucial para asegurar que el proyecto cumple con los estándares de calidad y pertinencia necesarios antes de su implementación.
- Durante la ejecución, se llevará a cabo una evaluación permanente de las actividades planificadas. Este seguimiento se registrará en una ficha técnica de implementación y de acompañamiento para registrar la ejecución de las actividades de acuerdo con lo que se propone. Este documento será fundamental para verificar la correcta aplicación de la metodología y para identificar cualquier desviación del plan inicial.
- Para evaluar el impacto, se aplicará una encuesta de satisfacción a los participantes. Esta herramienta recogerá percepciones sobre las capacitaciones, proporcionando datos sobre su efectividad y relevancia. El proyecto también se guiará por un cronograma de actividades detallado, que no solo servirá para la organización, sino también para la evaluación progresiva del programa. Esto permite un control riguroso del tiempo y el progreso de cada etapa, asegurando una ejecución eficiente.
- Finalmente, los resultados serán presentados y socializados a la comunidad educativa. Se elaborará un informe final que será entregado a las autoridades. Esta socialización es vital para dar a conocer los logros, aprendizajes y hallazgos del proyecto, y para que sirvan de base para futuras iniciativas.

Anexo 5: Matriz de consistencia

Variable	Dimensiones	Indicadores	Instrumento
Programa de lectura	Selección de textos	Pertinencia de los textos seleccionados según la edad y nivel educativo. Diversidad de géneros literarios y tipos de textos. Relación entre los textos seleccionados y el currículo escolar. Aplicación de técnicas de comprensión lectora	Cuentos elaborados por el autor
	enseñanza de estrategias	Uso de preguntas orientadoras antes, durante y después de la lectura. Implementación de estrategias activas como debates y discusión de textos. Relación del contenido de los textos con la realidad sociocultural del estudiante.	
	contextualización del texto	Aplicación de ejemplos contextualizados para la interpretación. Capacidad de los estudiantes para conectar el texto con experiencias personales o locales. Porcentaje de estudiantes que identifica correctamente la idea principal en un texto.	
	Identificación de ideas principales y secundarias	Capacidad para señalar ideas secundarias relacionadas con el tema central. Precisión en la extracción de detalles relevantes del texto. Capacidad para hacer inferencias a partir del contenido explícito del texto.	
	Comprensión lectora	Habilidad para interpretar el significado implícito de oraciones o párrafos. Porcentaje de respuestas correctas en preguntas de análisis textual.	
		Frecuencia con la que los estudiantes emiten juicios críticos sobre el texto. Capacidad para relacionar el contenido del texto con problemas actuales o conocimientos previos. Nivel de argumentación en las opiniones derivadas de la lectura.	

Anexo 6: Validación por juicio de expertos

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



FACULTAD DE EDUCACIÓN ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Lima, 19 de agosto de 2025.

Dr. Salas Peña, Sandro Renato
Especialista en el Programa de estudios
Presente.

ASUNTO: Validación de instrumentos de investigación

Yo, Antony Nolberto Ninahuaman Ñahui, identificado con DNI N°75111094, con código de matrícula N° 16060178, estudiante de pregrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, **de la escuela profesional de educación; SOLICITO A USTED SU OPINIÓN PROFESIONAL** para validar los instrumentos de mi proyecto de tesis titulado: **Análisis de programas de lectura y la promoción de la comprensión lectora en el nivel secundario de la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui. Lima, 2023**

Para tal efecto acompaño los siguientes documentos:

1. Cuentos elaborados por el autor
2. Fichas de sesiones pedagógicas
3. Rúbrica analítica y evaluación de comprensión lectora

Agradezco por anticipado la atención de la presente y aprovecho la oportunidad para expresarle mi consideración y estima personales.

P.D. sírvase devolver por este mismo medio las hojas de validación.



**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR
DE SAN MARCOS**

OPINIÓN DE EXPERTO –

I. DATOS GENERALES

Apellidos y Nombres del docente informante	Cargo o institución donde labora	Nombre del instrumento de evaluación	Autor del instrumento
Salas Peña, Sandro Renato	Universidad Nacional de San Marcos	CUESTIONARIO: INTERPRETACIÓN DE TEXTOS LITERARIOS	Antony Nolberto Ninahuaman Ñahui
Título: “Análisis de programas de lectura y la promoción de la comprensión lectora en el nivel secundario de la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui. Lima, 2023”			

II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 – 20				Regular 21 – 40				Buena 41 – 60				Muy Buena 61 – 80				Excelente 81 – 100			
		0	1	1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7	8	8	9	9	100
1. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.																				X
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																				X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.																				X
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																				X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.																				X
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para medir las habilidades sociales de las personas.																				X
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos de la asignatura.																				X
8. COHERENCIA	Entre las variables y los indicadores.																				X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.																				X
10. PERTINENCIA	El instrumento es fácil de aplicación																				X

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: es aplicable

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 100%

Lugar y fecha 19 – 08 - 2025	DNI N° 09931278	Firma del Experto Informante 	Teléfono N° 932 276 295
---------------------------------	--------------------	----------------------------------	----------------------------

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



FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Lima, 19 de agosto de 2025.

Dr. Saavedra Jaramillo Milagritos Josefina
Especialista en el Programa de estudios
Presente.

ASUNTO: Validación de instrumentos de investigación

Yo, Antony Nolberto Ninahuaman Ñahui, identificado con DNI N°75111094, con código de matrícula N° 16060178, estudiante de pregrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, **de la escuela profesional de educación; SOLICITO A USTED SU OPINIÓN PROFESIONAL** para validar los instrumentos de mi proyecto de tesis titulado:

Análisis de programas de lectura y la promoción de la comprensión lectora en el nivel secundario de la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui.

Lima, 2023

Para tal efecto acompaño los siguientes documentos:

1. Cuentos elaborados por el autor
2. Fichas de sesiones pedagógicas
3. Rúbrica analítica y evaluación de comprensión lectora

Agradezco por anticipado la atención de la presente y aprovecho la oportunidad para expresarle mi consideración y estima personales.

P.D. sírvase devolver por este mismo medio las hojas de validación.



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR
DE SAN MARCOS

OPINIÓN DE EXPERTO –

I. DATOS GENERALES

Apellidos y Nombres del docente informante	Cargo o institución donde labora	Nombre del instrumento de evaluación	Autor del instrumento
Saavedra Jaramillo Milagritos Josefina	Universidad Nacional de San Marcos	CUESTIONARIO: INTERPRETACIÓN DE TEXTOS LITERARIOS	Antony Nolberto Ninahuan Nñahui
Título: “Análisis de programas de lectura y la promoción de la comprensión lectora en el nivel secundario de la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui. Lima, 2023”			

II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 – 20				Regular 21 – 40				Buena 41 – 60				Muy Buena 61 – 80				Excelente 81 – 100			
		0	1	1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7	8	8	9	9	100
1. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.																				X
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																				X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.																				X
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																				X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.																				X
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para medir las habilidades sociales de las personas.																				X
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos de la asignatura.																				X
8. COHERENCIA	Entre las variables y los indicadores.																				X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.																				X
10. PERTINENCIA	El instrumento es fácil de aplicación																				X
III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:																					
Es aplicable																					
IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:		100%																			
19 – 08 - 2025	10429192											985 966 897									
Lugar y fecha	DNI N°	Firma del Experto Informante										Teléfono N°									

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



FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Lima, 19 de agosto de 2025.

Dr. Dante Rafael Aguinaga Villegas
Especialista en el Programa de estudios
Presente.

ASUNTO: Validación de instrumentos de investigación

Yo, Antony Nolberto Ninahuaman Ñahui, identificado con DNI N°75111094, con código de matrícula N° 16060178, estudiante de pregrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, **de la escuela profesional de educación; SOLICITO A USTED SU OPINIÓN PROFESIONAL** para validar los instrumentos de mi proyecto de tesis titulado:

Análisis de programas de lectura y la promoción de la comprensión lectora en el nivel secundario de la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui.
Lima, 2023

Para tal efecto acompaño los siguientes documentos:

1. Cuentos elaborados por el autor
2. Fichas de sesiones pedagógicas
3. Rúbrica analítica y evaluación de comprensión lectora

Agradezco por anticipado la atención de la presente y aprovecho la oportunidad para expresarle mi consideración y estima personales.

P.D. sírvase devolver por este mismo medio las hojas de validación.



**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR
DE SAN MARCOS**

OPINIÓN DE EXPERTO –

I. DATOS GENERALES

Apellidos y Nombres del docente informante	Cargo o institución donde labora	Nombre del instrumento de evaluación	Autor del instrumento
Aguinaga Villegas, Dante Rafael	Universidad Nacional de San Marcos	CUESTIONARIO: INTERPRETACIÓN DE TEXTOS LITERARIOS	Antony Nolberto Ninahuaman Ñahui
Título: “Análisis de programas de lectura y la promoción de la comprensión lectora en el nivel secundario de la Institución Educativa Privada José Carlos Mariátegui. Lima, 2023”			

II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 – 20				Regular 21 – 40				Buena 41 – 60				Muy Buena 61 – 80				Excelente 81 – 100			
		0	1	1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7	8	8	9	9	100
1. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.																			X	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																			X	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.																			X	
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																			X	
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.																			X	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para medir las habilidades sociales de las personas.																			X	
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos de la asignatura.																			X	
8. COHERENCIA	Entre las variables y los indicadores.																			X	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.																			X	
10. PERTINENCIA	El instrumento es fácil de aplicación																			X	

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

Aplicable

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 95%

19 – 08 - 2025	40189245		980476272
Lugar y fecha	DNI N°	Firma del Experto Informante	Teléfono N°

Anexo 7: Confiabilidad del instrumento
Base de datos

ALUMNO	PREGUNTAS							
	LECTURA 1	LECTURA 2	LECTURA 3	LECTURA 4	LECTURA 5	LECTURA 6	LECTURA 7	LECTURA 8
1	2	1	2	3	2	2	3	1
2	2	3	1	3	3	1	3	2
3	3	4	1	2	3	2	1	4
4	3	1	4	1	1	4	2	2
5	2	1	2	2	2	1	1	2
6	3	2	2	1	1	2	2	1
7	3	3	1	2	2	2	1	2
8	2	3	2	3	3	4	2	1
9	1	1	4	2	2	1	3	3
10	2	2	1	2	1	3	2	2
11	3	2	2	2	1	1	2	2
12	2	2	2	3	4	2	2	1
13	2	2	4	1	3	3	3	3
14	2	1	1	3	1	2	1	3
15	3	2	3	1	2	1	3	1
16	1	4	1	2	2	2	3	1
17	3	2	2	1	2	1	3	2
18	1	1	3	2	4	2	1	4
19	2	2	3	2	2	4	2	2
20	4	1	1	2	2	1	1	2
21	2	3	2	1	2	2	2	1
22	2	3	3	1	2	2	1	2
23	2	1	3	3	2	4	2	1
24	2	2	1	4	2	1	3	3
25	2	2	1	1	2	3	2	2
26	2	4	1	2	1	1	2	2
27	2	1	3	3	4	2	2	1
28	3	3	2	3	2	3	3	3
29	2	4	1	2	1	2	1	3
30	1	1	3	3	3	1	3	1

Estadística de fiabilidad: Interpretación de textos literarios

➔ Fiabilidad

Escala: ALL VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	30	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	30	100,0

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

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,985	40

Tabla de Escala Valorativa de Alfa de Cronbach.

Alfa de Cronbach	Consistencia interna
$\alpha \geq 0.9$	Excelente
$0.8 \leq \alpha < 0.9$	Bueno
$0.7 \leq \alpha < 0.8$	Aceptable
$0.6 \leq \alpha < 0.7$	Cuestionable

Nota. Escala de valoración propuesta por George y Mallery (2003)

Interpretación. Según los datos obtenidos en el SPSS, el valor del Alfa de Cronbach es 0.985 para el cuestionario interpretación de textos literarios, según George y Mallery (2003) al sobrepasar el valor de 0.9 se considera excelente fiabilidad, sugiriendo que los ítems de los cuestionarios son altamente consistentes entre sí, respaldando la consistencia interna de las variables evaluadas.