



UCSS
Universidad Católica
Sedes Sapientiae

ESCUELA de
POSTGRADO

TESIS

Efecto de los organizadores de información en la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la Institución Educativa N° 86323 Virgen de Fátima de Huari - 2013

PARA OPTAR EL GRADO DE MAGISTER EN
Teoría y Práctica de la Lectura y Escritura

PRESENTADA POR

Esteban Dionisio Malvas Rojas

Rayda Juana Rodríguez Oncoy

ASESOR

Mg. Oscar Dávila Rojas

Huari - Áncash, 2014

Dedicatoria

A mi esposa Silvia y a mis hijos Jair y Camila, quienes me apoyaron en todos los momentos para la culminación de este anhelado sueño.

A mis padres y hermanos, quienes con dedicación y sabios consejos me han llevado por el sendero del bien.

Esteban

A mi hija Cristel, por ser la razón de mi existir, y motivo de mi inspiración y superación personal.

A mi esposo Liborio, por el apoyo incondicional, aliento constante en mis estudios de maestría. Con su apoyo pude lograr la meta en mi formación profesional.

Rayda

Agradecimiento

Al equipo docente de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, por haber compartido todas sus experiencias, conocimientos para brindarnos una formación sólida en investigación educativa. En especial, al Profesor Oscar Dávila Rojas, por su apoyo incondicional para la culminación de este trabajo. Asimismo, a la dirección, docentes y discentes de la institución Educativa N° 86323 “Virgen de Fátima”, por la disponibilidad que mostraron en todo momento y su capacidad para adoptarse a las necesidades de las distintas fases del trabajo experimental.

Índice

	Pág.
Agradecimiento	iii
Índice	iv
Lista de tablas	viii
Lista de figuras	ix
Resumen	x
Abstract	xi
Introducción	xii
Capítulo I. Planteamiento del problema	15
1.1. Descripción de la realidad problemática	15
1.2. Formulación del problema	18
1.2.1. Problema general	18
1.2.2. Problemas específicos	18
1.3. Objetivos de la investigación	19
1.3.1. Objetivo general	19
1.3.2. Objetivos específicos	19
1.4. Justificación de la investigación	19
1.5. Limitaciones de la investigación	21
1.6. Viabilidad de la investigación	21
Capítulo II. Marco teórico	23
2.1. Antecedentes de la investigación	23
2.1.1. En el contexto internacional	23
2.1.2. En el contexto nacional	25

2.2. Bases teóricas	28
2.2.1. Organizadores de información	28
Noción de organizadores de información	28
Mapa semántico	29
Fundamentos sobre mapa semántico	30
Constructivismo y mapa semántico	30
Proceso de elaboración	31
Una forma de poner en práctica a ésta es la técnica siguiente.	31
Los momentos del proceso de elaboración de los mapas semánticos	32
Secuencia didáctica en el aula	32
Importancia del mapa semántico en el aprendizaje	33
El mapa semántico en la etapa de lectura	33
Mapa semántico como técnica de estudio	34
Mapas mentales	34
Nociones de mapas mentales	34
Fundamentos sobre los mapas mentales	35
Neurociencia y aprendizaje	35
Constructivismo y los mapas mentales	36
Elementos de los mapas mentales	36
Características	36
Proceso de elaboración	37
Importancia de los mapas mentales	38
Esquema MIA	38
Nociones de esquema MIA	38
Fundamentos sobre esquema MIA	39
Neurociencia y aprendizaje	39
Constructivismo y esquema MIA	40
Elementos del esquema MIA	40
Características	40
Importancia del esquema MIA en el aprendizaje	40
2.2.2. Comprensión lectora	41
Comprender	41
Lectura	42
Lector	43

Texto	44
Concepto de comprensión lectora	44
Enfoques sobre comprensión lectora	46
Niveles de comprensión lectora	47
Taxonomía de Barret	48
Teoría de los tres niveles de la UMC	52
Teoría de los siete niveles según IPEBA	53
Descripción de los niveles	55
Niveles de comprensión lectora según rutas de aprendizajes	58
Programa de aplicación	58
2.3. Definiciones de términos básicos	60
2.4. Formulación de hipótesis	61
2.4.1. Hipótesis general	61
2.4.2. Hipótesis específicas	61
2.5. Variables	61
2.5.1. Variable independiente: Organizadores de información	62
2.5.2. Variable dependiente : La comprensión lectora	62
Capítulo III. Diseño metodológico	63
1.1. Enfoque	63
1.2. Tipo de la investigación	63
1.3. Diseño de la investigación	64
1.4. Población y muestra	64
1.4.1. Población	64
1.4.2. Muestra	65
1.5. Operacionalización de variables	66
1.6. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	67
1.6.1. Técnica: Evaluación escrita	67
1.6.2. Instrumento: Prueba de comprensión lectora	67
1.6.3. Validez y confiabilidad de los instrumentos	68
3.7. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos	69
Capítulo IV. Resultados	71
4.1. Descripción	71

4.2. Pruebas de hipótesis	79
Capítulo V. Discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones	86
5.1 Discusión de resultados	86
5.2. Conclusiones	90
5.3. Recomendaciones	91
Referencias	92
Anexos	97
Anexo 1. Matriz de consistencia	98
Anexo 2. Instrumentos	100
Anexo 3. Matriz de especificaciones del instrumento	110
Anexo 4. Validez de instrumento	111
Anexo 5. Resultados de la validez de la prueba de confiabilidad	115
Anexo 6. Base de datos	116
Anexo 7. Programa experimental	120
Anexo 8. Autorización para ejecutar el proyecto	142
Anexo 9. Galería de fotos	144

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Programa sobre organizadores de información	59
Tabla 2. Distribución poblacional de los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. N° 86323 Virgen de Fátima de Huari	65
Tabla 3. Distribución de la muestra de estudio	65
Tabla 4. Operacionalización de la variable comprensión lectora	66
Tabla 5. Frecuencias de la variable comprensión lectora en los grupos experimental y de control, pre test y post test	71
Tabla 6. Medidas estadísticas de la variable comprensión lectora en los grupos de control y experimental, pre test y post test	72
Tabla 7. Frecuencias de la comprensión literal en los grupos de control y experimental, pre test y post test	73
Tabla 8. Medidas estadísticas de la comprensión literal en los grupos de control y experimental, pre test y post test	74
Tabla 9. Frecuencias de la comprensión inferencial en los grupos de control y experimental, pre test y post test	75
Tabla 10. Medidas estadísticas de la comprensión inferencial en los grupos de control y experimental, pre test y post test	76
Tabla 11. Frecuencias de la comprensión crítico-valorativa en los grupos de control y experimental, pre test y post test	77
Tabla 12. Medidas estadísticas de la comprensión crítico-valorativa en los grupos de control y experimental, pre test y post test	78
Tabla 13. Resultados de la prueba de normalidad para la variable comprensión lectora en los grupos de control y experimental, pre test y post test	79
Tabla 14. Resultados de la prueba de hipótesis para la diferencia en comprensión lectora entre los grupos de control y experimental, pre test y post test	80
Tabla 15. Resultados de la prueba de normalidad par los datos de la comprensión literal en los grupos de control y experimental, pre test y post test	81
Tabla 16. Resultado de la prueba de hipótesis para la diferencia en la comprensión literal entre los grupos de control y experimental, pre test y post test	82
Tabla 17. Resultados de la prueba de normalidad para los datos de la comprensión inferencial en los grupos de control y experimental, pre test y post test	83

Tabla 18. Resultados de la prueba de hipótesis para la diferencia entre los grupos de control y experimental, pre test y post test	83
Tabla 19. Resultados de la prueba de normalidad para los datos de la comprensión crítico-valorativa en los grupos de control y experimental, pre test y post test	84
Tabla 20. Resultado de prueba de hipótesis ara la diferencia en la comprensión crítico-valorativa entre los grupos de control y experimental, pre test y post test	85

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1. Diagrama de caja y bigotes para comparar la comprensión lectora en los grupos de control y experimental, pre test y post test	72
Figura 2. Diagrama de caja y bigotes para comparar la comprensión literal en los grupos de control y experimental, pre test y post test	74
Figura 3. Diagrama de caja y bigotes para comparar la comprensión inferencial en los grupos de control y experimental, pre test y post test	76
Figura 4. Diagrama de caja y bigotes para comparar la comprensión crítico-valorativa en los grupos de control y experimental, pre test y post test	78

Resumen

Las pruebas UNESCO ubican al sistema educativo peruano en el último lugar de la región de América Latina y el Caribe, en comprensión lectora. Las pruebas PISA tomadas en 2001 ubican a Perú en el último lugar de la comunidad internacional, por debajo de los 41 países de los cinco continentes. En 2003 y en 2006, Perú no participó en dichas evaluaciones y del 2009 se desconoce los resultados. Por otra parte, el Ministerio de Educación, mediante la Unidad de Medición de la Calidad (UMC), viene realizando las evaluaciones de comprensión lectora, desde 1998. En estas evaluaciones, en 200, del total de los estudiantes de sexto grado, solo el 7,5% lograron un rendimiento aceptable. Esto motivó la pregunta: ¿Cuál es el efecto de los organizadores de información en la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la I.E. N° 86323, Virgen de Fátima de Huari? Para responderla, se planteó como objetivo determinar el efecto de los organizadores de información en la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la I.E. N° 86323, Virgen de Fátima de Huari. Los resultados servirían para comprobar si los organizadores de información mejoraban significativamente la comprensión lectora. Fue una investigación cuantitativa de diseño cuasi experimental, ejecutada en una población de 104 estudiantes y con una muestra probabilística de 52 estudiantes de quinto grado de educación primaria. Los datos se recogieron mediante una prueba de comprensión lectora de 30 preguntas, 10 por dimensión. La validez se verificó mediante juicio de expertos, con una calificación promedio de 87,17%; la confiabilidad mediante el coeficiente de Küder-Richardson, que dio $Cf= 0,75115$ (excelente confiabilidad). Los resultados del estudio demostraron que los organizadores de información mejoran significativamente ($p =.000$) la comprensión lectora. Estos resultados servirán para que los docentes de Huari adopten decisiones innovadoras para mejorar la comprensión lectora y así optimizar los aprendizajes de los estudiantes.

Palabras clave: organizadores de información, comprensión lectora, evaluaciones.

Abstract

UNESCO tests locate educational Peruvian system at last place specifically in reading comprehension in Latin America and The Caribbean Region. Also PISA tests located to The UNESCO tests place the Peruvian educational system in the last place of the region of Latin America and the Caribbean, in reading comprehension. The PISA tests taken in 2001 place Peru in the last place of the international community, below the 41 countries of the five continents. In 2003 and in 2006, Peru did not participate in these evaluations and in 2009 the results are unknown. On the other hand, the Ministry of Education, through the Quality Measurement Unit (UMC), has been carrying out reading comprehension assessments since 1998. In these assessments, in 200, of the total sixth-grade students, only the 7.5% achieved acceptable performance. This prompted the question: What is the effect of the organizers of information on reading comprehension in fifth-grade students of primary education in the I.E. N ° 86323, Virgin of Fatima de Huari? In order to answer it, the objective was to determine the effect of the organizers of information on reading comprehension in fifth grade students of primary education in the I.E. N ° 86323, Virgin of Fátima de Huari. The results would be used to verify if the organizers of information significantly improved the reading comprehension. It was a quantitative research of quasi experimental design, executed in a population of 104 students and with a probabilistic sample of 52 students of fourth grade of primary education. Data were collected using a reading comprehension test of 30 questions, 10 per dimension. The validity was verified through expert judgment, with an average rating of 87.17%; Reliability using the Küder-Richardson coefficient, which gave $Cf = 0.75115$ (excellent reliability). The results of the study showed that information organizers significantly improved reading comprehension ($p = .000$). These results will enable Huari teachers to make innovative decisions to improve reading comprehension and thus optimize student learning.

Key words: information organizers, reading comprehension, evaluations.

Introducción

El presente trabajo busca mejorar el nivel de aprendizaje de los educandos, en especial en los niveles de comprensión lectora del área de comunicación. El estudio consistió en determinar el efecto de los organizadores de información en la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E N° 86323 Virgen de Fátima de la provincia de Huari. Fue generado en la inquietud de los investigadores por conocer los efectos de los organizadores de información en la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado. El trabajo partió del supuesto que los organizadores de información mejoran significativamente la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E N° 86323 Virgen de Fátima de la provincia de Huari. La investigación tuvo en cuenta los resultados de las evaluaciones PISA en las que los estudiantes peruanos participaron y obtuvieron los últimos lugares. Del mismo modo, se tomó en cuenta los resultados de las evaluaciones censales (ECE), que no son muy alentadoras. Frente a esta realidad, era necesario analizar a fondo los resultados y tomar las decisiones pertinentes en el proceso pedagógico para desarrollar las capacidades y habilidades comunicativas de los estudiantes, tal como se propone en las rutas de aprendizaje (2012).

Los organizadores de información son una representación gráfico-verbal y resultan muy útiles para clasificar y jerarquizar la información de un texto, pudiendo expresarla de diferentes formas. Cada elemento del organizador será desarrollado en la composición de este y puede ser enunciado como oración o frase. Un organizador permite poner en relieve las ideas principales, las ideas secundarias y las relaciones que mantienen unas y otras entre sí. Los organizadores de información son buenos recursos para acompañar el aprendizaje de los estudiantes, quienes pueden organizar, estructurar y expresar la información relevante durante el proceso de comprensión lectora. La macroestructura o representación semántica del significado global del texto puede hacerse desde formas

básicas como el párrafo, en donde la coherencia global y la macroestructura son los ingredientes fundamentales para el proceso de comprensión.

Varios investigadores se han interesado en estudiar el efecto de los organizadores de información. Maldonado (2012), quién hizo los estudios en la aplicación de los organizadores gráficos en clases motivadoras, comprobó que se alienta el interés de los estudiantes y se consiguen buenos resultados. Cubas (2007) estudió las actitudes hacía la lectura y los niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria. Brindó datos empíricos valiosos. Vera (2005) realizó un estudio sobre “la planeación de estrategias de comprensión lectora en educación primaria”, interesado por abordar el problema de la deficiente comprensión que tienen los estudiantes de educación primaria a causa de factores diversos, como métodos de planeación y enseñanza empleados por los docentes al dirigir esta actividad, que debería ser motivante para los estudiantes. Pérez (2004) estudió el “uso de estrategias para mejorar el nivel de comprensión lectora en los niños de cuarto grado de educación básica” y demostró que las estrategias de comprensión lectora son efectivas para mejorar los niveles de esta en los educandos. Pizarro (2008) estudió “la aplicación de mapas mentales en la comprensión lectora en estudiantes del ciclo I de instituciones de educación superior” y comprobó que el uso de la técnica del mapa mental influye porcentualmente en el incremento del nivel de comprensión lectora en el grupo de alumnos de la muestra.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación y verificar el objetivo de investigación, se utilizó un diseño cuasi-experimental, con preprueba-posprueba y grupo de control. Incluyó el desarrollo de un programa de intervención que consistió en emplear los diversos organizadores de información en la sistematización de información en el proceso de comprensión lectora.

El reporte de los resultados se estructuró en cinco capítulos. El capítulo I contiene el planteamiento del problema; describe la realidad del problema, enuncia las preguntas de investigación, los objetivos generales y específicos, la justificación, Precisa las limitaciones y viabilidad. El capítulo II desarrolla el marco teórico, revisando los antecedentes, principales bases teóricas, la definición de términos básicos, formulas las hipótesis y define las variables de estudio. El capítulo III se refiere al diseño metodológico, población y muestra, operacionalización de variables, técnicas e instrumento, método y

técnicas para el procesamiento y análisis de datos, así como los aspectos éticos observados. El capítulo IV presenta los resultados mediante la descripción y prueba de hipótesis. Por último, el capítulo V se refiere a la discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones.

Los resultados de la investigación evidenciaron que el empleo adecuado de los organizadores de información mejora significativamente la comprensión lectora de los estudiantes de quinto de primaria. La prueba no paramétrica U de Mann Whitney para muestras independientes dio un valor de $p = ,000$ para la diferencia entre las notas del grupo de control y el experimental en el post test; al contrario, en el pre test no hubo diferencia significativa entre ambos.

Este resultado servirá para que los docentes de educación primaria de la Institución Educativa Virgen de Fátima del distrito y provincia de Huari comprendan la importancia de usar los organizadores de información y los aprovechen en su labor pedagógica diaria. Además, toda la comunidad educativa tiene aquí evidencia suficiente sobre la importancia de los organizadores de información (mapa semántico, mapa mental y esquema MÍA) como estrategias adecuadas para fortalecer el proceso de aprendizaje-enseñanza en diversas áreas del currículo escolar, en especial en la competencia de comprensión de textos del área de Comunicación. Igualmente, otros investigadores podrán mejorar esta experiencia e incluir nuevas variables para enriquecer el conocimiento hasta ahora alcanzado con relación a la utilidad de los organizadores de información en la sistematización y adquisición de conocimientos.

Capítulo I

Planteamiento del problema

1.1. Descripción de la realidad problemática

Las evaluaciones de comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos, según los indicadores internacionales, dan como resultado de la pésima calidad del servicio educativo. Dichos indicadores están dados por las pruebas UNESCO, administradas en el año 2000 a escolares de tercero y cuarto grado de Educación Primaria en las áreas de Comunicación Integral y de Lógico Matemática. Las pruebas UNESCO ubican al sistema educativo peruano en el último lugar de la región de América Latina y el Caribe en el aprendizaje del lenguaje y de la matemática. Las pruebas PISA, tomadas en Perú en el año 2001 a una muestra de 4500 escolares peruanos, también ubican a Perú en el último lugar de la comunidad internacional, por debajo de los 41 países representantes de los cinco continentes. En 2003 y en 2006, Perú no participó; en 2009 participaron, pero se desconoce los resultados (Ramos, 2010, p. 10).

Del mismo modo, el Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Medición de Calidad (UMC), viene realizando de manera periódica las evaluaciones en comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos, desde el año 1998. Por ejemplo, según la UMC, en el año 2001, del total de los alumnos de sexto grado evaluados en comprensión de textos, solo el 7,5% lograron un rendimiento académico aceptable. En educación secundaria, los estudiantes de cuarto grado evaluados, solo el 21% de los estudiantes mostraron el desempeño esperado en Comunicación. Entre el 15 y 19 de noviembre de 2004, fueron evaluados 14500 alumnos de 1479 instituciones educativas, de los cuales, en segundo grado, solo el 15% lograron los aprendizajes esperados; en sexto grado lo lograron solo el 12%. En secundaria, solo el 15% de los evaluados en tercer grado alcanzaron el

rendimiento académico esperado y el 9,8% del quinto grado. Por lo tanto, según los resultados de la evaluación nacional del rendimiento estudiantil de 2004, más de 90% de los estudiantes de segundo y sexto grado de primaria no han logrado un desarrollo óptimo de las capacidades matemáticas más elementales demandadas por el currículo. El 85% y 88% de los estudiantes de segundo grado de primaria respectivamente no han desarrollado habilidades básicas para comprender lo que leen. El 94% y el 97,1% de los estudiantes de tercero y quinto grado de educación secundaria muestran limitaciones para reflexionar, realizar inferencias y para comprender y resolver las situaciones de contenido matemático elemental (Ramos, 2010, p. 09).

Igualmente, según UMC, de los alumnos de segundo grado evaluados en el año 2007, solo el 15,9% de los estudiantes han desarrollado las capacidades lectoras aceptables para el grado, en el año 2008, el 16,9%; en el año 2009 el 23,1%. Es decir, estos porcentajes de estudiantes lograron el nivel 2, respondiendo casi todas las preguntas de la prueba. De acuerdo al Ministerio de Educación, en este nivel deberían estar todos los alumnos al finalizar el segundo grado. En el nivel 1, lo que no se espera del grado, se alcanzó un 54,3%; 53,1% y 53,6% de los alumnos. El 29,8%, 30% y el 23,3% ni siquiera han podido responder las preguntas necesarias para el Nivel. Esto implica que el 84,1% de los evaluados en el año 2007, el 83,1% de los estudiantes evaluados en el 2008 y el 79,9% en el 2009, tienen dificultades para inferir o deducir el tema central de un texto.

Los resultados de la evaluación censal de los estudiantes de segundo grado de primaria (2012) indicaron que en Ancash, solo el 22,4% alcanzó el nivel satisfactorio; el 45,7% está en proceso y el 31,9% en inicio. Del mismo modo, los resultados en Huari son muy preocupantes, porque solo el 9,8% alcanzaron el nivel satisfactorio; el 40,5% estuvieron en proceso y el 49,7% en inicio. Los resultados son muy alarmantes, invitan a reflexionar y tomar conciencia sobre los factores y tomar acciones pertinentes para revertir los resultados (Resultados ECE, 2012).

Los resultados de la evaluación censal de los estudiantes de segundo grado de primaria (2013), mostraron que, en Ancash, solo el 25,5% alcanzó el nivel satisfactorio; el 51,0% estuvo en proceso y el 25,5% en inicio. Del mismo modo, los resultados en la Institución Educativa Virgen de Fátima son muy preocupantes, porque solo el 12,6% alcanzaron el nivel satisfactorio; el 75,8% estuvieron en proceso y el 11,6% en inicio. Por

supuesto, Los resultados son muy alarmantes, invitan a reflexionar sobre los factores y tomar conciencia sobre las decisiones respectivas para revertir los resultados (Resultados ECE, 2013).

No cabe duda entonces de que el manejo adecuado de estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje en comprensión lectora es un elemento clave en el sistema educativo y un factor preponderante para garantizar el nivel de comprensión lectora, para mejorar la calidad educativa en los estándares nacionales e internacionales que exige el mundo actual. Por supuesto, la tarea no es fácil y resulta necesario promover en los estudiantes la utilización de estrategias y técnicas de aprendizajes, que les permita comprender e interpretar de manera autónoma los textos que leen, pues así se puede alcanzar con el desarrollo de estos.

La lectura es una de las actividades más importantes, dentro y fuera de la escolarización. Es un instrumento potentísimo de aprendizaje y para el crecimiento intelectual continuo de la persona, no solo en una determinada materia, sino en toda su formación integral. Los estudiantes deben leer libros, periódicos, revistas, documentos, recetas y utilizar estrategias cognitivas y metacognitivas. Así podrán aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano, pero, además, podrán adquirir el código escrito para el desarrollo de capacidades cognitivas superiores; por ejemplo, la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, pensamiento, lenguajes, entre otros.

Ante este panorama poco favorable de los futuros ciudadanos implicados en el desarrollo de nuestro país y dada la importancia de la comprensión lectora en el pensamiento crítico, analítico y creativo, resulta conveniente y pertinente plantear como una posible solución a la problemática propuesta en la presente investigación. El uso de las técnicas propuestas (organizadores de información) en la comprensión lectora son aplicables en cualquier contexto sociocultural de los educandos; el lector es un sujeto activo, analítico, sintético, reflexivo y no pasivo ni repetitivo, que interactúa mediante sus conocimientos previos, experiencias y esquemas manejados adecuadamente. Los aprendices tendrán mayor manejo en el dominio de la información, brindando el apoyo y sensibilización para fomentar un aprendizaje autónomo y a lo largo de la vida.

El estudio permitirá evaluar los efectos de los organizadores de información (mapa semántico, mapa mental y el esquema MIA) en la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la I.E. N° 86323 Virgen de Fátima, en el distrito de Huari. De esta manera se comprobaría realmente si el empleo de las técnicas ayuda a que los estudiantes desarrollen las capacidades de identificación, reorganización e inferencia de información importante en los textos leídos. Así se llegaría a saber si los organizadores de información son significativos o no en el aprendizaje de los estudiantes.

1.2. Formulación del problema

Frente a la problemática planteada surge la necesidad de formular la siguiente interrogante:

1.2.1. Problema general

¿Cuál es el efecto de los organizadores de información en la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la I.E. N° 86323, Virgen de Fátima de Huari?

1.2.2. Problemas específicos

¿Cuál es el efecto de los organizadores de Información en el nivel literal de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E N° 86323 Virgen de Fátima de Huari?

¿Cuál es el efecto de los organizadores de información en el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E N° 86323 Virgen de Fátima de Huari?

¿Cuál es el efecto de los organizadores de información en el nivel crítico valorativo de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E N° 86323 Virgen de Fátima de Huari?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Determinar el efecto de los organizadores de información en la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la I.E. N° 86323, Virgen de Fátima de Huari.

1.3.2. Objetivos específicos

Determinar el efecto de los organizadores de información en el nivel literal de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E N° 86323 Virgen de Fátima de Huari.

Determinar el efecto de los organizadores de información en el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E N° 86323 Virgen de Fátima de Huari.

Determinar el efecto de los organizadores de información en el nivel crítico valorativo de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E N° 86323 Virgen de Fátima de Huari.

1.4. Justificación de la investigación

La comunicación humana mediante representaciones gráficas tiene sus antecedentes en época muy remota. Las pinturas rupestres halladas en cuevas y otros lugares muestran el uso de dibujos y gráficos de objetos y animales para representar una idea, conocimiento o mensaje. Esto fue propio de todas las culturas prehistóricas. Con el advenimiento de la lengua escrita, la expresión pictográfica fue dejada de lado. No obstante, la comunicación visual mediante figuras no ha perdido su sentido humano como medio de expresión del hombre. Como dice Annette Lamb: “Los niños aprenden a leer figuras antes de que aprendan a leer. Desgraciadamente se deja de enseñar visualmente tan pronto los niños pueden leer”.

Como maestros promotores de aprendizajes significativos y el desarrollo de habilidades y capacidades cognitivas y metacognitivas, es fundamental que los organizadores de información (mapa semántico, mapa mental y el esquema MIA) se propongan a los estudiantes como una alternativa para mejorar el nivel de comprensión lectora, con la finalidad de desarrollar capacidades y habilidades comunicativas. Esta investigación promovió el manejo adecuado de los organizadores de información por parte de los estudiantes de educación primaria, con la finalidad de que cambien su predisposición y sus estilos de aprendizaje en comprensión lectora. Así desarrollarán progresivamente sus habilidades lingüísticas, para alcanzar las competencias comunicativas, en especial en comprensión lectora.

Las técnicas de comprensión lectora propuestas en la presente investigación están orientadas a la realidad y el contexto de los docentes y estudiantes, según la manera cómo se elabora y procesa la información en las estructuras cognitivas de los seres humanos. Ello permitirá que los estudiantes desarrollen sus habilidades basados en un aprendizaje significativo, aprendiendo a aprender. El proceso de aplicación de esta técnica comprende básicamente tres pasos: (i) comenzar por un brainstorming o torbellino de ideas, para procurar obtener el mayor número de palabras asociadas con el tema, aunque sean absurdas, lo cual permite al mismo tiempo, descubrir el conocimiento previo del educando; (ii) organización y estructuración semántica, es decir, formar agrupaciones con los conceptos generados en el punto anterior y aprender los significados de las nuevas palabras surgidas y (iii) discusión y selección de las palabras-concepto, lo cual supone la comprensión de las palabras (Ontoria, *et al.*, 2005, p. 160).

Del mismo modo, éstos organizadores, facilitan la expresión del pensamiento como una función natural de la mente humana. Son técnicas gráficas muy poderosas, una llave maestra para acceder al potencial del cerebro. Esta técnica se puede elaborar de manera individual o grupal, teniendo en cuenta la importancia y necesidad de los educandos. (Buzán, 1996, citado por Ontoria, Gómez y Molina). Del mismo modo, los esquemas (esquema MIA) ayudan a identificar el marco contextual, la idea principal e ideas de apoyo; por ello ayudan a reconocer y diferenciar la idea global y local del texto.

De igual manera, la presente investigación buscó abordar la problemática desde la experiencia del trabajo docente y brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para que aprendan a aprender de manera autónoma, mejorando el nivel de comprensión, análisis y reflexión.

1.5. Limitaciones de la investigación

En esta investigación se enfrentaron algunas limitaciones: escasez bibliográfica relacionada al tema de investigación, lentitud en el servicio de Internet y poco tiempo para desarrollar la investigación.

En Huari no hay bibliotecas y, por tanto, hay poca información sobre el tema. Sin embargo, apoyaron el trabajo realizado por los investigadores y proporcionaron algunos libros físicos y en pdf especializados en el tema, con los cuales se pudo elaborar el marco teórico en que se apoyó este trabajo.

La lentitud del internet se superó trabajando en horas de la noche, cuando los demás pobladores dormían, la red se volvía un poco más ágil y el acceso a material bibliográfico en línea se volvía más fluido.

Las limitaciones temporales fueron superadas con una buena organización de las actividades extracurriculares y personales, de manera que se dispusiera del tiempo necesario para realizar las distintas actividades programadas. De esta forma, los investigadores pudieron cumplir con su labor pedagógica y desarrollaron en forma satisfactoria el trabajo de investigación.

1.6. Viabilidad de la investigación

El desarrollo de esta investigación fue favorecido por muchos factores: el apoyo incondicional de la institución educativa donde se ejecutó el estudio, la disponibilidad de recursos y la perseverancia de los investigadores.

La orientación clara y oportuna del docente de investigación permitió la buena planificación y ejecución del trabajo de campo. Las dificultades que se presentaron durante

el desarrollo de este se superaron de forma paulatina, respetando las diferentes etapas del desarrollo del estudio.

Además, la dirección, en coordinación con el equipo directivo y los docentes de la I.E. N° 86323 Virgen de Fátima de Huari, permitió la administración del instrumento a los estudiantes del quinto grado, secciones A y B. La participación de estos fue también muy valiosa para la culminación del estudio.

Capítulo II

Marco teórico

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. En el contexto internacional

Maldonado (2012) investigó la importancia de la *Aplicación de los organizadores gráficos en la construcción de conocimientos de los estudiantes del centro de educación general básica N° 5 Carlos Espinoza Larrea del Contón Salinas, provincia de Santa Elena*. Se propuso como objetivo general aplicar los organizadores gráficos en la construcción del conocimiento para el manejo de las técnicas e instrumentos de investigación aplicados a los estudiantes. Fue un trabajo descriptivo realizado en una población de 360 estudiantes y 27 docentes del C.E General Básica N° 5 Carlos Espinoza Larrea, del Cantón Salinas. La muestra estuvo formada por 120 estudiantes de 5° año básico. Las técnicas empleadas son la observación y la encuesta. Concluyó que la aplicación de los organizadores gráficos en clase motiva el interés de los estudiantes dando buenos resultados.

Játiva (2009) realizó un estudio sobre la *Incidencia de los métodos y técnicas de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de educación básica de la unidad educativa cardenal SPELLMAN*. Buscó medir el grado de comprensión lectora que existe entre los estudiantes de la unidad educativa Salesiana Cardenal “Spellman” de segundo a séptimo año de básica. Asimismo, se buscó relacionar este indicador con la técnica o método utilizado en cada año para potenciar la comprensión lectora. Fue una investigación bibliográfica, con una población de 630 estudiantes matriculados de primero a séptimo año. La muestra se definió en 245 estudiantes. El instrumento utilizado en la recolección de datos fue una prueba aplicadas a los estudiantes de diferentes años de educación básica, de

primero a séptimo. Concluyó que los estudiantes alcanzaron un aceptable nivel de comprensión lectora, se facilitó la asimilación de otros contenidos, de otras asignaturas, brindándoles la posibilidad de mejorar su rendimiento académico y la resolución de problemas en la convivencia diaria.

Caballero (2008) realizó un estudio sobre *La comprensión Lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de Educación Básica Primaria, en Medellín Colombia*. El objetivo fue mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos en los niños de quinto grado de Educación Básica primaria de la Institución Educativa Granjas Infantiles del Municipio de Copacabana. Es una investigación cuasi-experimental. La investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Granjas Infantiles, ubicado en la vereda Ancón Norte, autopista norte Km 18 de Municipio de Copacabana, que cuenta con una población de 580 estudiantes; de estos 128 eran mujeres y 352 varones. 120 de ellos eran internos en la institución y pertenecen a los estratos cero y uno con fuerte presencia de la población desplazada. La muestra de estudio estuvo conformada por 64 niños de quinto grado, los cuales se encuentran en una edad de 9 a 17 años de clase baja. Concluyó que el diseño y la implementación de programas de interacción didáctica centrado en el análisis de la superestructura textual para mejorar la comprensión lectora de los textos argumentativos es una estructura adoptada por los docentes y permite que los estudiantes cualifiquen sus competencias en la comprensión y producción en este tipo de textos.

Vera (2005) realizó un estudio sobre *La planeación de estrategias de comprensión lectora en Educación Primaria en los estudiantes de la escuela Primaria Arquitecto Manuel Tolsá de la ciudad de México*. El objetivo fue identificar y analizar de qué manera la planeación de estrategias de enseñanza pueden apoyar al maestro en su actividad docente para optimizar la comprensión lectora en sus alumnos. Responde a las necesidades de ambos y buscó que los docentes valoren los resultados que se obtengan a partir de la implementación del programa. De esta forma se buscó garantizar las condiciones de uso y producción cotidiana de materiales escritos en el marco de los proyectos de enseñanza y aprendizaje para hacer posible la formación de lectores y escritores autónomos. La muestra fue la comunidad educativa compuesta por alumnos y padres de familia pertenecientes a la clase media baja. A ella asisten un total de 140 estudiantes, los cuales son atendidos por 9 maestros a cargo de los grupos de estudiantes: un profesor de Educación Física, dos

profesores de computación, dos responsables de apoyo técnico-pedagógico y un Director. El instrumento utilizado fue un cuestionario dirigido a estudiantes de primero a sexto grado de primaria; una guía de observación, una escala de evaluación del modelo de comprensión lectora y un cuestionario dirigido a los docentes. Concluyó que la problemática que da origen a este trabajo es la deficiente comprensión lectora que tienen los estudiantes de educación primaria debido a factores como métodos de planeación y enseñanza empleados por los docentes al dirigir a esta actividad que debiera ser motivante para los estudiantes.

Pérez (2004) analizó el *Uso de estrategias para mejorar el nivel de comprensión lectora en los niños de 4° grado de educación básica de la U.E “Tomás Rafael Giménez” de Barquisimeto*. El objetivo general fue determinar la efectividad del uso de estrategias de comprensión lectora en los alumnos de 4° grado de la U.E “Tomás Rafael Giménez”; también se propuso diagnosticar el nivel de comprensión lectora que poseen los educandos; aplicar las estrategias que favorecen la comprensión lectora de los educandos. Fue un estudio descriptivo realizado en una población conformada por 4° de la U.E Tomás Rafael Giménez. Para ello se utilizó una muestra de 18 sujetos a la que se aplicó una preprueba, se les estimuló con un plan instruccional sobre estrategias de comprensión lectora y luego se administró una posprueba. Los resultados evidenciaron el poco uso de estrategias de comprensión lectora por parte de los estudiantes y, por consiguiente, pocas veces obtiene los contenidos o las ideas de un texto. Concluyó que las estrategias de comprensión lectora son efectivas para mejorar los niveles en los educandos.

2.1.2. En el contexto nacional

Solís (2013) estudió *Los hábitos de lectura y la autoevaluación del aprendizaje de la comprensión lectora en los alumnos de sexto grado de primaria de la institución educativa N° 3087 Carlos Cueto Fernandini- Los Olivos, 2012*. El objetivo fue determinar la relación entre los hábitos de lectura y la autoevaluación del aprendizaje de la comprensión lectora en los alumnos de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 3087 “Carlos cueto Fernandini de los Olivos”. Es una investigación correlacional ejecutada en una población conformada por 130 estudiantes con promedio de edad de 11 años, 52 de sexo femenino y 78 de sexo masculino, de sexto grado de educación primaria de la I.E. N° 3087. La muestra probabilística estuvo formada por 97 educandos. Concluyó que existe relación entre los hábitos de lectura y la autoevaluación del aprendizaje de la comprensión

lectora en los alumnos de sexto grado de primaria de la I.E. N° 3087 “Carlos Cueto Fernandini”- Los Olivos; el nivel literal presenta el mayor grado de correlación frente al nivel inferencial y nivel criterial, que presentan el menor grado de correlación.

Alcalá (2012) estudió *La aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4° grado de primaria del Colegio Parroquial Santísimo Cruz de Chulucanas- Piura*. El objetivo de conocer la influencia del desarrollo de un programa de habilidades metacognitivas en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de primaria de Colegio Parroquial Santísimo Cruz. Es una investigación mixta que abarcó la fiabilidad de los métodos cuantitativos; el diseño de investigación es de cuasi-experimental. Se trabajó con grupos intactos (el grupo ya estaba formado); se escogió la sección de cuarto grado A como grupo experimental, debido a que se intervino directamente en el aula mediante el monitoreo y asesoría a la docente participante del PRONAFCAP. Se consideró a la sección de cuarto grado B como grupo de control. Concluyó que el programa de habilidades metacognitivas de regulación del proceso lector (planificación, supervisión y evaluación) influyó en el mejoramiento de su nivel de comprensión en las habilidades de realizar inferencias e identificar la idea principal de un texto. Asimismo, el programa contribuyó al desarrollo de algunas características del buen lector en dichos alumnos, como: leer de acuerdo al objetivo de lectura, conectar los saberes previos con los nuevos conceptos y distinguir las relaciones entre las informaciones del texto.

Espinoza, Samaniego y Soto (2012) realizaron un estudio sobre *Componente sintáctico del lenguaje oral y la comprensión lectora en los niños de 10 y 11 años de las instituciones educativas particulares y estatales del distrito de breña de Lima Metropolitana*. El objetivo fue identificar la relación entre la comprensión lectora y el componente sintáctico del lenguaje oral. También pretendió determinar si existía relación significativa y positiva entre ellas y las instituciones educativas, para conocer el nivel de comprensión lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP 5 y 6 forma A). La población estuvo formada por niños de sexto grado y primer año de secundaria, cuyas edades fluctúan entre los 10 y los 11 años de edad, debido a que en esta etapa el niño ha vivenciado y tenido mayor contacto con el material de lectura. Se aplicó una prueba objetiva y criterial (BLOC) con el fin de medir el componente sintáctico del lenguaje oral. Tales instrumentos fueron aplicados a 162 estudiantes que cursan el quinto y sexto grado

de educación primaria de dos colegios estatales y particulares de Breña, en Lima Metropolitana, seleccionado a través de un muestreo intencional. Concluyó que existe relación estadísticamente significativa entre el componente sintáctico del lenguaje oral y la comprensión lectora en los niños 10 y 11 años de las instituciones educativas particulares del distrito de Breña de Lima Metropolitana.

Pizarro (2008) realizó un estudio sobre la *Aplicación de los mapas mentales en la comprensión lectora en estudiantes del ciclo I de instituciones de educación superior*. Buscó determinar si existe diferencias significativas en la comprensión lectora del grupo de estudiantes del ciclo I de los institutos superiores tecnológico y pedagógico de la zona urbana del distrito de Huaral, que aplican la técnica del mapa mental (grupo experimental) con respecto a estudiantes que no aplican dicha técnica (grupo control). Es un estudio cuantitativo (cuasi-experimental). La población fue conformada por estudiantes del ciclo I de los institutos superiores tecnológicos y pedagógicos, con un total de 850 estudiantes entre 18 y 25 años. La muestra fue de 209 alumnos: 105 en el grupo control y 104 en el grupo experimental, Como instrumento para la adquisición de los datos se empleó la Prueba Cloze de comprensión lectora, que consta de 6 textos y 120 ítems. Concluyó que existe diferencias significativas en la comprensión lectora entre un grupo de estudiantes del primer ciclo de los institutos superiores tecnológicos y superiores de Huaral, al cual se le aplicó la técnica de mapa mental (experimental) con respecto a otro al que no se le aplicó dicha técnica (control).

Cubas (2007) estudió las *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria*. Es un estudio correlacional, cuyo objetivo fue identificar las actitudes hacia la lectura en una muestra de niños y niñas de sexto grado de educación primaria. También se pretendió determinar si existía relación entre dichas actitudes y el nivel de comprensión lectora que alcanzaban los educandos. Se empleó la comprensión lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para sexto grado (CLP-Forma A). Por otro lado, se elaboró un cuestionario de actitudes hacia la lectura, con el fin de medir sus actitudes hacia la lectura. Tales instrumentos fueron aplicados a 133 estudiantes (74 niños y 59 niñas) de sexto grado de un colegio estatal de Lima Metropolitana, seleccionando a través de un muestreo intencional. Se empleó la estadística descriptiva para analizar los resultados de ambas pruebas y la estadística inferencial para hallar la relación entre ellas. Constató que el rendimiento en lectura de los estudiantes de

sexto grado se encuentra por debajo de lo esperado para su grado y para el momento del año en que fueron evaluados. Concluyó que el estudio brindó datos empíricos acerca del nivel de comprensión lectora y de las actitudes hacía la lectura de los estudiantes de sexto grado de un colegio estatal de Lima Metropolitana.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Organizadores de información

Noción de organizadores de información

Fue Barron, citado por Campos (2005, p. 15), quién introdujo el concepto de organizador gráfico dado en la idea de: “organizador de avanzada” de David Ausubel, el organizador de Ausubel era textual, en prosa y servía de andamiaje entre el nuevo conocimiento y el ya adquirido por el alumno. Debía contener información muy global. Barron considera que, para que cumpla su función esencial, el organizador debería ser tener gráficos, por cuanto con estos son más evidentes las relaciones y las ideas de anclaje.

Los organizadores de información son técnicas de organización utilizadas para comprender, aprender, retener y evocar información contenida en los textos que exigen del aprendiz un papel proactivo en su construcción. El organizador gráfico es una representación visual del conocimiento, que establece relaciones entre las unidades de información o contenido. Como herramienta instruccional o estrategia estructural permite organizar, comprender, clasificar y evaluar en forma crítica y reflexiva la información para promover el aprendizaje significativo (Campos *et al.*, 2005, p. 30).

Almeyda (2013, p. 29) sostiene que es muy necesaria la incorporación de los organizadores gráficos en el desarrollo de las actividades de aprendizaje en el aula, dado que resume o sintetiza la densa información para su mejor comprensión y para un aprendizaje significativo.

El Ministerio de Educación (2013, p. 40) señala que los organizadores de información (mapas mentales, mapas semánticos, mapas conceptuales y otros) son fundamentales porque permite clasificar y jerarquizar la información de un texto

cualquiera. Al emplearlos, los educandos identifican las ideas principales, el tema central, entre otros. Mediante los organizadores de información, los estudiantes podrán:

- Tener un conocimiento coherente del texto.
- Estructurar la comprensión global del texto.
- Emplear los organizadores de información como punto de partida para la comprensión y producción de textos.

Del mismo modo, al emplear los organizadores de información, se activan las:

- Las operaciones cognitivas (con fines de procesamiento de información).
- Estrategias metacognitivas “con fines de regular y tomar conciencia del proceso de aprendizaje y pensamiento” (pp. 71-72).

Mapa semántico

Almeyda (2013) afirma que:

El mapa semántico es una técnica que engloba diversas estrategias planeadas para representar gráficamente la información categorizada a un tema central. Está basado en la teoría de los esquemas, en donde todo lo que aprendemos lo almacenamos y procesamos en el cerebro por categorías (en la memoria de largo plazo) y que se puede enriquecer y transformar permanentemente. (p. 26)

El mapa semántico es una técnica que permite al alumno tomar conciencia de la relación entre las palabras. En general, se inicia con una "lluvia de ideas" durante la cual los estudiantes realizan asociaciones con una palabra dada. Luego, el profesor los ayuda a clasificarlas semánticamente en la pizarra, permitiendo que los alumnos recuperen el conocimiento previo almacenado. Ellos aprenden significados de nuevas palabras, ven palabras conocidas desde otras perspectivas y perciben relaciones entre las palabras (Heimlich y Pittelman, 1990, citado por Ontoria *et al.*, 2006, p. 152).

El Ministerio de Educación (2013, p. 72) señala que los mapas semánticos coadyuvan al empleo de un conjunto de técnicas activas de aprendizaje, para representar las informaciones o conceptos en esquemas visuales.

Fundamentos sobre mapa semántico. Los mapas semánticos ayudan en la estructuración de la información en categorías de un concepto o texto particular, descrita inicialmente por Pearson y Johnson (1978). Esta técnica permite que los estudiantes activen y desarrollen su conocimiento previo estableciendo las relaciones dentro de un tópico dado. Los óvalos o rectángulos son usados para representar los conceptos; las líneas con flechas y palabras escritas sobre ellas representan las relaciones. Mostradas en el mapa pueden ser de clase, de propiedad o propiedades o bien mostrar ejemplos.

Los mapas semánticos son menos rígidos que los mapas mentales y mapas conceptuales, en cuanto a su ejecución (dibujo, colores, elipses), pues se hace hincapié en la activación del conocimiento previo y en la discusión como técnica que mejora la composición y comprensión, así como el favorecimiento del pensamiento divergente.

El mapa semántico es una buena alternativa para organizar los datos o contenidos de manera más sintética, antes y después de leer el contenido de un texto. Por lo tanto, permite que los educadores evalúen los conocimientos previos de los estudiantes con relación al tema. Por consiguiente, los preparan mejor para entender, asimilar y evaluar la información que vayan a leer (Heimlich y Pittelman 1990, pp.16-18, citados por Ontoria, Gómez y Molina, 2005).

Constructivismo y mapa semántico. Heimlich y Pittelman (1990) recomiendan varias aplicaciones en el aula como alternativas a las actividades tradicionales y concluyen que el mapa semántico ayuda a organizar y a integrar información, ilustra relaciones entre diferentes áreas de contenido y puede proporcionar una síntesis de las diferentes actividades de la clase. Se puede usar en todos los niveles y con grupos de diferente tamaño, incluso individualmente es motivador para todas las edades. El docente tiene un carácter menos directivo y el estudiante uno más activo y proactivo, pues el mapa semántico facilita la comprensión y la memorización; permite que los profesores hagan pruebas diagnósticas para elegir la instrucción más adecuada en lugar de suponerla.

Los mapas semánticos aplicados en el aula permiten que los estudiantes desarrollen el vocabulario; el mapa pre y post lectura da al docente la posibilidad de saber qué saben los estudiantes acerca del tema, generando curiosidad en los educandos. La técnica puede aplicarse en forma individual como en grupo y se elabora en tres pasos básicos: (i) se debe

comenzar con un torbellino de ideas para obtener el mayor número de palabras asociadas con el tema, (ii) organizar o estructurar semánticamente, es decir, formar agrupaciones con los conceptos generados en el punto anterior y aprender los significados de las nuevas palabras surgidas y (iii) seleccionar las palabras-concepto (Heimlich y Pittelman, 1990, citado por Ontoria, 2005, p. 160).

Proceso de elaboración. Algunos investigadores (Toms-Bronowski, 1983; Margosein *et al.*, 1982 ; Hagen, 1980) han demostrado el impacto positivo de la técnica de los mapas semánticos en el desarrollo del vocabulario de alumnos de 4° a 8°, especialmente en niños definidos como malos lectores, utilizándolos como estrategia para preparar la lectura. Del mismo modo, Johnson y Pearson (1984) demostraron la incidencia de la utilización de esta técnica como estrategia para mejorar la comprensión, mediante la activación del conocimiento previo del lector sobre el tema del texto que se va a leer.

Una forma de poner en práctica a ésta es la técnica siguiente.

- Elegir una palabra o tema relacionado con el texto y escribirla en la pizarra o en una transparencia.
- Estimular a los alumnos para que realicen una lluvia de ideas, proponiendo el mayor número de palabras que tengan en mente, relacionadas con la palabra seleccionada y las enumeren por categorías en un papel.
- Invitarlos a exponer sus listas de palabras por categorías, a incluirlas en un mapa del curso, poniéndole nombre a cada categoría. Por ejemplo, en la palabra tienda, las categorías fueron: personas, géneros, problemas, gastos, precios. La estructuración realizada por la clase se esquematiza en el recuadro:
- Estimular a los estudiantes a intercambiar ideas sobre sus proposiciones. La discusión del mapa semántico es la parte más productiva de esta estrategia, dado que los estudiantes aprenden palabras nuevas, extraen nuevos significados de palabras conocidas y establecen relaciones entre todas las palabras propuestas (Figuroa, 2010).
- Después de la lectura del texto, retomar el mapa que construyeron colectivamente, con el fin de confrontar sus propias ideas con las ideas que en él se planteen. Invitar a los estudiantes a enriquecer el mapa semántico del curso a partir de la nueva información proporcionada por él.

Los mapas semánticos tienen amplias posibilidades de aplicación y se ha demostrado su eficacia en muchos trabajos.

Los momentos del proceso de elaboración de los mapas semánticos. Comprende cuatro pasos básicos:

1. Comenzar por un Brainstorming o torbellino de ideas para obtener el mayor número de palabras asociadas al tema, aunque sean absurdas; esto permite descubrir el conocimiento previo de los estudiantes.
2. Organizar o estructurar semánticamente, es decir, formar agrupaciones con los conceptos generados y aprender los significados de las nuevas palabras surgidas.
3. Discutir y seleccionar palabras-concepto, lo que supone la comprensión de las palabras.
4. Estructurar categóricamente la información.

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

Secuencia didáctica en el aula. En el desarrollo de las sesiones de aprendizaje se tendrá en cuenta la siguiente secuencia didáctica:

- Iniciar presentando una lectura relacionada con el nuevo conocimiento, lo que permitirá elaborar una serie de relaciones entre los conocimientos previos y los que se desarrollarán en la sesión.
- Presentar las metas de aprendizaje para el desarrollo de la sesión, para promoviendo un mayor involucramiento de los participantes, pues conocen con claridad la dirección que tendrá la sesión.
- Enriquecer las situaciones de aprendizaje presentadas con hechos de su contexto sociocultural, donde se utilicen recursos para aplicar ideas en su vida cotidiana. Se trata de promover un dominio de los organizadores gráficos para la comprensión lectora.
- Las preguntas generadas a partir de un hecho real o hipotético se responderán de manera individual, trabajando cooperativamente o en plenario, para ayudar a comparar y evaluar el nivel de dominio.

- Promover la participación activa de los estudiantes en la síntesis de las sesiones. Así se compromete a los estudiantes en la organización, elaboración, relación, síntesis y expresión de sus conocimientos.

Importancia del mapa semántico en el aprendizaje. En las definiciones de mapas semánticos, se resaltan las ideas de método, representación gráfica y organización de categorías, que permiten destacar a importancia de los mapas semánticos.

- *Método:* (Heimlich y Pitelman 1990, p. 12) destacan las ideas de método y conocimiento previo al definir a los mapas semánticos como método para activar y construir lo nuevo considerando los conocimientos previos de un estudiante.
- *Estructura gráfica:* Los mapas semánticos ayudan a los estudiantes a establecer relaciones entre las palabras (Hemilich y Pitelman 1990, p. 9), pues este esquematiza, resume o selecciona la información.
- *Estructura de categorización:* Constituyen una estructuración categórica de información representada gráficamente según la relevancia de los conceptos. Mejora la comprensión y enriquece el vocabulario (Hemilich y Pitelman 1990, citado por Ontoria *et al.*, 2006, p. 151)

El mapa semántico en la etapa de lectura. El mapa semántico es mejora el nivel de comprensión de la información de los textos. En su elaboración se introducen las palabras claves del vocabulario o del contenido de un texto y, a la vez, facilita la evaluación del nivel de conocimientos previos de los estudiantes. Por consiguiente, los prepara mejor para entender, asimilar y evaluar la información del material que leerán (Heimlich y Pittelman, 1990, citado por Ontoria *et al.*, 2006, p. 156).

El proceso técnico por seguir en prelectura y post lectura consta de los siguientes pasos:

1. La lectura del texto seleccionado.
2. Extracción de las ideas principales expuestas en el material escrito.
3. Elaboración de un mapa previo para el aprendizaje del vocabulario clave para la comprensión.
4. Añadido de palabras y categorías a dicho mapa, mientras se lee la historia.
5. Discusión en clase e integración de la nueva información.

El mapa semántico como estrategia de pre y post lectura es eficaz tanto para programas básicos como para otros materiales de lectura. También ha sido adaptado con éxito a la enseñanza de los contenidos. En actividades de post lectura, el mapa semántico proporciona permite que los estudiantes evoquen, organicen y representen gráficamente la información relevante del texto que leído (Heimlich y Pittelman, 1990, citado por Ontoria *et a.*, 2006, p. 157).

Mapa semántico como técnica de estudio. Hanf (1971), citado por Ontoria *et al.* (2006, p. 157) utiliza el mapa semántico como técnica de estudio para organizar las informaciones sobre un concepto central. En especial, sirve a los educandos de educación primaria y secundaria para dar significatividad a sus aprendizajes. Propone tres etapas básicas para su elaboración:

1. *Identificación de la idea principal:* Se identifica mediante la técnica del subrayado. Luego, mediante “lluvia de ideas”, se hace algunas preguntas para identificar la macroestructura textual.
2. *Categorías secundarias:* Corresponden a las partes principales del tema; se identifican con los subapartados destacados con epígrafes puestos por el autor o inferidos por uno mismo. Están conectados con la idea central en la estructura gráfica y constituyen una estructura significativa que invita a descubrir y aprender.
3. *Detalles complementarios:* Con ideas o detalles novedosos se completa el mapa semántico, estableciendo categorías secundarias jerárquicamente ordenadas.

Mapas mentales

Nociones de mapas mentales. El mapa mental es una técnica que facilita la expresión del pensamiento irradiante como una función natural de la mente humana. Son técnicas gráficas muy poderosas que permite acceder al potencial del cerebro (Tony Buzan, 1996-98, citado por Ontoria *et al.*, 2005, p.121).

El mapa mental es una representación gráfica que refleja el producto del pensamiento a partir de una imagen o tema central, desarrollar de forma global las habilidades del cerebro, mediante el empleo de palabras e imágenes como fuente de estímulos y conocimiento y como una forma de potenciar las capacidades cognitivas de los hemisferios izquierdo y derecho (Ontoria *et al.*, 2005, pp. 121-122).

Fundamentos sobre los mapas mentales. Ontoria explica que los mapas mentales se identifican con la expresión “pensamiento irradiante”. Es decir, se identifican con las asociaciones y relaciones que se establecen a partir de una unidad central (sentimiento, idea, imagen, situación o tema) que se expande en distintas direcciones. Es una construcción temática (un esquema gráfico) que nace de una palabra, o concepto clave, colocado en el centro de un folio o en la pantalla de un ordenador. De ahí se extiende y ramifica mediante flechas, números, símbolos o grupos de palabras que guardan relación con la cuestión abordada. De este modo, al finalizar el mapa mental se visualiza con un simple golpe de vista todas y cada una de las ideas.

El campo de actuación de los mapas mentales es amplio, propicia la creatividad, memorización y organización de información; además, hacen de los jóvenes y adultos seres capaces de recordar, relacionar y transmitir ideas sin necesidad de ayuda extra (Ontoria *et al.*, 2005).

Un mapa mental es muy parecido al mapa de una ciudad. Su centro corresponde al centro de la ciudad, representa la idea más importante; las calles principales que irradian del centro representan los pensamientos principales, mientras que las calles secundarias reflejan los pensamientos secundarios y así sucesivamente. Los dibujos y las formas especiales que en la cartografía urbana representan los lugares de interés, en la cartografía mental evidencian las ideas particularmente interesantes.

Neurociencia y aprendizaje. Un mapa mental es un método de análisis que permite organizar con facilidad los pensamientos y utilizar al máximo las capacidades mentales. Es la forma más sencilla de gestionar el flujo de la información en el cerebro y el exterior, es el instrumento más eficaz y creativo para tomar notas y planificar los pensamientos.

Todos los mapas mentales tienen algo en común: su estructura natural compuesta por ramas que irradian de una imagen central y el uso de colores, símbolos, dibujos y palabras que se enlazan según un conjunto de reglas básicas, sencillas y amigables. Los mapas mentales convierten una larga y aburrida lista de información en un diagrama brillante, fácil de recordar y altamente organizado, en sintonía con los procesos naturales del cerebro.

Constructivismo y los mapas mentales. Según Ausubel, Novak y Hanesian (1983), citado por Barriga y Hernández (2002, p. 35), el aprendizaje concibe al educando como un procesador activo en la reconstrucción de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva, para adquirir un aprendizaje significativo.

Elementos de los mapas mentales. Para trazar un mapa mental se necesita una hoja de papel en blanco, rotuladores de colores, el cerebro y la imaginación.

Características. Según (Ontoria *et al.*, 2006, p. 119), los mapas mentales tienen las siguientes características:

- *Pensar con palabras e imágenes:* pues las imágenes estimulan una variedad de habilidades y capacidades en el cerebro, con formas, colores, líneas, dimensiones, etcétera. Todos estos activan y estimulan un pensamiento creativo e incrementan el poder del cerebro.
- *Jerarquización y categorización del pensamiento o de los contenidos,* con fines de mejorar el almacenamiento y procesamiento de las capacidades mentales del cerebro.

Características específicas, según McCarthy (1994, 144-145), citado por Ontoria *et al.* (2006, pp. 121-122):

- *Compromiso personal:* Presume la toma de decisiones sobre un tema o información relevante
- *Aprendizaje multicanal:* Permite el empleo de mayor número de órganos sensoriales posibles. Desarrollan el pensamiento multisectorial o kinestésico.
- *Organización:* Permite la representación gráfica en la que se diferencia la estructura, la secuenciación y las relaciones de unas ideas con otras, distinguiendo las principales y las secundarias.
- *Asociación:* Se busca la asociación y agrupación de las ideas formando proposiciones.
- *Palabras clave:* Su elaboración incluye unas cuantas palabras clave, que son significativas por responder el tema o ideas importantes.
- *Imágenes visuales:* Su empleo facilita y estimula la retención y evocación de lo aprendido.
- *Trabajo el cerebro global:* Combina el cerebro del hemisferio izquierdo con el hemisferio derecho, inclinándolo al diseño espacial, visual y artístico.

Características técnicas básicas propuestas por Ontoria *et al.* (2006 p. 123):

- Tomar como referencia de la expresión gráfica la imagen del árbol.
- El tema o la imagen principal va al centro.
- Cada una de las ideas principales se sitúan en una rama que sale del centro.
- Las ideas secundarias salen de la rama correspondiente.
- Deben resaltarse en progresión descendente desde el centro.
- El dibujo, los colores, etcétera sirven para destacar los distintos elementos que facilitan el aprendizaje.

Proceso de elaboración. Según Buzan (2004, pp. 49-50) tiene siete pasos:

1. Empieza en el centro de una hoja en blanco. Ella da al cerebro la libertad de moverse en todas las direcciones y expresarse más naturalmente.
2. Se dibuja en el centro de la hoja una imagen que simbolice la idea principal. La imagen potencia y estimula la imaginación; es un núcleo de interés, un centro de atención y, además, facilita la concentración y despierta las capacidades del cerebro.
3. Utiliza muchos colores, pues estos estimulan al cerebro. Como las imágenes, los colores añaden vitalidad, frescura y diversión a los mapas mentales, y proporcionan energía positiva para un pensamiento creativo.
4. Partiendo de la imagen central, se irradia hacia el exterior las palabras clave y las ideas más importantes relacionadas con el tema escogido. Se conecta las ideas mediante ramas, ya que el cerebro trabaja mediante asociaciones, así será más fácil recordarla, estructurarla. El uso de las líneas o ramas para asociar las ideas también permiten crear una estructura o arquitectura para expresar pensamientos.
5. Trazar líneas curvas en lugar de rectas, porque aburren al cerebro; son más atractivas y capturan la atención de los ojos con mayor facilidad.
6. Se utiliza solo una palabra por línea, pues los núcleos individuales de palabras clave dan al mapa mental más flexibilidad y contundencia. Cada palabra o imagen tiene efecto multiplicador y contiene un amplio abanico de asociaciones y conexiones. Cuando se utilizan por separado se confiere a cada una más libertad para irradiar nuevas ideas y pensamientos. Las frases apagan este efecto multiplicador.
7. Utiliza muchas imágenes. Cada una de estas, como la imagen central, ayuda a la expresión del pensamiento libre y creativo. Esto significa que, si se utiliza 10 imágenes, se habrá alcanzado la misma elocuencia de 10000 palabras.

Importancia de los mapas mentales. Los mapas mentales ayudan de mil maneras diferentes (Buzan, 2004, p. 31):

- Potenciar la creatividad.
- Ahorrar tiempo.
- Solucionar problemas.
- Concentrarse.
- Organizar más eficientemente los pensamientos.
- Aclarar las ideas.
- Aprobar los exámenes con mejores resultados.
- Estudiar más rápido y eficientemente.
- Recordar mejor.
- Tener una visión global de las cosas.
- Planificar.
- Comunicar.
- ¡Sobrevivir!
- ¡Salvar árboles!

Rescatando las definiciones anteriores se puede definir al mapa mental como una herramienta que se emplea para la organización y jerarquización de las informaciones de manera casi sintetizada que presentan diversos tipos de textos. Esta técnica permite el desarrollo de habilidades y capacidades de la memoria global que, por supuesto, se requiere de análisis y creatividad de quién las elabora.

Esquema MIA

Nociones de esquema MIA. Según Rumelhart (1980, p. 30), citado por García Madruga *et al.* (2006, p. 80) un esquema sería “Una estructura de datos para representar los conceptos genéricos almacenados en la memoria”.

Según Shaller (1982), citado por Ontoria *et al.* (2006, p. 81), “Los esquemas son estructuras abstractas que representan lo que uno piensa acerca del mundo”. Los esquemas son estructuras de datos para representar conceptos genéricos almacenados en la memoria. Se utilizan para reflejar conceptos generalizados subyacentes a los objetos, situaciones,

sucesos, secuencias de sucesos, acciones y secuencia de acciones (Rumelhart y Ontony, 1977, citado por Ontoria *et al.*, 2006, p. 81)

Según Rumelhart y Nonnan (1978), citado por Ontoria *et al.* (2006, p. 81), un esquema es la unidad de significado y procesamiento del sistema cognitivo humano. Es una estructura activa e interrelacionada de conocimientos comprometidos en la comprensión de la información y que guían la ejecución de operaciones de procesamiento. En síntesis, es una red de interrelaciones entre sus partes constituyentes, las cuales son en sí mismas otros esquemas.

En síntesis, los esquemas son casi un sistema de representación conformado por un conjunto de conocimientos interrelacionados, que intervienen en los siguientes procesos: interpretación de datos, recuperación de información, organización de la acción, establecimiento de metas y submetas, ubicación y búsqueda de los recursos para la acción, que todos ellos buscan la comprensión de la realidad y dar sentido a la experiencia.

Fundamentos sobre esquema MIA. Según Van Dijk (1980, p. 45), el esquema MIA sirve para organizar la microestructura textual que permite identificar el tema o asunto. Es una representación abstracta de la estructura global del significado de un texto. También engloba al de microestructura para denotar la estructura local de un texto, es decir, la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y de coherencia entre ellas. O sea, es una estructura que expresa el significado total del texto, puesto que transforma y sintetiza coherentemente toda la información del mismo.

Neurociencia y aprendizaje. La neurociencia explica que en el esquema MIA se puede diseñar, ordenar mejorar las ideas principales de un texto y llevarla a la práctica educacional. Los padres, educadores o gestores de políticas públicas deben reconocer la contribución clave de esta disciplina para el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Además, se trata de ponerlo en práctica en el ámbito educativo para lograr un ambiente de aprendizaje- enseñanza más dinámico, productivo y constructivista dentro de las aulas. Con el manejo de las emociones propias es una de las destrezas clave para ser un aprendizaje eficaz, por ello los estados emocionales inducidos por el temor afectan en el aprendizaje y la memoria.

Constructivismo y esquema MIA. Los esquemas son una parte muy importante en el proceso de comprensión, en el recuerdo y recuperación de la información. Por lo tanto, facilitan la construcción de la macroestructura. De igual manera, ayuda a recordar algunos conceptos o datos mediante el proceso de inferencia (García *et al.*, 2006, p. 82).

Elementos del esquema MIA. Los elementos que emplea el esquema MIA en la superestructura expositiva se compone de tres elementos muy importantes:

- Marco contextual.
- Idea central o principal.
- Ideas de apoyo o complementos.

El marco contextual expone el tema que se procesará. La idea principal es lo que se quiere comunicar, el núcleo del texto. Los complementos incluyen el desarrollo que permiten informar sobre el tema presentado.

Características. Las superestructuras son esquemas constituidos por categorías formales que organizan el contenido del texto. Cada tipo de texto tiene una superestructura muy particular que diferencia de las demás tipologías textuales.

El esquema MIA se emplea con mayor frecuencia en la superestructura expositiva y argumentativa. Los discursos expositivos presentan una estructura textual compuesta de tres categorías básicas: Marco contextual, Idea central o principal y Complementos o ideas de apoyo. En un texto argumentativo, la idea principal es denominada tesis que es la idea que se defiende a través de los argumentos. Estos son contenidos que apoyan la tesis planteada y la conclusión, cuando existe, se deriva de los argumentos.

Importancia del esquema MIA en el aprendizaje. Es una representación gráfico-verbal que evidencia la organización jerárquica de sus elementos. Cada elemento del esquema se desarrollará en la composición y puede ser enunciado como oración o frase.

Un esquema pone en relieve las ideas principales, las ideas secundarias y las relaciones entre estas. Es un buen recurso para acompañar a los estudiantes, de modo que puedan organizar, estructurar y expresar sus ideas principales en el proceso de comprensión lectora y la macroestructura o representación semántica del significado global

del texto, desde formas básicas como el párrafo, en donde la coherencia global y la macroestructura son los ingredientes fundamentales para el proceso de comprensión (Ministerio de Educación, 2013, p. 69).

2.2.2. Comprensión lectora

Comprender

La comprensión es un camino sin final. Un texto escrito tiene muchos niveles de comprensión y siempre se puede comprender mejor, más extensa y profundamente. Por eso, la enseñanza de la comprensión lectora debe ser tarea general del currículum escolar y abarcar a todos los niveles y materias. La comprensión no puede reducirse a estos factores superficiales, debe alcanzar los niveles superiores más cognitivos de procesamiento de la información, relacionados con la anticipación, la formulación de hipótesis y la construcción del sentido a partir de las experiencias previas que tienen el lector (Cassany, Luna y Sanz, 2008, p. 208).

En relación al tema podemos afirmar que; es representación mental que integra en un sistema, los conocimientos producidas a partir de las informaciones, las deducciones realizadas por el lector, así como la valoración crítica, ética, estética y pragmática que el lector propone fruto de la lectura del texto y de la integración de sus contexto sociocultural y que le permite asumir una posición y tomar decisiones pertinentes frente al texto y contexto leído (Gonzales, 2012, p. 16).

La comprensión es un proceso cognitivo complejo de carácter constructivo, que permite la interacción de las características del lector, del texto y en un contexto determinado; ayuda al lector el empleo consciente de estrategias cognitivas y metacognitivas antes, durante y después del proceso lector (Almeyda, 2013, p.13).

La comprensión lectora es una habilidad, el texto (que trasmite tanto los aspectos lingüísticos como los conceptos) que consta de por lo menos tres componentes: el lector (que utiliza su conocimiento previo para hacer inferencias sobre el contenido), el autor (que desea transmitir) y la tarea (demanda cognoscitiva que el lector aporta para comprender el texto). Durante el proceso de lectura, estos componentes interactúan y son indispensables.

Durante la lectura, los lectores despliegan una serie de capacidades tales como la fluidez con la que reconocen las palabras, sus objetivos de lectura, sus motivaciones y sus propósitos ante la actividad de lectura. Las investigaciones sobre comprensión lectora, desde una perspectiva sociocultural, encontraron que, cuando los estudiantes leen materiales culturalmente familiares, son capaces de leer más rápido, recordar con mayor precisión y cometer pocos errores de comprensión (García, 2009).

La comprensión es un proceso cognitivo complejo que permite la interacción de diferentes procesos de información y realización de operaciones mentales para fines de almacenamiento y procesamiento de la memoria operativa, para alcanzar la representación del significado global del texto (García, Gutiérrez y Gárate, 2006, p. 23).

Lectura

La lectura es un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. Es constructiva porque es un proceso dinámico de elaboración de significados del texto y su superestructura. Es interactiva porque la información previa del lector y la que propone el texto se integran en la elaboración de significados. Es estratégica porque varía según el objetivo del lector, la naturaleza del texto y la familiaridad del lector con el tema. Es cognitiva porque implica monitorear los propios procesos del pensamiento para alcanzar que la comprensión sea eficiente (Pinzás, 2012, p. 53).

La lectura es una práctica cultural que consiste en interrogar activamente el texto para construir su significado, sobre la base de experiencias previas, de los esquemas cognitivos y de los propósitos del lector. Leer es una actividad voluntaria y placentera, pues se relaciona estrechamente con los objetivos del lector (Condemarín y Medina, 2009, p. 73, citados por Ministerio de Educación).

Leer es aprender a partir de un texto, por ello el principal objetivo es comprender el texto y extraer de él información relevante, integrándola con las estructuras cognitivas del lector (Antonio, González y Fernández, 2004, p. 16).

Leer es un proceso muy complejo, porque requiere el uso permanente de ciertos procesos mentales que ayudan a percibir e interpretar la información. Estos son los llamados procesos cognitivos y metacognitivos.

El término “Cognición” se refiere a todo lo que se hace mentalmente durante el aprendizaje; los procesos metacognitivos controlan y regulan a los procesos cognitivos (Ministerio de Educación, 2006, p.14).

La lectura consiste en informarse del contenido de un texto. Es un medio de comunicación entre el autor y el lector, comunicación que se logra solo si el lenguaje usado por el autor es comprendido por el lector. O sea, debe haber convergencia entre los conocimientos previos y las experiencias del lector y las ideas que expone el autor; a mayor convergencia y uso de sus conocimientos previos o de la información no visual, mayor será el nivel de comprensión.

En síntesis, la lectura es un instrumento inherente al ser humano, esencial en todas las etapas del sistema educativo para la consecución de nuevos aprendizajes; es un medio fundamental para aprender y dominar las demás materias o campos de estudio.

Lector

Irwin (1986) propone tres factores a considerar en la programación del aprendizaje: el lector, el texto y el contexto de la lectura. El lector incorpora todo lo que es y sabe del mundo, así como todo lo que hace durante la lectura para entender el texto.

Según Solé (2009, p. 17), “Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer, obtener una información pertinente, para los objetivos que guían su lectura”.

Un lector comprende lo que lee y aprende en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos. La lectura acerca a la cultura, o mejor, a múltiples culturas, esto es una contribución esencial a la cultura propia del lector.

Texto

El texto contiene la intención del autor, quien define su contenido y la forma cómo ha organizado el mensaje (Irwin 1986). Todo texto se produce en un contexto determinado. Este contexto comprende las condiciones de la lectura, tanto en las que se fija el propio lector (su interés, su intención por el texto, etc.) como las derivadas del entorno social, que en el caso de la lectura escolar son normalmente las que fija el docente (una lectura, compartida o no, silenciosa o en voz alta, el tiempo que se le destina, etcétera). En conclusión, el texto es toda manifestación verbal completa, con una superestructura, y que se produce con una intención comunicativa oral o escrita.

Concepto de comprensión lectora

Etimológicamente, *comprender* deriva del latín *comprehender*, que significa “entender, penetrar, concebir, discernir, descifrar”. Como proceso intelectual, la comprensión implica que el lector capte los significados transmitidos por otros sea mediante sonidos, imágenes colores o movimientos (Paz, 2006).

PISA (2000) explica que la comprensión lectora es el proceso de desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas, que les permita concretar aprendizajes. La comprensión lectora permite que la persona reflexione, indague, analice, reflexione e interprete lo leído con el conocimiento previo.

La comprensión lectora es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, en la que interactúan las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado (Cervantes, 2004, p.13).

El Ministerio de Educación (2006, p. 16) precisa que la comprensión lectora consiste en darle una interpretación, es decir otorgarle un sentido y un significado.

Kinst *et al.* (1993), citado por González (2004, p.17) escribe que: “La comprensión lectora es aprender a partir de un texto significa comprenderlo e interpretarlo,

asimilándolos en los esquemas previos de conocimientos del sujeto, e implica que el lector sea capaz de utilizar la información proporcionada por el texto”

La comprensión lectora implica determinar las ideas principales que contiene el texto. Aunque un autor puede confeccionar un texto para comunicar determinados contenidos, la idea o ideas principales que construye el lector dependen en buena parte de los objetivos con que afronta la lectura, de sus conocimientos previos y de lo que el proceso de lectura en sí le ofrece en relación con los primeros (Solé, 2004, p. 25). “La comprensión lectora se considera como un sistema dinámico complejo cuyo objetivo es el de elaborar y ensamblar diversas representaciones coherentes, para lo que resulta de gran ayuda la memoria operativa o de trabajo y la generación de inferencias” (Grasser y Britton, 1996, citado por González, 2004, p. 17).

La comprensión lectora es la capacidad de leer comprendiendo textos escritos. El lector construye significados personales a partir de sus experiencias previas como lector y de su relación con el contexto; en el proceso emplea de forma consiente diversas estrategias durante el proceso de lectura.

La comprensión de textos requiere que se aborde el proceso lector (percepción, objetivos de lectura, formulación y verificación de hipótesis), incluidos los niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico), la lectura oral y silenciosa, la lectura autónoma y placentera, además de la lectura crítica, con relación a la comprensión de los valores inherentes al texto (Ministerio de Educación, 2009, p. 168).

La comprensión lectora es el mecanismo más importante de trasmisión de conocimientos. El estudiante debe obtener un dominio eficiente de la lectura para alcanzar el nivel de comprensión lectora, en interacción con los diversos factores. La comprensión es una condición indispensable de la lectura; una vez alcanzada puede existir diferencias en los objetivos de la lectura: en el contexto académico. Lo más frecuente es el aprendizaje a partir de textos, puesto que la lectura va seguida de alguna modalidad de evaluación. Fuera del ámbito escolar prevalece la lectura como diversión o como búsqueda de información (Fernández, 2004, p. 15).

La comprensión lectora se ha estudiado de dos modos: *como reconstrucción del significado de un texto escrito* (en el que reside tal significado) y *como construcción del significado de un textos*, mediante el intercambio entre el lector y el texto, en el que intervienen conocimientos previos y experiencias del lector; el mensaje construido puede o no coincidir con el mensaje enviado (Harris y Jodges, 1995, p. 38).

PISA (2012, p. 54) destaca que “La competencia lectora es comprender, utilizar reflexionar y comprometerse con textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad”.

La comprensión lectora es producto de tres requisitos (Polincsar y Brow, 1997, citado por Solé, 2004, p. 60):

- *De la claridad y coherencia del contenido de los textos*, de que su estructura resulte familiar o conocida y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable.
- *Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto*. En otras palabras de la posibilidad de que el lector posee los conocimientos necesarios que le van a permitir la atribución de significado a los contenidos del texto.
- *De las categorías que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que se lee*, así como para detectar y compensar los posibles errores de comprensión.

Enfoques sobre comprensión lectora

En el proceso de enseñanza de la lectura inicial se puede hallar diferentes enfoques, pero se puede reducir a dos: Los métodos globales y los métodos fónicos.

Los primeros parten de la captación de palabras y oraciones como un todo, sin considerar sus elementos componentes. Y los métodos fónicos parten del conocimiento del código gráfico y tienden a basarse en una enseñanza sistemática de las letras y de las sílabas. (Alliende y Condemarin 1990, p. 83)

En la primera teoría no se toma en cuenta los elementos de las sílabas y palabras, mientras que en el segundo método sí se toma en cuenta todos los componentes. Por ello, el docente debe ser pragmático y reflexivo y aplicar los enfoques que den efectividad al

proceso de enseñanza de la lectura. En América Latina, los enfoques globales se utilizan mayormente en la enseñanza del idioma inglés. Por otro lado, los enfoques fónicos corresponden al aprendizaje-enseñanza en el ámbito de dos lenguas como el español y el portugués. En el proceso de enseñanza de la lectura inicial es complejo porque intervienen diferentes factores, pero con el adecuado uso de las técnicas fónicas, se puede lograr que los niños entiendan más rápidamente el significado del párrafo o del texto.

Por otro lado, un grupo de estudiosos considera que ninguno de los dos enfoques anteriores es realmente adecuado y consideran un tercer enfoque: el lingüístico. Alliende y Condemarin (1990, p. 105) consideran que “La base fundamental de este enfoque es que hay que partir de las realidades de la lengua”. Por este motivo critican a los métodos fónicos: dicen que letras, sonidos, fonemas y sílabas son parte de la lengua, pero no del lenguaje. Asimismo, critican a los métodos globales por estructurarse sobre bases que corresponden a elementos ajenos al lenguaje; pero, en definitiva, van a proponer métodos globales con base lingüística.

El enfoque lenguaje-experiencia concibe la lectura como parte del proceso total de desarrollo de lenguaje. Reconoce la estrecha relación de la lectura con los procesos de hablar, escuchar y escribir. En este enfoque se postula que el niño no puede manejar en la lectura ideas o lenguajes más avanzados que aquellos que utiliza al hablar o escribir; se considera que aprender a leer se interpreta como el desarrollo del pensamiento y la expresión en el lenguaje (Alliende y Condemarin, 1990, pp. 108-109).

Niveles de comprensión lectora

En las aulas se debe desarrollar los niveles de comprensión lectora, de modo que los estudiantes vivencien la lectura en sus diferentes dimensiones para así desarrollar las habilidades y capacidades comunicativas que abordan principalmente las dimensiones: literal, inferencial y criterial.

Cortez y García (2010, p. 72) afirma que “Es la comprensión lectora básica de localización temática del texto. Aquí el lector decodifica palabras y oraciones con la posibilidad de reconstruir la información explícita (superficial) del texto”. La comprensión literal se refiere a la información explícita en el texto mismo; el lector debe utilizar

diferentes estrategias, como ubicar los personajes, identificar escenarios, sin agregar ningún valor interpretativo.

La comprensión inferencial es la capacidad para establecer interpretaciones y conclusiones sobre las informaciones que no están dichas de una manera explícita en el texto. Exige el ejercicio del pensamiento inductivo y deductivo para relacionar los significados de las palabras, oraciones o párrafos, tratando de realizar una comprensión global y una representación mental más integrada y esquemática (Cortez y García, 2010, p. 76).

En el nivel criterial “El lector interpreta el contenido emitiendo juicios valorativos sobre la temática del texto. Pone juego los procesos cognitivos de análisis, síntesis, enjuiciamientos, valoración y creatividad” (Cortez y García, 2010, p. 86).

Taxonomía de Barret

Barret se refiere a las dimensiones cognoscitivas y afectivas de la comprensión lectora.

Comprensión literal. Se refiere a la recuperación de la información explícita en el texto. Se puede dividir en reconocimiento y recuerdo.

Reconocimiento. Consiste en la localización e identificación de elementos del texto. Comprende:

Reconocimiento de detalles. Requiere localizar e identificar hechos como: nombres de personajes, incidentes, tiempo, lugar del texto.

Reconocimiento de ideas principales. Requiere localizar e identificar una oración explícita en el texto, que sea la idea principal de un párrafo o de un trozo más extenso de la selección.

Reconocimiento de secuencias. Requiere localizar e identificar el orden de incidentes o acciones explícitamente planteadas.

Reconocimiento de las relaciones de causa efecto. Requiere localizar o identificar las razones, que establecidas con claridad, determinan un efecto.

Reconocimiento de rasgos de personajes. Requiere localizar o identificar planteamientos explícitos acerca de un personaje que ayuden a destacar de qué tipo de persona se trata.

Recuerdo. Requiere que el estudiante reproduzca de memoria hechos, época, lugar del texto, hechos minuciosos, ideas o informaciones claramente planteados.

Recuerdo de detalles. Requiere reproducir de memoria hechos tales como: nombres de personajes, tiempo y lugar del cuento, hechos minuciosos.

Recuerdo de ideas principales. Requiere recordar la idea principal de un texto, sobre todo cuando ésta se encuentra expresamente establecida. También puede referirse a las ideas principales de algunos párrafos.

Recuerdo de secuencias. Consiste en recordar de memoria el orden de los incidentes o acciones planteados con claridad en el trozo.

Recuerdo de relaciones de causa efecto. Requiere recordar las razones explícitamente establecidas que determinan un efecto.

Recuerdo de rasgos de personajes. Requiere recordar la caracterización explícita que se ha hecho de los personajes que aparecen en el texto.

Reorganización. Consiste en dar una nueva organización a las ideas, informaciones u otros elementos del texto mediante procesos de clasificación y síntesis.

Clasificación. Consiste en ubicar en categorías a las personas, objetos, lugares y acciones mencionados en el texto, o en ejercer la actividad clasificatoria sobre cualquier elemento del texto.

Bosquejo. Consiste en reproducir el texto en forma esquemática. Se puede ejecutar utilizando oraciones o mediante representaciones o disposiciones gráficas.

Resumen. Consiste en una condensación del texto mediante oraciones que reproducen los hechos o elementos principales.

Síntesis. Consiste en efectuar refundiciones de diversas ideas, hechos u otros elementos del texto en formulaciones más abarcadores.

Comprensión inferencial. Requiere que el estudiante use las ideas e informaciones explícitas, su intuición y su experiencia personal como base para conjeturas e hipótesis. Las inferencias pueden ser de naturaleza convergente o divergente y el estudiante puede o no ser requerido a verbalizar la base racional de sus inferencias. En general, la comprensión inferencial se estimula mediante la lectura y las preguntas del profesor demandan pensamientos e imaginación que van más allá de la página impresa.

Inferencia de detalles. Requiere conjeturar acerca de los detalles adicionales que el autor podría haber incluido en la selección para hacerla más informativa, interesante o atractiva.

Inferencia de ideas principales. Requiere inducir la idea principal, significado general, tema o enseñanza moral que no están expresamente planteados en la selección.

Inferencia de secuencias. Consiste en determinar el orden de las acciones si su secuencia no se establece con claridad en el texto. También puede consistir en determinar las acciones que precedieron o siguieron a las que se señalan en el texto.

Inferencia de causa y efecto. Requieren plantear hipótesis acerca de las motivaciones de los personajes y de sus interacciones con el tiempo y el lugar. También implica conjeturar sobre las causas que actuaron, sobre la base de claves explícitas presentadas en la selección.

Inferencia de los rasgos de los personajes. Consiste en determinar características de los personajes que no se entregan explícitamente en el texto.

Comprensión crítica. Requiere que el lector emita un juicio valorativo, comparando las ideas presentadas en la selección con criterios externos dados por el docente, por otras autoridades o por otros medios escritos, o bien con un criterio interno dado por la experiencia del lector, sus conocimientos o valores.

Juicio de realidad o fantasía. Requiere que el alumno sea capaz de distinguir entre lo real del texto y lo que pertenece a la fantasía del autor.

Juicio de valores. Requiere que el lector juzgue la actitud del personaje o de los personajes.

Apreciación. Implica todas las consideraciones previas, porque intenta evaluar el impacto psicológico o estético que el texto ha producido en el lector. Incluye el conocimiento y la respuesta emocional a las técnicas literarias, al estilo y a las estructuras.

La taxonomía de Barret (1976) define una categorización jerárquica respecto a las habilidades en la lectura y escritura, siendo la lectura un proceso interactivo que integra la información deducida de un texto. De acuerdo con las investigaciones de Allende y Condemarín (1986), la taxonomía se sustenta en una doble dimensión: cognoscitiva y afectiva. Ambas permiten un desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Estas dimensiones se dinamizan a través de cinco categorías: la comprensión literal, la reorganización, la comprensión inferencial, la lectura crítica y la apreciación.

La comprensión literal. Capacidad para identificar datos, hechos, ideas principales y subyacentes de los contenidos explícitos del texto, es decir, aparecen escritos en él.

La reorganización. Implica una nueva ordenación de las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis. Se requiere del lector la capacidad de realizar: clasificaciones, categorizar personas, objetos, lugares, etc.

La comprensión inferencial. Capacidad para conjeturar y hacer hipótesis de las informaciones explícitas planteadas en el texto. Requiere que el lector emplee su intuición

e infiera (deduzca) a partir de detalles, de ideas principales y secuencias o de relaciones causa efecto.

La lectura crítica. El lector emite un juicio valorativo, determinado por dos niveles: juicio de realidad y/o de fantasía, distinguir entre lo real del texto y la fantasía del autor y juicio de valores, exponiendo su criterio frente al texto.

La apreciación. Categoría que implica todas las anteriores, ya que intenta evaluar el conocimiento y las emociones, las técnicas, estilos y estructuras literarias que el texto ha producido en el lector.

Según Barret (1976), el proceso de lectura y escritura se organiza de acuerdo a las siguientes dimensiones.

La *dimensión cognoscitiva* apunta a procesos de carácter lógico-conceptual, es decir la comprensión literal y la reorganización, en ambas se debe tener dominio de ciertas destrezas de comprensión: bosquejo, síntesis o resumen por ejemplo, las cuales se consideran como demandas evaluativas de alto nivel (Allende y Condemarín, 1986)

La evaluación de la lectura se considera *la dimensión afectiva*, es decir, que se estudie como un hecho familiar y lograr un goce estético, fruto de la reflexión propia, sin dejar a un lado el valor de la interpretación ajena. Con esta concepción, el maestro puede desarrollar estrategias con miras a promover enlaces entre el conocimiento previo y la nueva información.

Teoría de los tres niveles de la UMC

La Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) es la instancia técnica del Ministerio de Educación, cuya responsabilidad es desarrollar el Sistema Nacional de Evaluación del rendimiento estudiantil y brindar información relevante a las instancias de decisión de la política educativa a la comunidad educativa y la sociedad en general sobre estos resultados. La UMC llevó a cabo las cuatro evaluaciones muestrales del rendimiento estudiantil con diferentes niveles de representatividad: CRECER 1996, CRECER 1998, La

Evaluación Nacional 2001 y la Evaluación Nacional 2004. También realizó las evaluaciones de carácter censal (ECE, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 y 2013).

Los niveles de desempeño. Se presenta a continuación, la descripción general de cada uno de los niveles de desempeño establecidos por la UMC, a partir de la EN 2004. Se ordenaron, de acuerdo con su nivel de dificultad, desde la más difícil hasta la más fácil, formando una escala de tres niveles de desempeño: suficiente, básico y previo, que a continuación se detalla:

Nivel suficiente. Los estudiantes ubicados en este nivel demuestran el dominio de las capacidades y desempeños evaluados en el grado. Cabe mencionar que no son estudiantes avanzados ni destacados los que predominan en este nivel, sino estudiantes que han alcanzado los objetivos del grado.

Nivel básico. Los estudiantes agrupados en este nivel demuestran un dominio elemental de las capacidades y desempeños esperados en el grado. Esto quiere decir que los han desarrollado solo parcialmente a pesar de estar por terminar el grado.

Nivel previo. Los estudiantes en este nivel demuestran solo un dominio de las capacidades y desempeños desarrollados en grados anteriores. Esto quiere decir que, a pesar de estar por concluir el grado, solo tienen desarrolladas habilidades para estar en grados inferiores.

Los estudiantes que no lograron a resolver el conjunto de preguntas necesarias para considerarlos en el nivel previo fueron catalogados en un grupo llamado “por debajo del previo”. En este grupo, se ubican los estudiantes que no lograron resolver las preguntas más sencillas, que corresponden a ciclos anteriores (Ministerio de Educación, 2005, p.16).

Teoría de los siete niveles según IPEBA

La progresión de la competencia lectora es descrita por IPEBA (2012) considerando tres dimensiones, cada una de las cuales se va complejizando en los distintos niveles:

Características y complejidad textual. Da cuenta de las características estructurales, temáticas y lingüísticas que presentan los textos-cuentos, novelas, artículos periodísticos, enciclopedias, afiches, manuales, memorias, carteles, entre otros, a los que típicamente se exponen los estudiantes en los distintos niveles de su competencia lectora. En ese sentido, esta dimensión permite mostrar de qué manera las características de los diferentes textos influyen en la complejidad de los procesos de lectura y escritura del estudiante.

Construcción del significado. Describe la capacidad de construir el sentido de los textos por parte de los lectores desde un nivel superficial hasta un nivel profundo y detallado de comprensión de las diferentes relaciones de significados que se establecen al interior del texto. Se considera que dicha construcción se realiza principalmente a partir de tres habilidades que realiza el lector. Estas son:

- a. *Extraer la información explícita*, que implica busca, seleccionar y recuperar información de los textos.
- b. *Realizar inferencia*, que implica relacionar información explícita o implícita del texto, y deducir nueva información.
- c. *Interpretar*, que implica integrar sus ideas con información explícita e implícita del texto, estableciendo conexiones con la finalidad de conseguir un entendimiento global y más profundo del texto.

Reflexión y evaluación. Describe la capacidad del lector para distanciarse del texto con el fin de reflexionar y evaluar el contenido y la forma del mismo, empleando referencias como la experiencia personal, el conocimiento formal y el conocimiento sociocultural. Esto implica:

- a. *Reflexionar*, que supone comparar, contrastar su propio conocimiento y experiencia en relación al contenido del texto.
- b. *Evaluar*, que supone realizar un juicio sobre el uso de los recursos textuales, argumentos y planteamientos del autor en relación al contenido del texto y su conocimiento.

Las expectativas de aprendizaje son descritas en el mapa en siete niveles de aprendizajes. Cada nivel define una expectativa para cada ciclo de la escolaridad, desde el ciclo III hasta el ciclo VII (primaria y secundaria). Así, el Nivel 2 señala los aprendizajes esperados al finalizar el III ciclo; el Nivel 3 señala los aprendizajes esperados al finalizar

el IV ciclo; el Nivel 4 señala los aprendizajes esperados al finalizar el V ciclo; y así sucesivamente. Adicionalmente, el mapa cuenta con un nivel previo (Nivel 1), que muestra los aprendizajes esperados al comenzar el III ciclo (inicio de la primaria), y un nivel sobresaliente (nivel 7), que describe el aprendizaje que va más allá de la expectativa que se espera para el fin de la secundaria, que es el nivel 6. Dado que la evidencia muestra que en un aula coexisten estudiantes con diferentes niveles de aprendizaje, lo que se busca es ayudar a determinar en qué nivel se encuentra cada estudiante respecto de lo que se espera logren y así orientar las acciones pedagógicas hacia el mejoramiento.

Descripción de los niveles

El Ministerio de Educación (2015) establece los desempeños que corresponden a cada uno de los niveles.

Nivel 1. Lee textos de estructura simple que tratan temas reales o imaginarios que le son cotidianos, en los que predominan palabras conocidas y que se acompañan con ilustraciones. Construyen hipótesis y predicciones sobre la información contenida en los textos y demuestra entendimiento de las ilustraciones y de algunos símbolos escritos que transmiten información. Expresa sus gustos y preferencias en relación a los textos leídos. Utiliza algunas convenciones básicas de los textos escritos.

Nivel 2. Lee comprensivamente textos de estructura simple que tratan temas reales o imaginarios en los que predominan palabras conocidas e ilustraciones que apoyan las ideas centrales. Extrae información poco evidente distinguiéndola de otra semejante y realiza inferencias locales a partir de información explícita. Interpreta el texto relacionado información recurrente. Opina sobre sucesos e ideas importantes del texto a partir de su propia experiencia.

Nivel 3. Lee comprensivamente textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y que desarrollan temas diversos con vocabulario variado. Extrae información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto seleccionando información relevante. Opina sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.

Nivel 4. Lee comprensivamente textos con varios elementos complejos en su estructura y que desarrollan temas diversos, con vocabulario variado. Extrae la información e integra datos que están en distintas partes del texto. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto integrando información relevante y complementaria. Opina sobre aspectos variados del texto y explica la intención de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.

Nivel 5. Lee comprensivamente textos con estructuras complejas que desarrollan temas diversos con vocabulario variado. Integra información contrapuesta que está en distintas partes del texto. Interpreta el texto integrando información relevante y complementaria. Opina sobre aspectos variados, comparando el contexto sociocultural presentado en el texto con el propio y explica la intención de los recursos textuales integrando su conocimiento y experiencia.

Nivel 6. Lee comprensivamente textos con estructuras complejas que desarrollan temas diversos con vocabulario variado y especializado. Integra información contrapuesta o ambigua que está en distintas partes del texto. Interpreta el texto integrando la idea principal con información relevante y de detalles. Evalúa la efectividad de los argumentos del texto y el uso de los recursos textuales a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural en el que fue escrito.

Nivel 7. Lee comprensivamente textos con estructuras complejas, principalmente de naturaleza analítica y reflexiva, con vocabulario variado y especializado. Interpreta y reinterpreta el texto a partir del análisis de énfasis y matices intencionados reconociendo distintos temas y posturas que aborda. Evalúa la efectividad y validez de los argumentos o planteamientos del texto y del uso de los recursos textuales. Explica la influencia de los valores y posturas del autor en relación a la coyuntura sociocultural en la que el texto fue escrito.

Los niveles en las evaluaciones PISA

La evaluación PISA (2009, p. 15) mide la competencia lectora, utilizando una serie de ítems, dentro de un marco establecido en el año 2000. Los niveles de competencia lectora se definen de acuerdo con unas tareas que tienen rasgos comunes, conceptuales como

estadísticos y que permite asignar a cada participante una puntuación específica según los ítems que ha respondido correctamente. Por otro lado, sirve para describir qué tipo de tareas es capaz de realizar el educando que se sitúa en cada nivel. Las tareas pertenecientes a un mismo nivel de competencia comprenden muchos rasgos, mientras que difieren de las que sitúan en niveles superiores e inferiores.

A continuación se describe cada uno de los niveles:

Nivel 6. Las tareas de este nivel requieren del lector realizar múltiples inferencias, comparaciones y contrastes detallados y precisos de uno o más textos. Asimismo, debe afrontar ideas no familiares, obtener información y generar categorías abstractas para su interpretación. Las tareas de *reflexión y evaluación* requieren de realización de hipótesis o evaluar críticamente un texto complejo, teniendo en cuenta criterios o perspectivas múltiples, aplicando procesos de comprensión sofisticado más allá del texto.

Nivel 5. Las tareas en este nivel en *recuperación de la información* requieren localizar y organizar las informaciones profundamente arraigadas, haciendo inferencias sobre la información relevante. En reflexión, evaluar críticamente o formular hipótesis a partir de conocimiento especializado. Las tareas en este nivel implican afrontar conceptos que son contrarios a las expectativas.

Nivel 4. Las tareas en este nivel en recuperación de la información requieren localizar y ordenar informaciones implícitas en el texto. Algunos requieren interpretar el significado sutil del texto, teniendo en cuenta el conjunto del texto. Otras tareas de interpretación la comprensión y aplicación de categorías en un contexto poco conocido. El lector debe demostrar una comprensión precisa de textos largos o complejos, cuyo contenido o forma pueden no ser familiares.

Nivel 3. El lector sabe localizar y reconocer la relación entre diversa informaciones puntuales. Las tareas de interpretación requieren integrar varias partes de un texto para identificar la idea principal, comprender una relación o establecer el significado de una palabra o frase. Tener en cuenta diferentes características para comparar, contrastar o categorizar. Las tareas de reflexión requieren realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o evaluar un aspecto de un texto.

Nivel 2. Las tareas requieren localizar uno o más fragmentos de información que pueden ser inferidos o reunir determinadas condiciones para encontrarlos. Reconocer la idea principal de un texto, comprender relaciones o establecer el significado de un fragmento, se necesita efectuar inferencias de bajo nivel. La tarea típica de este nivel es establecer comparaciones o conexiones entre el texto y las experiencias o actitudes personales.

Nivel 1a. El lector sabe localizar uno o más fragmentos de información expresada de forma explícita. Reconoce el tema o el propósito del autor sobre un tema familiar o hacer una simple conexión entre la información del texto y el conocimiento cotidiano.

Nivel 1b. En este subnivel el lector puede localizar una información explícitamente señalada en un lugar destacado de un texto corto, sintácticamente simple en un contexto familiar. El texto normalmente sirve de apoyo mediante la repetición de la información. En tareas que requieren interpretación, el lector puede necesitar hacer conexiones simples entre informaciones cercanas.

Niveles de comprensión lectora según rutas de aprendizajes

En rutas de aprendizaje se consideran tres niveles de comprensión, los mismos que se adoptaron en esta investigación: literal, inferencial y crítico-valorativo.

Programa de aplicación

El programa de aplicación se empleó porque se consideró que los organizadores de información son técnicas o procedimientos eficaces que permiten a los educandos relacionar los conocimientos previos con la nueva información, la organización y procesamiento de la información, en especial para mejorar su nivel de comprensión lectora.

La tabla 1 muestra la estructura del programa experimental con los organizadores de información.

Tabla 1*Programa sobre organizadores de información*

Sesión	Título	Conocimientos	Objetivos
1	Aprendemos a organizar nuestras informaciones mediante la técnica de mapa semántico.	Mapa semántico	Reconoce las características y elementos del organizador de información de mapa semántico.
2	Aprendemos a organizar la información mediante la técnica de mapa mental.	Mapa mental	Reconoce las características y estructura y elementos del organizador de información de mapa mental
3	Aprendemos a identificar las ideas principales a través del esquema MIA en textos expositivos	Esquema MIA	Representa e identifica las informaciones respetando las características del esquema MIA
4	Diferenciamos los niveles de comprensión lectora en diferentes tipos de textos	Niveles de comprensión lectora	Reconoce e identifica las informaciones respetando las características y estructuras del esquema MIA
5	Reconociendo las partes y estructura de texto narrativo.	Texto narrativo	Reconoce las características y estructura del texto narrativo
6	Identificando la estructura de texto argumentativo.	Texto argumentativo	Reconoce las características y estructura del texto argumentativo
7	Aprendemos la estructura de texto expositivo.	Texto expositivos	Reconoce las características y estructura del texto expositivo
8	Reconocemos la estructura de texto discontinuos (afiche)	Textos discontinuos	Reconoce las características y estructuras del texto discontinuo
9	Identificando la estructura de texto instructivo.	Texto instructivo	Reconoce las características y estructuras del texto instructivo
10	Diferencian las tipologías textuales	Tipos de textos	Diferencia los tipos de textos

Fuente: Elaboración propia.

Antes de iniciar el estudio se solicitó, ante la dirección de la I.E. N° 86323 Virgen de Fátima, el permiso necesario para llevar a cabo la presente investigación en dicha institución. El programa fue ejecutado con participación de los estudiantes de quinto grado de educación primaria.

Una vez logrado, se entrevistó con el personal docente del grado elegido. Se expusieron los propósitos de este trabajo y luego se administraron los instrumentos a los escolares de la muestra. Una vez aplicado el pre test, se pasará de inmediato a la

aplicación del plan instruccional sobre los organizadores gráficos, en diez sesiones de 90 minutos cada una, dos veces a la semana, durante un mes. Al final del programa se administró el post test para verificar si el programa fue o no efectivo.

2.3. Definiciones de términos básicos

Aprendizaje. Es un proceso de construcción de nuevos conocimientos obtenidos por el sujeto, a través de la interacción con su contexto sociocultural y los conocimientos previos que posee. Es una actividad compleja, dinámica, continua, organizada y activa (Almeyda 2013, p. 36).

Enseñanza. Es el proceso de la mediación, que permite el proceso de la interacción entre el enseñante y aprendiz, con fines de adquirir nuevos conocimientos (Almeyda, 2013, p. 36).

Analizar. Descomponer de un todo su elemento, constitutivo y relacionarlos, con el propósito de lograr un conocimiento más profundo sobre el contenido de un texto (Cortez y García, 2010, p. 346).

Síntesis. Es la estructura de un todo por la reunión de sus partes. Esto implica que el lector realiza un resumen del texto leído, empleando sus propias palabras (Cortez y García, 2010, p. 133).

Técnica de enseñanza. Son aquellos recursos metodológicos que permiten organizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en un momento y tiempo determinado. (Almeyda, 2013, p. 45).

Estrategias de aprendizaje. Son aquellos procedimientos que se emplean para construir conocimientos mediante la participación activa y dinámica de los estudiantes. Son procesos conscientes e intencionados que ayudan en la comprensión, análisis, reflexión, control y valoración de lo que se hace (Almeyda, 2013, p. 49).

Tipología textual. Es una variedad discursiva que cumple una función comunicativa específica en cada situación de la vida diaria, según la intención y el propósito comunicativo (Cortez y García, 2010, p. 222).

Jerarquizar la información. Implica organizar la idea principal con las ideas de desarrollo (Cortez y García, 2010, p.162).

Macroestructura. Se refiere al sistema de representación del tema o asunto. No es una simple representación de oraciones, sino una estructura global de la información (Cortez y García 2010, p. 60).

Superestructura. Se refiere a la organización lingüística del texto. Representa la estructura global de la forma cómo dice o escribe el emisor de un tipo específico de discurso (Cortez y García, 2010, p. 62).

2.4. Formulación de hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

Los organizadores de información mejoran significativamente la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la I.E. N° 86323, Virgen de Fátima de Huari.

2.4.2. Hipótesis específicas

Los organizadores de información mejoran significativamente el nivel literal de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado primaria de la I.E N° 86323 Virgen de Fátima de Huari.

Los organizadores de información mejoran significativamente el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E N°86323 Virgen de Fátima de Huari.

Los organizadores de información mejoran significativamente el nivel crítico valorativo de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E N° 86323 Virgen de Fátima de Huari.

2.5. Variables

2.5.1. Variable independiente: Organizadores de información

Definición conceptual

Los organizadores de información son representaciones visuales del conocimiento en las cuales se sistematiza información relevante estableciendo relaciones entre las unidades de información o contenido. Se usan como herramientas instruccionales o estrategias estructurales para organizar, comprender, clasificar, retener y evaluar y garantizar la recuperación posterior de la información; coadyuvan el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo y promueven aprendizajes significativos (Campos *et al.*, 2005, p. 30).

Definición operacional

Los organizadores de información (mapa mental, mapa semántico y el esquema MIA) se utilizaron en el proceso de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa N° 86323 Virgen de Fátima de Huari. Se incluyeron en un programa de nueve sesiones que ayudaron a que los estudiantes desarrollen la capacidad de comprensión lectora.

2.5.2. Variable dependiente : La comprensión lectora

Definición conceptual

Según PISA (2000), la comprensión lectora es el proceso de desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas, que les permite concretar aprendizajes. La comprensión lectora permite a la persona reflexionar, indagar, analizar, reflexionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo.

Definición operacional

La variable comprensión lectora se midió mediante una prueba de comprensión lectora compuesta por 30 preguntas (10 literales, 10 inferenciales y 10 crítico-valorativas) para verificar el efecto de los organizadores de información.

Capítulo III

Diseño metodológico

1.1. Enfoque

El presente estudio se desarrolló según el enfoque cuantitativo. Los resultados se analizaron mediante estadística descriptiva e inferencial (Hernández *et al.*, 2010, p. 108), con la finalidad de probar empíricamente las hipótesis de investigación, que son apoyadas o refutadas de acuerdo que el investigador observa sin interferir los valores, principios y creencias del individuo.

Mediante el método hipotético-deductivo se pretendió demostrar la influencia de la variable organizadores de información en la comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado de educación primaria.

1.2. Tipo de la investigación

La investigación es aplicada y explicativa. Es aplicada porque se realiza con el propósito de transformar la realidad y adecuarla a las necesidades de la vida del hombre, entonces se dice que es una propuesta de trabajo, con la cual se pretende mejorar los niveles de comprensión lectora y mejorar la calidad educativa (Mejía, 2005a, p. 29)

Es explicativa porque establece las relaciones entre conceptos y está dirigida a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. En ese sentido, el análisis de resultados permitió determinar y explicar en qué medida el programa con los organizadores de información mejoró el nivel de comprensión lectora (Hernández *et al.*, 2010, p. 83).

1.3. Diseño de la investigación

El trabajo se realizó siguiendo el diseño experimental, en el cual se manipula intencionalmente una o más variables independientes, para analizar las consecuencias sobre la variable dependiente (Hernández *et al.*, 2010, p. 121). Se manipuló la variable independiente organizadores de información para analizar y determinar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes. Es cuasi-experimental, con preprueba-posprueba y grupo de control (p. 148). El modelo se representa así:

$$\begin{array}{rcccc} \text{G.E.:} & O_1 & X & O_2 \\ \text{G.C.:} & O_3 & \text{—} & O_4 \end{array}$$

Dónde:

G.E.: El Grupo experimental (estudiantes de quinto grado de educación primaria, sección “B”)

G.C.: El grupo control (estudiantes de quinto grado de educación primaria, sección “A”)

O₁; O₂: Resultados del pre test.

O₃; O₄: Resultados del post test.

X : Variable experimental (organizadores de información y tipos de textos.

— No aplicación de la variable experimental.

1.4. Población y muestra

1.4.1. Población

La población de estudio estuvo compuesta por un total de 99 estudiantes (51 varones y 48 mujeres) de quinto grado de educación primaria, secciones A, B, C, D de la I.E. N° 86323, Virgen de Fátima, de Huari. La tabla 2 describe la distribución de la población.

Tabla 2

Distribución poblacional de los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. N° 86323 Virgen de Fátima de Huari

	H	M	Subtotal
Quinto A	13	11	24
Quinto B	12	16	28
Quinto C	09	14	23
Quinto D	17	07	24
Total	51	48	99

Fuente: Nóminas de matrícula, del año escolar 2014.

1.4.2. Muestra

La muestra estuvo formada por 52 estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. N° 86323, Virgen de Fátima, de Huari, secciones A (24) y B (28); 25 varones y 27 mujeres. El quinto grado A intervino como grupo de control y el quinto B como grupo experimental (tabla 3).

Tabla 3

Distribución de la muestra de estudio

	H	M	Subtotal
Quinto A (De control)	13	11	24
Quinto B (Experimental)	12	16	28
Total	25	27	52

Fuente: Elaboración propia.

La muestra final quedó formada por 45 estudiantes, 20 del grupo de control y 25 del grupo experimental. Cuatro estudiantes del grupo de control y tres del grupo experimental, siete en total, fueron excluidos durante la etapa de procesamiento de los datos, debido que, por diversos motivos de índole personal, no participaron en el pre test o en el post test de la prueba de comprensión lectora.

1.5. Operacionalización de variables

La variable comprensión lectora se midió en tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico-valorativa. En cada uno de estos niveles de comprensión se consideraron tres indicadores y diez ítems. La operacionalización de esta variable se muestra en la tabla 4.

Tabla 4

Operacionalización de la variable comprensión lectora

Dimensión	Indicador	Ítems	Instrumento
Nivel literal	▪ Identifica datos lugares, hechos y fenómenos.	1,7,25	Prueba de comprensión lectora de 30 ítems.
	▪ Identifica secuencia de sucesos, espacio y tiempo.	2,8,14,19	
	▪ Describe, e identifica característica de personajes, objetos, lugares y fenómenos.	13,20,26	
Nivel inferencial	▪ Deduce causas y consecuencias que no están explícitas.	4,10,16,28	
	▪ Extrae el significado de las palabras y el mensaje conceptual del texto.	22,27	
	▪ Infiere el propósito comunicativo del emisor: temas e ideas principales del texto.	3,9,15,21	
Nivel crítico valorativo	▪ Expresa acuerdo o desacuerdo ante las propuestas del autor.	18,24	
	▪ Juzga y argumenta la actuación de los personajes.	5,17,23,29	
	▪ Relaciona el contenido del texto con sus conocimientos previos, valores y actitudes.	6,11,12,30	

Fuente: Elaboración propia.

1.6. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

1.6.1. Técnica: Evaluación escrita

Esta técnica permitió medir la competencia lectora de los estudiantes de quinto grado de Educación primaria mediante una prueba de comprensión lectora.

1.6.2. Instrumento: Prueba de comprensión lectora

Es el instrumento utilizado para evaluar la competencia lectora de los estudiantes de quinto grado de educación primaria. La prueba tiene 30 ítems que miden la comprensión literal (10), inferencial (10) y crítico-valorativa (10).

Descripción del instrumento

Nombre del instrumento: Prueba escrita de comprensión lectora.

Autores:

Esteban Dionisio Malvas Rojas

Rayda Juana Rodríguez Oncoy

Fecha de elaboración: 2013.

Cantidad de ítems. La prueba tiene 30 ítems, distribuidos en tres dimensiones: comprensión literal (10), comprensión inferencial (10), comprensión crítico-valorativa (10).

Índice de valoración. Las respuestas de los estudiantes se califican con 0 (correcta) o 1 (incorrecta).

Puntaje del instrumento: Los puntajes mínimo y máximo se obtienen multiplicando los índices más bajo y alto, respectivamente:

Puntaje mínimo: $30 \times 0 = 0$

Puntaje máximo: $30 \times 2 = 60$

En cada dimensión se obtiene 0 puntos como mínimo y 30 como máximo.

Para obtener la nota vigesimal, el puntaje alcanzado se multiplica por 2 el producto se divide entre 3, según la siguiente fórmula:

$$\text{Nota} = \frac{P \times 2}{3}$$

Donde:

P es el puntaje obtenido por el estudiante

2 y 3 son valores constantes

X es la nota final

Forma y tiempo de administración. La prueba se administra en forma individualizada en un tiempo promedio de 60 minutos.

1.6.3. Validez y confiabilidad de los instrumentos

Validez

El instrumento se validó mediante juicio de expertos y el promedio de calificación fue 87.16%. Este resultado indicó que el instrumento era adecuado para utilizarse en la investigación. El detalle se encuentra en las fichas incluidas en el anexo 4.

Confiabilidad

La confiabilidad de la prueba de comprensión lectora se verificó mediante el coeficiente de confiabilidad de Küder-Richardson, que dio $Cf = ,6798$ (muy confiable).

Los resultados de la validación por juicio de expertos y la prueba de confiabilidad KR fueron la evidencia suficiente para que los investigadores pudieran utilizar la prueba en esta investigación.

3.7. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó siguiendo métodos cuantitativos, pues se utilizó la estadística descriptiva e inferencial. Se empleó también el método comparativo para contrastar los resultados pre test y post test. Los métodos analítico y sintético se emplearon en el procesamiento de los resultados del pre test y post test de ambos grupos. Los hallazgos más significativos se traducen en las conclusiones.

En el análisis de los resultados se utilizó el software estadístico SPSS versión 21 y el programa Excel. Con estos dos programas se hizo el tratamiento de los datos provenientes de los grupos experimental y de control, en las fases de pre test y post test.

A los datos provenientes de los grupos experimental y de control se les calculó las medidas estadísticas: media, desviación estándar, rango, puntaje mínimo y máximo, para compararlos y verificar las diferencias.

Antes de realizar las pruebas de hipótesis, se verificó si los datos provenientes de ambos grupos (experimental y control) provenían o no de una distribución normal. Para ello se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk.

Las pruebas de hipótesis se realizaron mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, puesto que todos los datos no tenían una distribución normal.

Los resultados del análisis estadístico se presentan mediante tablas y gráficos. Las tablas muestran de forma comparativa las frecuencias pre test y post test de los grupos experimental y de control; también muestran los estadísticos. El gráfico utilizado es el diagrama de caja de bigotes, que muestra las diferencias pre test y post test entre los grupos experimental y de control.

3.8. Aspectos éticos

El estudio se realizó respetando las convenciones propias de un trabajo de investigación científica aplicada al campo de educación. En la redacción de este informe se tuvo en

cuenta las pautas del Manual de Publicaciones APA, especialmente al citar las fuentes consultadas para construir el marco teórico y metodológico. Se respetaron los derechos de autor y se protegió la identidad de los estudiantes involucrados en la muestra de estudio. Sin embargo, los autores asumen por anticipado la responsabilidad que pudiera derivarse de cualquier error u omisión en los que pudieran haber incurrido de forma involuntaria.

Se deja constancia que la obtención de los datos y su posterior tratamiento se hizo respetando los principios de veracidad y honestidad.

Capítulo IV

Resultados

4.1. Descripción

Según la tabla 5, en el pre test, el 75% de los estudiantes del grupo de control estuvieron por debajo de las notas [6-13] y en el grupo experimental obtuvieron estos mismos puntajes el 64 % de los estudiantes. En el post test, el 75% de estudiantes de grupo de control se mantuvieron con notas [6-13], no habiendo diferencias; pero el 88% de estudiantes del grupo experimental lograron notas [14-17], observándose un avance significativo debido al estímulo con la variable independiente.

Tabla 5

Frecuencias de la variable comprensión lectora en los grupos experimental y de control, pre test y post test

Fase	Puntaje	Comprensión lectora			
		G. control		G. experimental	
		F	%	F	%
Pre test	[00 - 05]	0	0,0	0	0,0
	[06 - 10]	2	10,0	3	12,0
	[11 - 13]	13	65,0	13	52,0
	[14 - 17]	5	25,0	9	36,0
	[18 - 20]	0	0,0	0	0,0
Post test	[00 - 05]	0	0,0	0	0,0
	[06 - 10]	3	15,0	0	0,0
	[11 - 13]	12	60,0	1	4,0
	[14 - 17]	5	25,0	22	88,0
	[18 - 20]	0	0,0	2	8,0
Total	[06 - 10]	GC =20	100	GE = 25	100

Fuente: Prueba de comprensión lectora.

En la tabla 6 se observa que en el pre test de la prueba de comprensión lectora, la media del grupo de control ($12,30 \pm 1,625$) es solo ,42 menos que la media del grupo experimental ($12,72 \pm 1,860$). Pero en el post test, la media del grupo de control ($12,15 \pm 1,565$) fue 4,25 menos que la media del grupo experimental ($16,40 \pm 1,225$).

Tabla 6

Medidas estadísticas de la variable comprensión lectora en los grupos de control y experimental, pre test y post test

Fase	Estadísticos	Comprensión lectora	
		G. Control	G. Experimental
Pre test	Media	12,30	12,72
	Mediana	13,00	13,00
	Desviación típ.	1,625	1,860
Post test	Media	12,15	16,40
	Mediana	12,50	17,00
	Desviación Típ.	1,565	1,225

Fuente: Prueba de comprensión lectora.

En la figura 1 se muestra que en el post test de la comprensión lectora, la mediana del grupo experimental (17) está por encima de la mediana del grupo de control (12,5), debido a que el estímulo con los organizadores de información efectos favorables en la comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado de educación primaria.

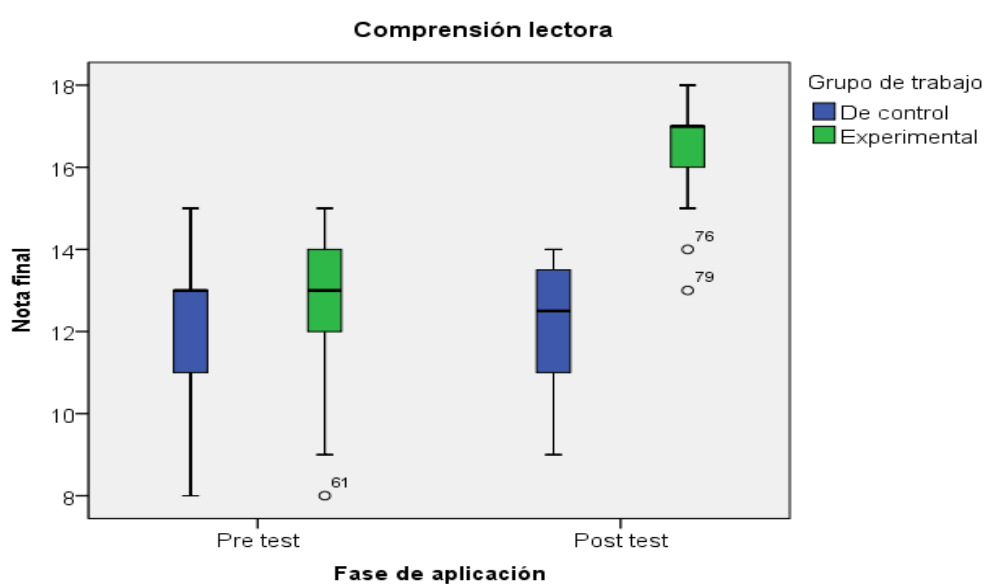


Figura 1. Diagrama de caja y bigotes para comparar la comprensión lectora en los grupos de control y experimental, pre test y post test.

Comprensión literal

Según la tabla 7, en el pre test de la comprensión literal, la mayoría de estudiantes (70%) del grupo de control obtuvieron puntajes muy altos [09-10] y la mayoría de estudiantes (60%) del grupo experimental obtuvieron puntajes altos [06-08]. En cambio, en el post test, el 65% de estudiantes del grupo de control obtuvieron puntajes altos [06-08] y el 76% de estudiantes del grupo experimental obtuvieron puntajes muy altos [09-10].

Tabla 7

Frecuencias de la comprensión literal en los grupos de control y experimental, pre test y post test

Fase	Puntaje	Comprensión literal			
		G. control		G. experimental	
		N	%	N	%
Pretest	[00 - 02]	0	0,0	0	0,0
	[03 - 04]	0	0,0	0	0,0
	[05 - 06]	0	0,0	1	4,0
	[07 - 08]	6	30,0	15	60,0
	[09 - 10]	14	70,0	9	36,0
Posttest	[00 - 02]	0	0,0	0	0,0
	[03 - 04]	0	0,0	0	0,0
	[05 - 06]	0	0,0	0	0,0
	[07 - 08]	13	65,0	6	24,0
	[09 - 10]	7	35,0	19	76,0
Total		GC =20	100	GE = 25	100

Fuente: Prueba de comprensión lectora.

En la tabla 8 se observa que en el pre test de la comprensión literal, la media del grupo de control ($4,7 \pm 4,32$) es solo ,38 menos que la media del grupo experimental ($12,72 \pm 1,860$). Pero en el post test, la media del grupo de control ($4,35 \pm 4,76$) fue ,41 menos que la media del grupo experimental ($16,40 \pm 1,225$).

Tabla 8

Medidas estadísticas de la comprensión literal en los grupos de control y experimental, pre test y post test

Fase	Estadísticos	Comprensión literal	
		G. De control	G. Experimental
Pre test	Media	4,700	4,320
	Mediana	5,000	4,000
	Desviación típ.	0,470	0,557
Post test	Media	4,350	4,760
	Mediana	4,000	5,000
	Desviación típ.	0,489	0,436

Fuente: Prueba de comprensión lectora.

Del mismo modo este resultado se aprecia mejor en la figura 2, donde se muestra que, en el post test de la comprensión literal, la mediana del grupo experimental (5) está por encima de la mediana del grupo de control (4), debido a que el estímulo con los organizadores de información tuvo efectos favorables en los estudiantes de quinto grado de educación primaria.

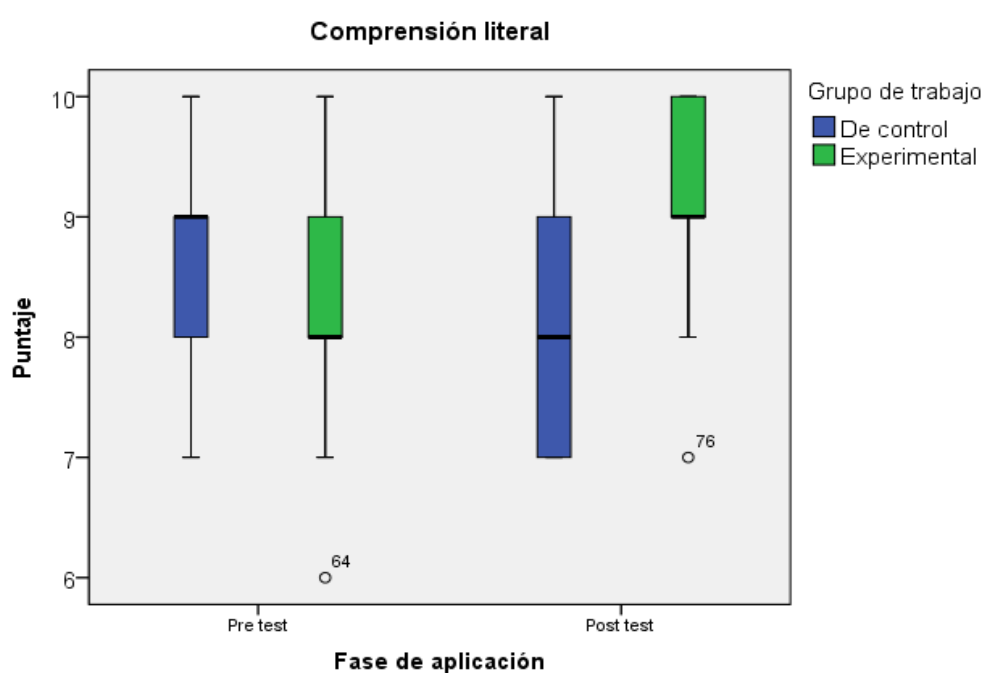


Figura 2. Diagrama de caja y bigotes para comparar la comprensión literal en los grupos de control y experimental, pre test y post test.

Comprensión inferencial

Según la tabla 9, en el pre test de la comprensión inferencial, la mayoría de estudiantes (80%) del grupo de control obtuvieron puntajes muy altos [05-08] y la mayoría de estudiantes (88%) del grupo experimental obtuvieron puntajes altos [05-08]. En el post test, el 60% de estudiantes del grupo de control obtuvieron también puntajes altos [06-08], pero el 68% de estudiantes del grupo experimental obtuvieron los puntajes altos [07-08] y el 8% los puntajes más altos [09-10].

Tabla 9

Frecuencias de la comprensión inferencial en los grupos de control y experimental, pre test y post test

Fase	Puntaje	Comprension inferencial			
		G. De control		G. Experimental	
		F	%	F	%
Pretest	[00 - 02]	0	0,0	1	4,0
	[03 - 04]	4	20,0	2	8,0
	[05 - 06]	11	55,0	10	40,0
	[07 - 08]	5	25,0	12	48,0
	[09 - 10]	0	0,0	0	0,0
Post test	[00 - 02]	1	5,0	0	0,0
	[03 - 04]	6	30,0	0	0,0
	[05 - 06]	6	30,0	6	24,0
	[07 - 08]	6	30,0	17	68,0
	[09 - 10]	1	5,0	2	8,0
Total		GC =20	100	GE = 25	100

Fuente: Prueba de comprensión lectora.

De acuerdo con la tabla 10, en el pre test de la comprensión inferencial, la media del grupo de control ($3,05 \pm 0,686$) es solo ,27 menos que la media del grupo experimental ($3,32 \pm 0,802$). Pero en el post test, la media del grupo de control ($3,0 \pm 1,026$) fue ,84 menos que la media del grupo experimental ($3,84 \pm 0,553$).

Tabla 10

Medidas estadísticas de la comprensión inferencial en los grupos de control y experimental, pre test y post test

Fase	Estadísticos	Comprensión inferencial	
		G. De control	G. Experimental
Pre test	Media	3,050	3,320
	Mediana	3,000	3,000
	Desviación típ.	0,686	0,802
Post test	Media	3,000	3,840
	Mediana	3,000	4,000
	Desviación típ.	1,026	0,553

Fuente: Prueba de comprensión lectora.

En la figura 3 se muestra que, en el post test de la comprensión inferencial, la mediana del grupo experimental (4) fue 1 punto más que la mediana del grupo de control (3) debido a que el tratamiento con los organizadores de información tuvo efectos favorables en los estudiantes de quinto grado de educación primaria.

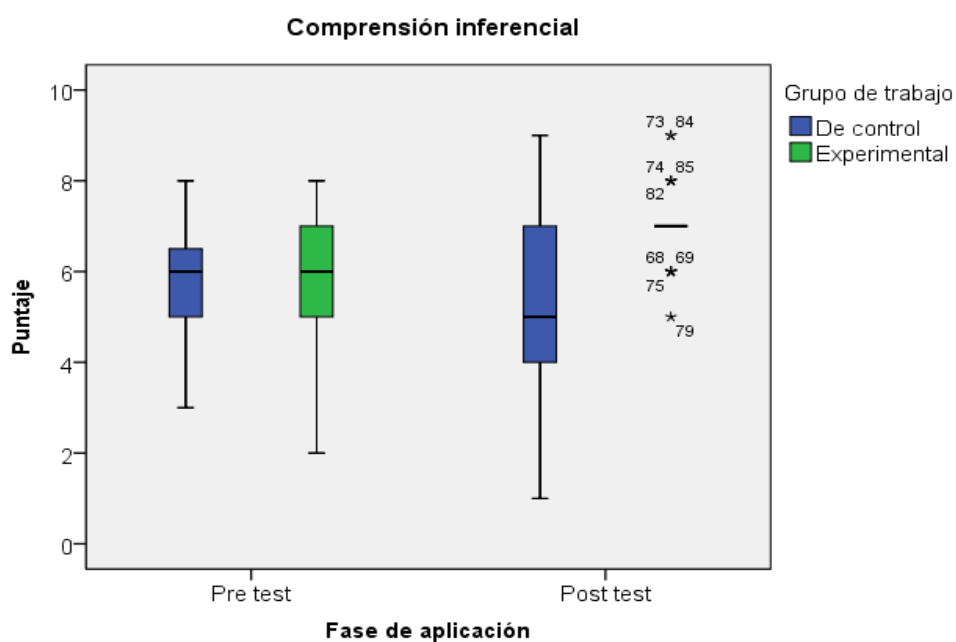


Figura 3. Diagrama de caja y bigotes para comparar la comprensión inferencial en los grupos de control y experimental, pre test y post test.

Comprensión crítico-valorativa

La tabla 11 permite observar que en el pre test de la comprensión crítico-valorativa, la mayoría de estudiantes (80%) del grupo de control obtuvieron puntajes medios y bajos [03-06] y los mismos puntajes obtuvieron el 60% de estudiantes del grupo experimental. Pero en el post test, mientras el 50% de estudiantes del grupo de control obtuvieron también puntajes medios y bajos [03-06], el 96% de estudiantes del grupo experimental obtuvieron los puntajes [07-10].

Tabla 11

Frecuencias de la comprensión crítico-valorativa en los grupos de control y experimental, pre test y post test

Fase	Puntaje	Dim. 3			
		G. De control		G. Experimental	
		F	%	F	%
Pre test	[00 - 02]	3	15,0	5	20,0
	[03 - 04]	10	50,0	7	28,0
	[05 - 06]	6	30,0	8	32,0
	[07 - 08]	1	5,0	5	20,0
	[09 - 10]	0	0,0	0	0,0
Post test	[00 - 02]	6	30,0	0	0,0
	[03 - 04]	4	20,0	0	0,0
	[05 - 06]	6	30,0	1	4,0
	[07 - 08]	2	10,0	11	44,0
	[09 - 10]	2	10,0	13	52,0
Total		GC =20	100	GE = 25	100

Fuente: Prueba de comprensión lectora.

En la tabla 12 se muestra que en el pre test de la comprensión crítico-valorativa, la media del grupo de control ($2,25 \pm 0,768$) es solo ,27 menos que la media del grupo experimental ($2,52 \pm 1,046$). Pero en el post test, la media del grupo de control ($2,5 \pm 1,318$) fue 1,98 puntos menos que la media del grupo experimental ($4,48 \pm 0,586$).

Tabla 12

Medidas estadísticas de la comprensión crítico-valorativa en los grupos de control y experimental, pre test y post test

Fase	Estadísticos	Comprensión crítico-valorativa	
		G. De control	G. Experimental
Pre test	Media	2,250	2,520
	Mediana	2,000	3,000
	Desviación típ.	0,786	1,046
Post test	Media	2,500	4,480
	Mediana	2,500	5,000
	Desviación típ.	1,318	0,586

Fuente: Prueba de comprensión lectora.

En la figura 4 se muestra que, en el post test de la comprensión crítico-valorativa, la mediana del grupo experimental (5) fue 2,5 puntos más que la mediana del grupo de control (2,5) debido a que el tratamiento con los organizadores de información tuvo efectos favorables en los estudiantes de quinto grado de educación primaria.

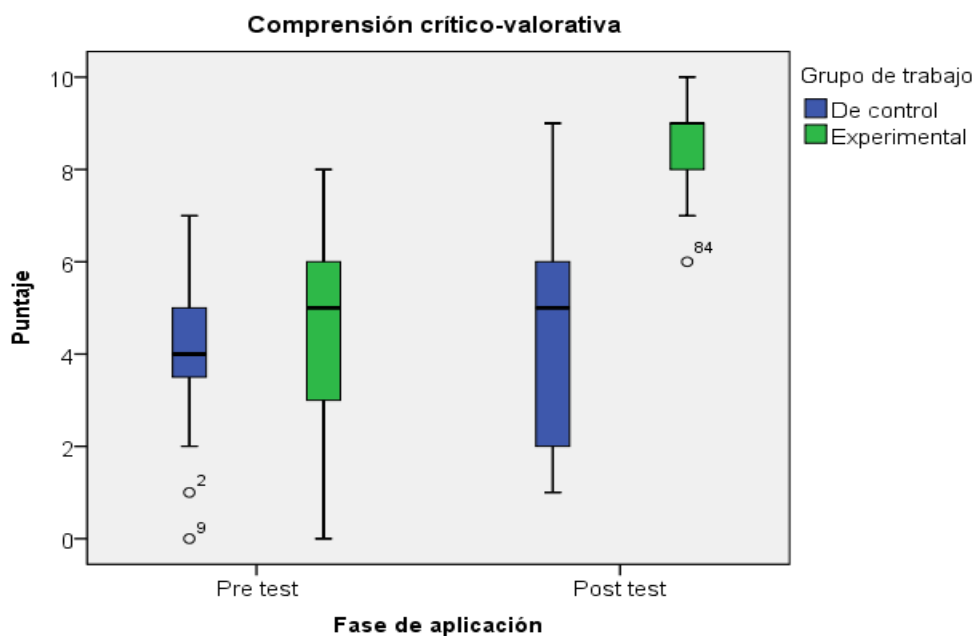


Figura 4. Diagrama de caja y bigotes para comparar la comprensión crítico-valorativa en los grupos de control y experimental, pre test y post test.

4.2. Pruebas de hipótesis

Los organizadores de información en la comprensión lectora

Objetivo general

Determinar el efecto de los organizadores de información en la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la I.E. N° 86323, Virgen de Fátima de Huari.

Hipótesis

H₀. Los organizadores de información no mejoran significativamente la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la I.E. N° 86323, Virgen de Fátima de Huari.

H₁. Los organizadores de información mejoran significativamente la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la I.E. N° 86323, Virgen de Fátima de Huari.

Antes de realizar el contraste de la hipótesis general, se verificó la distribución normal de los datos de la variable comprensión lectora. La prueba de Shapiro-Wilk indicó que, en el pre test, los datos del grupo de control tenían una distribución normal ($p = ,120 > ,05$), pero los datos del grupo experimental no ($p = ,002 < ,05$). De igual manera, en el post test, tanto los datos del grupo de control ($p = ,043 < ,05$) como los del grupo experimental ($p = ,000 < ,05$) no provenían de una distribución normal (tabla 13).

Tabla 13

Resultados de la prueba de normalidad para la variable comprensión lectora en los grupos de control y experimental, pre test y post test

Fase	Estadístico	Comprensión lectora	
		G. De control	G. Experimental
Pre test	Shapiro-Wilk	,924	,856
	<i>p</i> -valor	,120 ^a	,002 ^b
Post test	Shapiro-Wilk	,901	,780
	<i>p</i> -valor	,043 ^c	,000 ^d

a. $p > ,05$

b, c y d. $p < ,05$

Los resultados del contraste realizado con la prueba no paramétrica U de Mann Whitney indicaron que, en el pre test, no hubo diferencias significativas entre los grupos de control y experimental ($p = ,164 > ,05$). En cambio, la medición post test a ambos grupos sí indicó una diferencia significativa entre los dos grupos ($p = ,000 < ,05$), tal como se aprecia en la tabla 14.

Este resultado evidencia que el programa experimental con los organizadores de información resulta ideal para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de educación primaria.

Tabla 14

Resultados de la prueba de hipótesis para la diferencia en comprensión lectora entre los grupos de control y experimental, pre test y post test

Fase	Par	Comprensión lectora	
		U de Mann Whitney	P
Pre test	G. De control	191,000	,164 ^a
	G. Experimental		
Post test	G. De control	10,000	,000 ^b
	G. Experimental		

a. $p > .05$

b. $p < .01$

Decisión. Dado que la prueba de normalidad para la diferencia de la comprensión lectora entre los grupos de control y experimental en el post test dio $p < ,05$, al ,000 de error se concluye que los organizadores de información mejoran significativamente la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la I.E. N° 86323, Virgen de Fátima de Huari.

Los organizadores de información en la comprensión literal

Objetivo específico 1. Determinar el efecto de los organizadores de información en el nivel literal en la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. N° 86323 Virgen de Fátima de Huari.

Hipótesis específica 1

H₀. Los organizadores de información no mejoran significativamente el nivel literal de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado primaria de la I.E. N° 86323 Virgen de Fátima de Huari.

H₁. Los organizadores de información mejoran significativamente el nivel literal de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado primaria de la I.E. N° 86323 Virgen de Fátima de Huari.

Los resultados de la tabla 15 muestran que la prueba de Shapiro-Wilk indicó que, tanto en el pre test, como en el post test de la comprensión literal, los datos de ambos grupos no tenían una distribución normal ($p > ,05$).

Tabla 15

Resultados de la prueba de normalidad par los datos de la comprensión literal en los grupos de control y experimental, pre test y post test

Fase	Estadístico	Comprensión literal	
		G. De control	G. Experimental
Pre test	Shapiro-Wilk	,821	,910
	<i>p</i> -valor	,002 ^a	,030 ^b
Post test	Shapiro-Wilk	,846	,842
	<i>p</i> -valor	,005 ^c	,001 ^d

a, b, c y d. $p < ,05$.

La tabla 16 muestra que, según los resultados de la prueba no paramétrica U de Mann Whitney, en el pre test de la comprensión literal no hubo diferencias significativas entre los grupos de control y experimental ($p = ,066 > ,05$). Al contrario, la medición post test a ambos grupos sí indicó una diferencia significativa entre estos ($p = ,011 < ,05$).

Según estos resultados, el programa experimental sobre los organizadores de información mejoró también de forma significativa la comprensión literal en los estudiantes de quinto grado de primaria.

Tabla 16

Resultado de la prueba de hipótesis para la diferencia en la comprensión literal entre los grupos de control y experimental, pre test y post test

Fase	Par	Comprensión literal	
		U de Mann Whitney	<i>p</i>
Pre test	G. De control	173,500	,066 ^a
	G. Experimental		
Post test	G. De control	142,500	,011 ^b
	G. Experimental		

a. $p > ,05$

b. $p < ,01$

Decisión. Como la prueba de normalidad para la diferencia de la comprensión literal entre los grupos de control y experimental en el post test dio $p < ,05$, al ,011 de error se concluye que los organizadores de información mejoran significativamente el nivel literal de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado primaria de la I.E. N° 86323 Virgen de Fátima de Huari.

Los organizadores de información en la comprensión inferencial

Objetivo específico 2. Determinar el efecto de los organizadores de información en el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E N° 86323 Virgen de Fátima de Huari.

Hipótesis

H_0 Los organizadores de información no mejoran significativamente el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E N°86323 Virgen de Fátima de Huari.

H_1 . Los organizadores de información mejoran significativamente el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E N°86323 Virgen de Fátima de Huari.

Los resultados de la tabla 17 muestran que, según la prueba de Shapiro-Wilk, en el pre test de la comprensión inferencial, los datos del grupo de control ($p = ,224 > ,05$).tienen una distribución normal, pero los del grupo experimental no ($p = ,015 > ,05$). También en el post test ocurrió lo mismo: los datos del grupo de control ($p = ,651 > ,05$).tienen una distribución normal, pero los del grupo experimental no ($p = ,010 > ,05$).

Tabla 17

Resultados de la prueba de normalidad para los datos de la comprensión inferencial en los grupos de control y experimental, pre test y post test

Fase	Estadístico	Comprensión inferencial	
		G. De control	G. Experimental
Pre test	Shapiro-Wilk	,938	,895
	<i>p</i> -valor	,224 ^a	,015 ^b
Post test	Shapiro-Wilk	,965	,887
	<i>p</i> -valor	,651 ^c	,010 ^d

a y c. $p > ,05$

b y d. $p < ,05$

Según la tabla 18, los resultados de la prueba no paramétrica U de Mann Whitney indicaron que, en el pre test de la comprensión inferencial no hubo diferencias significativas entre los grupos de control y experimental ($p = ,196 > ,05$). Por el contrario, la medición post test a ambos grupos sí indicó una diferencia significativa entre estos ($p = ,002 < ,05$).

Tabla 18

Resultados de la prueba de hipótesis para la diferencia entre los grupos de control y experimental, pre test y post test

Fase	Par	Nivel inferencial	
		U de Mann Whitney	P
Pre test	G. De control	194,500	,196 ^a
	G. Experimental		
Post test	G. De control	11,500	,002 ^b
	G. Experimental		

a. $p > ,05$

b. $p < ,01$

Decisión. Como la prueba de normalidad para la diferencia de la comprensión inferencial entre los grupos de control y experimental en el post test dio $p < ,05$, al ,002 de error se concluye que los organizadores de información mejoran significativamente el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado primaria de la I.E. N° 86323 Virgen de Fátima de Huari.

Los organizadores de información en la comprensión crítico-valorativa

Objetivo específico 3. Determinar el efecto de los organizadores de información en el nivel crítico valorativo de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E N° 86323 Virgen de Fátima de Huari.

Hipótesis

H₀. Los organizadores de información no mejoran significativamente el nivel crítico valorativo de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E N° 86323 Virgen de Fátima de Huari.

H₁. Los organizadores de información mejoran significativamente el nivel crítico valorativo de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E N° 86323 Virgen de Fátima de Huari.

De acuerdo con la tabla 19, la prueba de Shapiro-Wilk, indicó que los datos del pre test de la comprensión crítico valorativa del grupo de control ($p = ,224 > ,05$) y del grupo experimental ($p = ,596 > ,05$) tienen una distribución normal. También los datos del post test del grupo de control ($p = ,072 > ,05$) provienen de una distribución normal; solo los datos del post test de grupo experimental no tienen distribución normal ($p = ,023 > ,05$).

Tabla 19

Resultados de la prueba de normalidad para los datos de la comprensión crítico-valorativa en los grupos de control y experimental, pre test y post test

Fase	Estadístico	Comprensión crítico-valorativa	
		G. De control	G. Experimental
Pre test	Shapiro-Wilk	,925	,968
	<i>p</i> -valor	,121 ^a	,596 ^b
Post test	Shapiro-Wilk	,913	,905
	<i>p</i> -valor	,072 ^c	,023 ^d

a, b y c. $p > ,05$

d $p < ,05$

Conforme a la tabla 20, los resultados de la prueba no paramétrica U de Mann Whitney indicaron que, en el pre test de la comprensión crítico-valorativa no hubo diferencias significativas entre los grupos de control y experimental ($p = ,487 > ,05$). Pero, la medición post test a ambos grupos indicó una diferencia significativa entre estos ($p = ,000 < ,05$).

Tabla 20

Resultado de prueba de hipótesis ara la diferencia en la comprensión crítico-valorativa entre los grupos de control y experimental, pre test y post test

Fase	Par	Comprensión crítico-valorativa	
		U de Mann Whitney	P
Pre test	G. De control	220,000	,487 ^a
	G. Experimental		
Post test	G. De control	54,000	,000 ^b
	G. Experimental		

a. $p > ,05$

b. $p < ,01$

Decisión. Como la prueba de normalidad para la diferencia de la comprensión crítico-valorativa entre los grupos de control y experimental en el post test dio $p < ,05$, al ,000 de error se concluye que los organizadores de información mejoran significativamente el nivel crítico-valorativo de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado primaria de la I.E N° 86323 Virgen de Fátima de Huari.

Capítulo V

Discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones

5.1 Discusión de resultados

El estudio buscó determinar la influencia de los organizadores de información (mapa semántico, mapa mental y el esquema MIA) en la comprensión lectora de los estudiantes de educación primaria. Los organizadores de información son herramientas útiles para la sistematización de información importante, como resultado de la lectura de textos diversos. El término *organizador de información* fue introducido por Barron, con la finalidad de mejorar el organizador de avanzada de David Ausubel, que se caracterizaba por ser textual y en prosa y servía de andamiaje entre el nuevo conocimiento y el ya adquirido. Barrón consideraba que el organizador gráfico debía cumplir la función esencial de tener relación entre las ideas jerárquicamente ordenadas.

Según Ontoria *et al.* (2006), el mapa semántico es una buena alternativa para mejorar el nivel de comprensión de las informaciones que presentan los textos, pues permite introducir las palabras claves del vocabulario del texto, a la vez que permite explorar y evaluar el nivel de los conocimientos previos de los educandos. Por consiguiente, el estudiante que usa el mapa semántico entiende, asimila y evalúa la información del texto que lee. El mapa mental (Buzan, 1996) es una representación gráfica que refleja el producto del pensamiento irradiante, a partir de un tema central, ayudando a desarrollar las habilidades del cerebro de forma global; en su elaboración se emplea palabras e imágenes como fuente de estímulos y conocimientos para potencializar las capacidades cognitivas del cerebro. El esquema MIA (Van Dijk, 1980) sirve para organizar la macroestructura textual, pues permite identificar el tema o asunto; es una estructura que ayuda a identificar

el sentido global y local del texto. Estas tres herramientas son a su vez estratégicas de comprensión lectora que ayudan a organizar sistemáticamente la información de diversos tipos de textos y, por ende, a mejorar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes.

Los resultados de esta investigación permitieron determinar que los organizadores de información mejoran la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. N° 86323 Virgen de Fátima de la provincia de Huari. Se comprobó la influencia significativa del programa con los organizadores de información ($p = ,000$) en la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E N° 86323 Virgen de Fátima de la provincia de Huari.

Estos resultados coinciden con la comprobaciones realizadas por Maldonado (2012), quién al estudiar la aplicación de los organizadores gráficos en la construcción de conocimientos corroboró que la utilización de los organizadores de información en clase motiva el interés de los estudiantes y permite que estos obtengan mejores resultados de aprendizaje. Igualmente, Pizarro (2008), al estudiar la aplicación de mapas mentales en la comprensión lectora, pudo llegar a la conclusión de que esta técnica influye porcentualmente en el incremento del nivel de comprensión lectora en el grupo de alumnos incluidos en su muestra.

Según PISA (2000), la comprensión lectora es un proceso que ayuda a desarrollar las capacidades, habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas. Estas últimas ayudan a consolidar los aprendizajes de manera reflexiva y analítica, en interacción con los conocimientos previos. Kinst *et al.* (1993) afirma que la comprensión lectora es comprender a partir de un texto, el cual es interpretado y asimilando gracias a los esquemas previos que posee el sujeto y que exige al lector emplear la información proporcionada por el texto. Del mismo modo, el Ministerio de Educación (2009) explica que la comprensión lectora es un proceso de construcción de significados personales con relación al texto, a partir de experiencias previas y la relación de aquel con el contexto. En ese proceso de emplea activa y conscientemente diversas estrategias. Es aquí donde los organizadores de información cumplen un papel importante.

Además, la investigación buscó verificar tres objetivos específicos. El primero de ellos fue determinar el efecto de los organizadores de información en el nivel literal de

comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. N° 86323 Virgen de Fátima de Huari. En la comprensión literal, los estudiantes identifican información explícita proveniente de diversos tipos de textos. En especial fue con los textos narrativos que organizadores de información como el mapa mental y el mapa semántico funcionaron muy bien. Durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, los estudiantes disfrutaron mucho la elaboración de estos organizadores. Los resultados demostraron que los organizadores de información mejoran significativamente ($p = ,011 < ,05$) el nivel literal de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado primaria de la I.E. N° 86323 Virgen de Fátima de Huari. Es decir, se demostró la influencia de los organizadores en la comprensión lectora. Algo similar comprobó Vera (2005), al analizar la planeación de estrategias de comprensión lectora en educación primaria, motivado por la deficiente comprensión lectora en los estudiantes de educación primaria debido a factores diversos, como métodos de planeación y enseñanza empleados por los docentes. Igualmente Pérez (2004), al estudiar el uso de estrategias para mejorar el nivel de comprensión lectora en niños de cuarto grado de educación básica, verificó que las estrategias de comprensión lectora son efectivas para mejorar los niveles de esta, aunque posteriormente a su investigación pudo observar que los estudiantes usaban poco las estrategias para sistematizar el contenido de los textos. Los organizadores de información son representaciones gráficas del contenido de un texto (Campos *et al.*, 2005); por tanto ideales para sistematizar información literal que debe ser recuperada posteriormente. Los organizadores son herramientas instruccionales que permiten organizar, comprender, clasificar y evaluar la información de manera significativa. Como afirma Rumelhart (1980, p. 30), un esquema es “Una estructura de datos para representar los conceptos genéricos almacenados en la memoria”, esos conceptos genéricos constituye información literal que el lector necesitará y buscará después; por ello, su sistematización facilitará su recuperación posterior.

El segundo objetivo específico consistió en determinar el efecto de los organizadores de información en el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. N° 86323 Virgen de Fátima de Huari. Los resultados permitieron determinar el efecto de organizadores de información mejoran significativamente el nivel inferencial de comprensión lectora ($p = ,010$). También Solís (2013), al estudiar los hábitos de lectura y a autoevaluación de la comprensión lectora, encontró un buen grado de correlación con el nivel inferencial. Los organizadores de

información forman parte de los hábitos de lectura de los estudiantes, por eso es necesario que los docentes los utilicen con frecuencia en clase para que aquellos se familiaricen con su uso y los empleen en todo momento, dentro fuera del aula. Pizarro (2008) obtuvo similares resultados al estudiar la utilidad de los mapas mentales en la comprensión lectora; comprobó que los estudiantes que usaban este organizador tenían mejores resultados que aquellos que no lo utilizaban. Como precisa el Ministerio de Educación (2009), el proceso de comprensión lectora debe incluir la identificación de información literal, la deducción de información implícita y la valoración de estas. La tarea de los docentes consiste en dar las pautas precisas a los estudiantes para que sepan utilizar la información literal en la formulación de inferencias lógicas que permitan una mejor comprensión del contenido global del texto.

El último objetivo específico fue determinar el efecto de los organizadores de información en el nivel crítico-valorativo de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E N° 86323 Virgen de Fátima de Huari. Los resultados indicaron que los organizadores de información mejoran significativamente ($p = ,000$) el nivel crítico valorativo de comprensión lectora en los estudiantes. La comprensión crítico-valorativa tiene por finalidad implica que el estudiantes sea capaz de emitir juicios de valor acerca de la forma y contenido del texto. En este proceso confluyen los procesos cognitivos y metacognitivos y, si el estudiante es capaz de valorar el texto explicando en forma integral su contenido y significado, se puede decir que es competente para leer y comprender plenamente el texto. Alcalá (2012), al analizar la aplicación de un programa de habilidades metacognitivas en la comprensión lectora, concluyó señalando que algunas características del buen lector en dichos alumnos, como leer de acuerdo al objetivo de lectura, conectando los saberes previos con los nuevos conceptos y distinguiendo las relaciones entre las informaciones del texto. La comprensión lectora permite a la persona reflexionar, indagar, analizar, reflexionar e interpretar lo leído relacionándolo con sus conocimientos previos. La comprensión lectora es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado (Cervantes (2004).

5.2. Conclusiones

Primero. Los organizadores de información mejoran significativamente la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la I.E. N° 86323, Virgen de Fátima de Huari. En el pre test no hubo diferencias significativas entre los grupos control y experimental, pero en el post test, mientras la mayoría de estudiantes del grupo control obtuvo notas [11-13], la mayoría de los estudiantes del grupo experimental obtuvo notas altas [14 - 17], fueron capaces de identificar información literal e inferencial y emitir juicio de valor acerca del contenido de los textos.

Segundo. Los organizadores de información mejoran significativamente el nivel literal de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado primaria de la I.E N° 86323 Virgen de Fátima de Huari. En el pre test, la mayoría de estudiantes del grupo experimental obtuvieron [7-8] puntos, mientras que en el post test mayoría de obtuvieron [9-10] puntos, pues fueron capaces de reconocer la información explícita en los textos incluidos en la prueba de comprensión lectora.

Tercero. Los organizadores de información mejoran significativamente el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E N°86323 Virgen de Fátima de Huari. En el pre test, también la mayoría de estudiantes del grupo experimental obtuvieron [5-8] puntos, en tanto que en el post test mayoría de obtuvieron [7-10] puntos. Fueron capaces de deducir o inferir la información implícita en los textos propuestos.

Cuarto. Los organizadores de información mejoran significativamente el nivel crítico valorativo de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E N° 86323 Virgen de Fátima de Huari. En el pre test, la mayoría de estudiantes obtuvieron [5-8] puntos, mientras que en el post test la mayoría obtuvieron [7-10] puntos. Demostraron el despliegue de su capacidad de juicio crítico al valorar la forma y contenido de los textos.

5.3. Recomendaciones

Primera El tema estudiado sigue siendo de interés para muchos investigadores y los hallazgos que se comunican en este informe servirán como fuente de información o punto de partida para realizar un análisis crítico sobre las premisas planteadas. Por ello se recomienda, a las autoridades y docentes de la institución educativa donde se desarrolló la investigación, que realicen nuevos estudios en los que se ponga en práctica nuevas estrategias para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de los distintos niveles educativos. Por su parte, los docentes que enseñan el área de Comunicación deben mejorar el proceso de comprensión lectora, incluyendo textos de todo tipo y ejercitándolos en la identificación de información literal, inferencial y crítico-valorativa.

Segunda. En las aulas, se debe mejorar los conocimientos conceptuales y procedimentales pertinentes para identificar información literal específica y útil en la comprensión de nuevas informaciones o en la realización de inferencias. Los logros que se alcancen con esas experiencias, deben compartirse con los demás docentes para que el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes sea una tarea colectiva. Los docentes deben proponer a los estudiantes organizadores idóneos para sistematizar la información literal y, para ello, tener en cuenta el tipo de texto y el tipo de información que se obtiene de estos.

Tercera En todas las actividades que se realiza en las distintas áreas del currículo se debe propiciar la identificación de información implícita que, conjuntamente con la información explícita, pueda sistematizarse mediante organizadores de información, porque estos permiten que el aprendizaje sea más duradero; ayudan a desarrollar el proceso de inferencia y la jerarquización de ideas.

Cuarto A los maestros de educación primaria se les recomienda que promuevan entre sus estudiantes el empleo de los organizadores de información en todas las instituciones educativas a nivel local, regional y nacional. Estos son muy importantes en el desarrollo de las capacidades cognitivas del ser humano, en especial en el proceso de comprensión lectora.

Referencias

- Abrantes, P., & otros, B. C. (2007). *"Resolución de problemas en matemáticas"*. España: Laboratorio Educativo- GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Acosta Moré, I. (2009). *La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua*. Granada.
- Alcalá, G. (2012). *La aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4° de primaria del Colegio Parroquial Santísimo Cruz de Chulucanas*. Chulucanas-Piura, recuperado de pirhua.edup.edu.pe.
- Almeyda Saenz, O. M. (2013). *Estrategias metodológicas-Manual teórico-práctico*. Lima: B.Honorio J.
- Antonio, O. P., Pedro, R. J., & Ana, M. R. (2005). *Potenciar la capacidad de aprender a aprender*. Lima: Orbis Ventures S.A.C.
- Barriga Arceo, F. D., & Rojas., H. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES,S.A DE C.V.
- Bronowki, T. (s.f.). 1983.
- Caballero Escorcía, E. R. (2008). *La comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica primaria*. Medellín-Colombia, recuperado de www.researchgate.net.
- Campos Arenas, A. (2005). *Mapas conceptuales, Mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Bogotá D.C.Colombia: COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO.
- Cassany, D. M. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona-España: GRAÓ, de IRIJ, S.L.
- Condemarin, M., & Medina, A. (2009). *Cambia tu escuela, construye país*. Lima: FONDEP.

- Copyright.MCMXCVI. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. PRETED IN MÉXICO: Miembros de la Cámara Nacional de la Industria Editorial.
- Cubas Barrueto, A. C. (2007). *Actitudes hacia la lectura y niveles de Comprensión Lectora en Estudiantes de Sexto Grado de Primaria*. Lima-recuperado de tesis.pucp.edu.pe/repositorio.
- Dijk.Teun, V. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid-España: sigli XXI.
- Dowall Reynoso, E. M. (2009). *Relacion de Estrategias de Aprendizaje y la Comprensión Lectora en los Alumnos Ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM*. Lima.
- ECE- Ministerio de Educación. (2012). *Informe de Resultados de la ESE*. Lima.
- Espinoza, B., Samaniego, D.,Soto, I. (2012). *Componente sintáctico del lenguaje oral y la comprensión lectora en los niños de 10 y 11 años de las instituciones particulares y estatales del distrito de Breña de Lima Metropolitana.Recuperado de..* Lima, recuperado de tesis pucp.edu.pe/reposito.
- Fernandez, A. G. (2004). *Estrategias de Comprensión Lectora*. España: SÍNTESIS.S.A.
- G., J. R. (2012). *Leer Pensando (Introducción a la visión contemporánea de la lectura)*. Lima_Perú.: Fondo Editorial PUCP.
- García Jurado Velarde, R. G. (2009). *Una propuesta para la enseñanza de la comprensión lectora en Ingles*. UNAM: Perfiles Educativos.
- Garcia Madruga, J. A., Gutiérrez., F., & Milagros Gárate, J. L. (2006). *Comprensión Lectora y memoria operativa*. Buenos Aires-Argentina: Paidós S.A.I.C.F.
- Gómez, J. A. (2006). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Madrid: NARCEA S.A.
- Gonzales Flores, W. M. (2012). *Teorías implícitas de docentes del área de comunicación respecto a la comprensión lectora*. Lima -Perú.
- Gonzalez Flores, M. W. (2012). *Teorías implícitas de docentes de área de comunicación respecto a la comprensión lectora*. Lima: Tesis PUCP-Maestría.
- Guerrero Paulino, I., & San Martin E, M. A. (2009). *La utilización del programa enciclopedia y sus efectos en la comprensión lectora en estudiantes de 6° de primaria, en el municipio Guadalajara Jalisco Mexico*. méxico.
- Harris, & Jodges. (1995:38).

- Heber Nieto, J. (2005). *Olimpiadas matemáticas (El arte de resolver problemas)*. Caracas-Venezuela.: CEC.SA.
- Hemilich, & Pitelman. (1990). *mapas semánticos*.
- Hernández Sampieri, Roberto ;Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGHRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Játiva, G. A. (2009). *La incidencia de los métodos y técnicas de lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de educación básica de la Unidad Educativa Cardenal "SPELLMAN"*. Quito-Ecuador. Universidad Tecnológica Equinoccial. Recuperada de repositorio.ute.edu.ec/.
- José, H. N. (2005). *Olimpiadas Matemáticas: El arte de resolver problemas*. Caracas-Venezuela: CEC.SA.
- Maldonado Orrala, D. E. (2012). *"Aplicación de los organizadores gráficos en la construcción de conocimientos de los estudiantes del centro de educación general básica N° 5 Carlos Espinoza Larrea"*. La libertad- Ecuador; Universidad Estatal península de Santa Elena; recuperado de repositorio. upse.edu.es:8080/.
- Martín Galvez, F. J. (2011). *Nivel de comprensión lectora de textos narrativos y de problemas matemáticos de los y las estudiantes de Primer y Segundo ciclo de Educación Basica de la Escuela de Republica de Praguay de Tegucigalpa*. Tegucigalpa.
- Martín Galvez, F. J. (2012). *"Nivel de Comprensión Lectora de Textos Narrativos y de problemas matemáticos de las y los Estudiantes del primer y segundo ciclo de Educación Básica de la Escuela de Aplicación República de Paraguay."*. Tegucigalpa.
- Marzuca Butto, R. C. (2004). *El Programa de Lectura Silenciosa Sostenida y su efecto sobre la comprensión lectora*. Chile.
- Mateus, A. y., Solé, & camps, C. y. (1985,1987 y1992,1991). *Estrategias de Comprensión Lectora*.
- Mcmxcvi, C. (1997). *Teorias del aprendizaje*. Preted in méxico: Miembros de la Cámara Nacional de La Industria Editorial.
- Mejía, M., & Elías. (2005a). *Metodología de la Investigación Científica*. Lima-Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ministerio de Educación. (2006). *Estrategias Metagognitivas para Desarrollar la Comprensión Lectora*. Lima-Pueblo Libre: Biblioteca Nacional del Perú.

- Ministerio de Educación. (2009). *Diseño Curricular Nacional*. Lima-Perú.
- Ministerio de Educación. (2013). *Rutas de aprendizaje-Fascículo I- Comprensión y producción de textos escritos IV y V ciclo*. Lima-Perú: Biblioteca Nacional del Perú.
- Ministerio de Educación. (2013). *Rutas del Aprendizaje (Comprensión y Producción de textos escritos VII Ciclo)*. Lima-Perú: Biblioteca Nacional del Perú.
- Ministerio de Educación, & PRONAFCAP. (2009). *Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente*. Lima.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2012). *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012*. Madrid-España.
- Moreno Cháirez, R. (2012). *"Influencia de la Resolución de problemas en el aprendizaje de las Ecuaciones de primer grado en la Escuela Secundaria General N° 3 "Jaime Torres Bodet" "*.
- Ontoria Peña, A., R. Gómez, J. P., & Molina Rubio, A. (2005). *Potenciar la capacidad de aprender a aprender*. Lima 1, Perú: El comercio S.A.
- Paz, W. (2006). *La capacidad de comprender lo que se lee, el nuevo reto de la educación actual*. Perú *ilustrados.com*. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/bibliotecapucpsp/doc?id=10105282&ppg=9>. Lima.
- Peña, A. O., Gomes, J. P., & Rubio, A. M. (s.f.).
- Peralta, J. (1995). *Principios didácticos e históricos para la enseñanza de la matemática*. HUERGA Y FIERRO.
- Pérez Ortiz, Y. (2004). *uso de estrategias para mejorar el nivel de comprensión lectora en los niños de 4° grado de educación básica de la I.E "Tomas Rafael Gimenez"*. Barquisimeto, recuperado de praxiseducativo.files.wordpress.com/.
- PISA. (2000). *Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes*. España: Santillana.
- PISA, P. (2009).
- Pizarro Cherre, E. F. (2008). *La aplicación de los mapas mentales en la comprensión lectora en estudiantes de ciclo I de instituciones de educación superior*. Lima-Perú: UNMSM- Recuperado de cybertesis.unmsm.edu.pe.
- Polincsar, S., & Brow, A. (1997). *La enseñanza para la lectura autorregulado*. Alambique.

- Ramos Leandro, A. (2010). *Comprensión de Lectura*. Lima: Editores Corporación Branding S.A.C.
- Sanchaz Quispe, O. L. (2007). *Estrategias de Lectura y Comprensión Lectora en los Estudiantes de los Institutos pedagógicos de Jauja*. Jauja.
- Solé, I. (2004). *Estrategias de Lectura*. Barcelona-España: GRAÓ, dE IRIF, S.L.
- Solis Barrón, J. P. (2013). *Los hábotos de la lectura y la autoevaluación del aprendizaje de la comprensión lectora en los alumnos de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 3087 "Carlos Cuato Fernandini"-Los Olivos*. Lima-Universidad Cesar Vallejo.
- Tony, B. (2004). *Como Crear Mapas Mentales*. Barcelona-España: Urano S.A.
- Torrez Lorenzana, M. B., & Rojas Samperio, E. (2010). *Comprensión Lectora y Desempeño Metacognitivo en Estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional*. Mexico.
- UMC. (2009). *Unidad de Medición de Calidad 2009 de Ministerio de Educación*. Lima.
- UNESCO. (2005).
- Van Dijk, T. A. (1998). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid-España: Siglo XXI editores.
- Vera Ramirtez, E. M. (2005). *Planeación de estrategias de comprensión lectora en la educación primaria*. México, recuperado de www.oei.es/.

Anexos

Anexo 1

Matriz de consistencia

Efecto de organizadores de información en comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la Institución Educativa N° 86323 Virgen de Fátima de Huari

Esteban Dionisio Malvas Rojas
Rayda Juana Rodríguez Oncoy

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variable e indicadores																									
<p>Problema General ¿Cuál es el efecto de los organizadores de información en la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la I.E. N° 86323, Virgen de Fátima de Huari?</p> <p>Problemas específicos</p> <p>PE₁. ¿Cuál es el efecto de los organizadores de Información en el nivel literal de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E N° 86323 Virgen de Fátima de Huari</p> <p>PE₂. ¿Cuál es el efecto de los organizadores de información en el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E N° 86323 Virgen de Fátima de Huari?</p>	<p>Objetivo General Determinar el efecto de los organizadores de información en la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la I.E. N° 86323, Virgen de Fátima de Huari.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>OE₁. Determinar el efecto de los organizadores de información en el nivel literal de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E N° 86323 Virgen de Fátima de Huari.</p> <p>OE₂. Determinar el efecto de los organizadores de información en el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E N° 86323 Virgen de Fátima de Huari.</p>	<p>Hipótesis General Los organizadores de información mejoran significativamente la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la I.E. N° 86323, Virgen de Fátima de Huari.</p> <p>Hipótesis específicos</p> <p>HE₁. Los organizadores de información mejoran significativamente el nivel literal de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado primaria de la I.E N° 86323 Virgen de Fátima de Huari.</p> <p>HE₂. Los organizadores de información mejoran significativamente el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E N° 86323 Virgen de Fátima de Huari.</p>	<p>Variable X. Organizadores de información</p> <p>Variable Y. Comprensión lectora</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Dimensión</th> <th>Indicador</th> <th>Ítem</th> <th>Instrumento</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="3">Nivel literal</td> <td>▪ Identifica datos lugares, hechos y fenómenos.</td> <td>1,7,25</td> <td rowspan="9">Prueba de Comprensión Lectora de 30 Ítems.</td> </tr> <tr> <td>▪ Identifica secuencia de sucesos, espacio y tiempo.</td> <td>2,8,14,19</td> </tr> <tr> <td>▪ Describe, e identifica característica de personajes, objetos, lugares y fenómenos</td> <td>13,20,26</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Nivel inferencial</td> <td>▪ Deduce causas y consecuencias que no están explícitas.</td> <td>4,10,16,28</td> </tr> <tr> <td>▪ Extrae el significado de las palabras y el mensaje conceptual del texto, Infiere el propósito comunicativo del emisor: temas e ideas principales del texto.</td> <td>22,27 3,9,15,21</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Nivel crítico valorativo</td> <td>▪ Expresa acuerdo o desacuerdo ante las propuestas del autor</td> <td>18,24</td> </tr> <tr> <td>▪ Juzga y argumenta la actuación de los personajes. Relaciona el contenido del texto con sus conocimientos previos, valores y actitudes.</td> <td>5,17,23,29 6,11,12,30</td> </tr> </tbody> </table>				Dimensión	Indicador	Ítem	Instrumento	Nivel literal	▪ Identifica datos lugares, hechos y fenómenos.	1,7,25	Prueba de Comprensión Lectora de 30 Ítems.	▪ Identifica secuencia de sucesos, espacio y tiempo.	2,8,14,19	▪ Describe, e identifica característica de personajes, objetos, lugares y fenómenos	13,20,26	Nivel inferencial	▪ Deduce causas y consecuencias que no están explícitas.	4,10,16,28	▪ Extrae el significado de las palabras y el mensaje conceptual del texto, Infiere el propósito comunicativo del emisor: temas e ideas principales del texto.	22,27 3,9,15,21	Nivel crítico valorativo	▪ Expresa acuerdo o desacuerdo ante las propuestas del autor	18,24	▪ Juzga y argumenta la actuación de los personajes. Relaciona el contenido del texto con sus conocimientos previos, valores y actitudes.	5,17,23,29 6,11,12,30
Dimensión	Indicador	Ítem	Instrumento																									
Nivel literal	▪ Identifica datos lugares, hechos y fenómenos.	1,7,25	Prueba de Comprensión Lectora de 30 Ítems.																									
	▪ Identifica secuencia de sucesos, espacio y tiempo.	2,8,14,19																										
	▪ Describe, e identifica característica de personajes, objetos, lugares y fenómenos	13,20,26																										
Nivel inferencial	▪ Deduce causas y consecuencias que no están explícitas.	4,10,16,28																										
	▪ Extrae el significado de las palabras y el mensaje conceptual del texto, Infiere el propósito comunicativo del emisor: temas e ideas principales del texto.	22,27 3,9,15,21																										
Nivel crítico valorativo	▪ Expresa acuerdo o desacuerdo ante las propuestas del autor	18,24																										
	▪ Juzga y argumenta la actuación de los personajes. Relaciona el contenido del texto con sus conocimientos previos, valores y actitudes.	5,17,23,29 6,11,12,30																										

<p>PE₃. ¿Cuál es el efecto de los organizadores de información en el nivel crítico valorativo de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E N° 86323 Virgen de Fátima de Huari?</p>	<p>OE₃. Determinar el efecto de los organizadores de información en el nivel crítico valorativo de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E N° 86323 Virgen de Fátima de Huari.</p>	<p>HE₃. Los organizadores de información mejoran significativamente el nivel crítico valorativo de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E N° 86323 Virgen de Fátima de Huari.</p>	
---	---	---	--

Tipo y diseño	Población y muestra	Técnicas e instrumentos	Método de análisis de datos																																
<p>Enfoque. Cuantitativo</p> <p>Tipo. Aplicada-Explicativa</p> <p>Diseño. Cuasiexperimental El modelo de esquema que corresponde a este diseño es:</p> <table data-bbox="181 858 573 917"> <tr> <td>G.E. :</td> <td>O₁</td> <td>X</td> <td>O₂</td> </tr> <tr> <td>G.C. :</td> <td>O₃</td> <td>-</td> <td>O₄</td> </tr> </table> <p>Donde: G.E.: El Grupo experimental (estudiantes de quinto grado de educación primaria, sección "B") G.C.: El grupo control (estudiantes de quinto grado de educación primaria, sección "A") O₁; O₂: Resultados del pre test. O₃; O₄: Resultados del post test. X : Variable organizadores de información - : Ausencia de estímulo.</p>	G.E. :	O ₁	X	O ₂	G.C. :	O ₃	-	O ₄	<p>Población. La población está conformada por 99 estudiantes de quinto grado del nivel de educación primaria de la Institución Educativa N° 86323 "Virgen de Fátima de Huari"</p> <table data-bbox="573 831 958 1066"> <thead> <tr> <th>Grado y sección</th> <th>H</th> <th>M</th> <th>Subtotal</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Quinto A</td> <td>14</td> <td>10</td> <td>24</td> </tr> <tr> <td>Quinto B</td> <td>13</td> <td>15</td> <td>28</td> </tr> <tr> <td>Quinto C</td> <td>09</td> <td>14</td> <td>23</td> </tr> <tr> <td>Quinto D</td> <td>17</td> <td>07</td> <td>24</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>53</td> <td>46</td> <td>99</td> </tr> </tbody> </table> <p>Muestra. 45 estudiantes de quinto grado de educación primaria: 20 del grupo de control y 25 del grupo experimental</p>	Grado y sección	H	M	Subtotal	Quinto A	14	10	24	Quinto B	13	15	28	Quinto C	09	14	23	Quinto D	17	07	24	Total	53	46	99	<p>Técnicas Evaluación Escrita, el fichaje, las fuentes y conocimientos teóricos que sirven de sustento al estudio., análisis estadístico para procesar la información recolectada.</p> <p>Instrumento Prueba escrita para evaluar los niveles de comprensión lectora, con el total de 30 Ítems. la rubrica</p> <p>Validez y confiabilidad de los instrumentos – Validez: Se valida mediante el juicio de expertos que tiene la opinión de un determinado tema. – Confiabilidad: La confiabilidad se verificará mediante el coeficiente de Küder-Richardson además se verificará el grado de dificultad de la prueba (Mejía, 2005, pp. 39-40).</p>	<p>Métodos cuantitativos. Los resultados se analizarán descriptiva e inferencialmente. El método comparativo porque se compara los resultados obtenidos de pre y post test El método analítico sintético</p> <p>Procedimientos. Primero se aplicará el piloto, verificación de la validez y confiabilidad de los instrumentos, aplicación del pre test, aplicación de programa de mejora, la aplicación de post test, elaboración de las matrices de datos, procesamiento y análisis de los resultados y presentación.</p> <p>Pruebas estadísticas Las pruebas de hipótesis se realizarán mediante T de Student para muestras independientes o U de Mann Whitney, previa verificación de los presupuestos para el tipo de prueba que se debe utilizar.</p> <p>Prueba de nominal El nivel de significancia es de 0,005 (5%), se utilizarán programas SPSS Versión 21 y Excel 2010, Se emplearán tablas de frecuencias, el diagrama de caja y bigotes. Se calcularán las medidas estadística: la media, la desviación estándar, puntajes mínimo y máximo, rango.</p>
G.E. :	O ₁	X	O ₂																																
G.C. :	O ₃	-	O ₄																																
Grado y sección	H	M	Subtotal																																
Quinto A	14	10	24																																
Quinto B	13	15	28																																
Quinto C	09	14	23																																
Quinto D	17	07	24																																
Total	53	46	99																																

Anexo 2

Instrumentos

Prueba de comprensión lectora

Apellidos y Nombres:.....

Grado y sección:.....Fecha:.....

Lee atentamente y analiza los siguientes textos y luego marca la alternativa correcta de cada pregunta.

Texto 1

La puya

La puya es una planta que vive solamente en lugares andinos muy fríos, como Ancash y Puno. Crece en suelo pedregoso y en zonas de gran altura. No solo existe en el Perú, sino también en Bolivia.

La puya vive por mucho tiempo, pero recién florece cuando alcanza los 100 años. Es la planta que más tarda en florecer en el mundo. Esta planta llega a tener hasta diez mil flores blancas, más que cualquier otra planta. La puya solo florece durante un año entero. Al terminar este tiempo, la planta comienza a carbonizarse como si le hubieran prendido fuego, y finalmente muere.

Esta planta está en peligro de desaparecer. Su existencia está amenazada por la gente que vive cerca a ella, ya que la utilizan como leña, comida para sus animales y material de construcción. Los pastores también queman el tallo, pues sus ovejas se enganchan con sus espinas.



1. La puya es una planta que crece en lugares:
 - a) Andinos muy fríos, como Huancavelica.
 - b) Andinos muy fríos, como Ancash y Cusco.
 - c) Andinos muy fríos, como Ancash y Puno.
 - d) Andinos muy fríos como Ancash y Cuzco.
 - e) Andinos muy fríos como Ancash y Puna.

2. La puya florece cuando alcanza los:
 - a) 200 años.
 - b) 150 años.
 - c) 100 años.
 - d) 100 mil años.
 - e) 100 décadas.

3. Según el texto, la puya es una planta:
 - a) Doméstico.
 - b) Exótico.
 - c) Nativo.
 - d) Medicinal.
 - e) Arbusto.

4. Según el texto, ¿por qué la puya comienza a carbonizarse?
 - a) Porque el ambiente donde vive es muy cálido.
 - b) Por la intensidad de los rayos solares.
 - c) Porque termina su ciclo de vida.
 - d) Porque es muy débil.
 - e) Por falta de lluvia.

5. ¿Qué opinas de las personas que queman la planta de la puya?
.....
.....
.....


6. ¿Qué se debe hacer para conservar la puya?

.....

.....

.....


Texto 2



¡Nos toca a todos combatirlo también!

Virus

H1N1



FACULTA DE CIENCIA
E.A.P. Enfermería

7. ¿Cómo se llama la enfermedad?

- a) Virus influenza (H 2 N 1)
- b) Virus influenza (H 2 N 2)
- c) Virus influenza (H 1 N 2)
- d) Virus influenza (H 1 N 1)
- e) Virus influenza (A 1 N 1)

8. ¿Qué institución invita a combatir la enfermedad?
- a) Facultad de ciencias.
 - b) Facultad de ciencias políticas.
 - c) Facultad de comunicación.
 - d) Facultad de ciencias humanas.
 - e) Facultad de ciencias de E.A.P. Enfermería.
9. ¿El virus de la influenza (H1 N1) es:
- a) Enfermedad contagiosa.
 - b) Enfermedad pasajera.
 - c) Enfermedad leve
 - d) Enfermedad muy grave
 - e) Enfermedad que no tiene cura.
10. ¿A qué invita el texto?
- a) Prevenir el contagio de la enfermedad (H1 N1)
 - b) Hacerle caso omiso.
 - c) No tomar en cuenta las prevenciones.
 - d) A lavarse las manos siempre.
 - e) Nos invita a bañarse todos los días.
11. ¿Crees que puedes combatir la enfermedad (H1 N1)?. Fundamente su respuesta.

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

12. ¿Es importante atender a las personas contagiadas? ¿Por qué?

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

Texto 3

El voto es personal, libre, igual, obligatorio y secreto. Es su deber informarse para que pueda votar responsablemente.

A los votantes

LOS SEIS PASOS DEL ELECTOR

1



Ubique la mesa en la que le corresponde votar.

2



Presente su documento cívico (LC, LE, DNI) al presidente de mesa y recibirá un sobre vacío.

3



Ingrese sin compañía al cuarto oscuro.

4



Elija su opción electoral e introdúzcala en el sobre que le fue entregado. Respete a los demás electores, utilizando el menor tiempo posible.

5



Deposite el sobre en la urna dejando ver que es el mismo que le fue entregado.

6



Al retirar su documento, asegúrese de que se encuentre debidamente sellado y firmado por la autoridad de la mesa.



Dirección Nacional Electoral
Ministerio del Interior



Justicia Nacional Electoral
Poder Judicial de la Nación

13. ¿Según el texto, a quién se presenta el DNI?

- a) Al jurado de la mesa.
- b) Al presidente de mesa.
- c) Al secretario de la mesa.
- d) Al Justicia Nacional Electoral.
- e) Al ministerio del interior.

- 14.** ¿Cuál es el primer paso de la votación?
- a) Recibir una cedula de votación firmado por el presidente.
 - b) Depositar la cedula en el ánfora.
 - c) Presentar el DNI al presidente de la mesa de sufragio.
 - d) Ubicar la mesa en la que corresponda votar.
 - e) Firma en la lista de electores.

- 15.** ¿A quiénes está dirigido principalmente este afiche?
- a) A los niños.
 - b) A los escolares.
 - c) A los ciudadanos mayores de dieciocho años.
 - d) A los mayores de setenta años.
 - e) A los adolescentes.

- 16.** ¿Qué pasaría si el elector no acude a votar?
- a) Pagaría la multa.
 - b) No paga la multa por que no ha emitido su voto.
 - c) Lo retienen su DNI.
 - d) Lo detiene la Policía Nacional.
 - e) Le sanciona con pena privativa de libertad.

- 17.** ¿Por qué crees es importante emitir un voto?

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

- 18.** ¿Estás de acuerdo con que el voto sea secreto? ¿por qué?

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

Texto 4

Tres otorongos se perdieron en una selva desconocida. Caminaron durante días sedientos y hambrientos. Al verlos despertados, un loro les dijo:

-Amigos en lo más alto de esa montaña, hay una laguna y mucha comida. Pero subir hasta la cúspide es muy difícil. Sólo lo logrará el que se esfuerce más.

Al oír esto, el primer otorongo empezó a subir. Poco rato después, encontró en su camino unos arbustos con espina y dijo:

-No puedo subir más alto.

Entonces el primer otorongo se regresó.

El segundo otorongo quiso subir más alto, pero cuando estaba en la mitad de la montaña, sintió mucho frío, y dijo:

-No puedo subir más alto y el segundo otorongo dio media vuelta y se regresó.

El tercer otorongo subió más que el anterior. Pero cuando estaba por llegar empezó a producirse un derrumbe.

El otorongo dijo:

-Ya estoy por llegar. Debo resistir un poco más.

Cuando el derrumbe paró, el tercer otorongo saltó sobre las rocas muy altas y llegó a la parte más alta de la montaña. Desde esa cúspide pudo ver toda la selva y se sintió feliz. Había vencido todas las dificultades, finalmente, tomó agua y se dedicó a disfrutar de la rica comida y el cálido sol.

19. ¿Cuál de éstos hechos ocurrió primero en el cuento?

- a) Un loro ayudó a los otorongos.
- b) Uno de los otorongos sintió mucho frío.
- c) Dos otorongos llegaron hasta la cúspide.
- d) Tres otorongos fueron muy amigos con el loro.
- e) Tres otorongos se perdieron en la selva.

20. ¿Cuál de los otorongos llegó a la cúspide?
- El segundo otorongo.
 - El tercer otorongo y el segundo otorongo.
 - El cuarto otorongo.
 - El tercer otorongo.
 - El primer otorongo
21. ¿De qué trata principalmente este cuento?
- De un otorongo que se cansó de subir la montaña.
 - De dos otorongos que se cansaron de subir la montaña.
 - De un loro que vivía en una selva desconocida.
 - De tres otorongos que debían subir la montaña.
 - De tres otorongos que eran muy perseverantes.
22. ¿Qué nos enseña principalmente este texto?
- Que no debemos escuchar consejos extraños.
 - Que no debemos caminar por sitios espinosos.
 - Que no debemos rendirnos ante las dificultades.
 - Que no debemos ser muy atrevidos.
 - Que debemos ser muy cuidadosos.
23. ¿Qué opinas de la actitud del tercer otorongo?
-
-
-
24. ¿Crees que siempre debemos escuchar los consejos? Fundamente tu respuesta
-
-
-

Texto 5

En algunos lugares, durante el periodo más frío del año, algunas personas compran abrigos de pieles. Sin embargo considero que es importante reflexionar sobre lo que hay detrás de un abrigo de pieles: la injusta cría y matanza de los animales para esos fines.

Los animales cuyas pieles servirán para elaborar abrigos se crían en granjas en las que viven en forma deplorable, hacinados en jaulas con suelos de malla en los que se hace difícil andar y que provocan heridas en las patas de los animales. Del mismo modo, el entorno poco natural hace que proliferen determinadas enfermedades mortales. Además muchas de las granjas son ilegales, pues muchas de ellas, no reúnen los requisitos establecidos por las leyes de protección de animales.

Por otro lado, su muerte es tan cruel como su vida. Los visones mueren gaseados y los zorros electrocutados.

¿Hoy, se sabe que existen cincuenta millones de animales destinados a la producción de pieles del mundo? Esa cifra no debe sorprendernos, teniendo en cuenta que para fabricar un abrigo de pieles se necesita entre 50 y 70 visones, 70 zorros y 400 ardillas.

Antiguamente el ser humano necesitaba abrigo de pieles para mantener el calor y poder sobrevivir. Pero este razonamiento ya no es válido porque existen otros materiales como el algodón, lanas, etc. Hoy en día un abrigo de pieles solo sirve para determinar un estatus social y su producción es rentable de acuerdo con los principios capitalistas. A los animales ya no se les considera, sino como materia prima.

Debemos, entonces, demostrar nuestro rechazo a la práctica excesiva de estos hechos.

25. ¿Según el texto, para fabricar abrigo de pieles se necesita?

- a) 20 visones.
- b) 10 zorros.
- c) 400 ardillas.
- d) 70 ardillas.
- e) 50 zorros.

- 26.** ¿Para qué compran las personas abrigos de pieles?
- a) Para cubrirse el cuerpo.
 - b) Para hacer negocio.
 - c) Porque es bonito.
 - d) Porque la piel del animal es muy lanoso.
 - e) Para verse elegante y determinar su estatus social.
- 27.** ¿Por qué las pieles de los animales se consideran como materia prima?
- a) Porque es muy fino.
 - b) Porque a través de ellas se puede hacer abrigos.
 - c) Porque existen materiales de algodón.
 - d) Porque los animales se crean en granjas.
 - e) Por la injusta crianza de los animales
- 28.** El sacrificio de los animales es con la finalidad.
- a) De obtener economía.
 - b) De torturar a los animales.
 - c) De hacerse amigo de los animales.
 - d) De servir a las personas.
 - e) De proliferar enfermedades.
- 29.** Habiendo algodón y otros materiales para elaborar abrigos, ¿por qué crees se sigue elaborando abrigos de pieles de animales?
-
-
-
- 30.** Según el texto ¿qué opinas sobre la forma de crianza de los animales?
-
-
-

Anexo 3

Matriz de especificaciones del instrumento

Tabla 3.1

Matriz de especificaciones técnicas de la prueba de comprensión lectora

Variable 1	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Puntaje			
				Parcial		Total	
				Mínimo	máximo	Mín.	Máx.
Comprensión lectora	Nivel literal	▪ Identifica datos, lugares, hechos y fenómenos.	1,7,25	0	3	0	10
		▪ Determina la secuencia de sucesos, espacio y tiempo.	2,8,14,19	0	4		
		▪ Describe e identifica características de personajes, objetos, lugares y fenómenos	13,20,26	0	3		
	Nivel inferencial	▪ Deduce causas y consecuencias que no están explícitas	4,10,16,28	0	4	0	10
		▪ Extrae el significado de las palabras y el mensaje conceptual del texto,	22,27	0	2		
		▪ Infiere el propósito comunicativo del emisor: temas e ideas principales.	3,9,15,21	0	4		
	Nivel crítico valorativo	▪ Expresa acuerdo o desacuerdo ante la propuesta del autor.	18,24	0	2	0	10
		▪ Juzga y argumenta la actuación de los personajes.	5,17,23,29	0	4		
		▪ Relaciona el contenido del texto con sus conocimientos previos, valores y actitudes.	6,11,12,30	0	4		
Total				0	30	0	30

Fuente: Prueba de comprensión lectora.

Anexo 4
Validez de instrumento

Tabla 4.1

Resumen de validación de la prueba de comprensión lectora

Especialistas	%	Opinión
Mg. Dávila Rojas, Oscar Melanio	89,50	Aplicable
Mg. Cárdenas Olaguibel, Gabriela Dora	87,00	Aplicable
Dr. Lastarria Zapata, José Alejandro	85,00	Aplicable
Ponderación	87,16	Aplicable



Universidad Católica
Sedes Sapientiae

FICHA DE VALIDACION DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN
(JUICIO DE EXPERTOS)

Título de la investigación: "Efectos de organizadores de información en comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la Institución Educativa N° 86323 "Virgen de Fátima de Huari"

Instrumento a validar: Cuestionario.

Autor del instrumento: MALVAS ROJAS Esteban Dionisio.
RODRIGUEZ ONCOY Juana Rayda.

ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

CRITERIOS	INDICADORES	MUY DEFICIENTE				DEFICIENTE				REGULAR			BUENO			MUY BUENO					
		00-05	06-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-65	66-70	71-75	76-80	81-85	86-90	91-95	96-100
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado y comprensible.																		X		
2. OBJETIVIDAD	Está expresado de acuerdo a las variables de estudio.																		X		
3. ACTUALIDAD	Está adecuado a la necesidad de información.																		X		
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																		X		
5. EFICIENCIA	Comprende los aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente																		X		
6. INTENCIONALIDAD	Está adecuado para valorar aspectos de las variables																		X		
7. CONSISTENCIA	Está basado en aspectos técnico-científicos.																X				
8. COHERENCIA	Guarda coherencia entre las variables, dimensiones y los indicadores.																		X		
9. METODOLOGÍA	Responde a los propósitos del estudio.																		X		
10. PERTINENCIA	Evidencia utilidad para la investigación.																		X		

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: PUEDA APLICARSE

PROMEDIO DE VALORACIÓN: 89,5 %

Lugar y Fecha: HUARI; 16, de FEBRERO de 2013.

Apellidos y nombres del experto: Mg (X) Dr. () DAVILA ROJAS, OSCAR MELANIO

DNI N° 10379965 Teléfono: 990339847


Firma del Experto Informante


 FICHA DE VALIDACION DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN
(JUICIO DE EXPERTOS)

Título de la investigación: Efectos de organizadores de información en comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la Institución Educativa N° 86323 "Virgen de Fátima de Huarí"

Instrumento a validar: Cuestionario.

Autor del instrumento : MALVAS ROJAS Esteban Dionisio.
RODRIGUEZ ONCOY Juana Rayda.

ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

CRITERIOS	INDICADORES	MUY DEFICIENTE				DEFICIENTE				REGULAR		BUENO		MUY BUENO							
		00 - 05	06 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 25	26 - 30	31 - 35	36 - 40	41 - 45	46 - 50	51 - 55	56 - 60	61 - 65	66 - 70	71 - 75	76 - 80	81 - 85	86 - 90	91 - 95	96 - 100
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado y comprensible.																	85			
2. OBJETIVIDAD	Está expresado de acuerdo a las variables de estudio.																	85			
3. ACTUALIDAD	Está adecuado a la necesidad de información.																	85			
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																		90		
5. EFICIENCIA	Comprende los aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente																	85			
6. INTENCIONALIDAD	Está adecuado para valorar aspectos de las variables																	85			
7. CONSISTENCIA	Está basado en aspectos técnico-científicos.																	85			
8. COHERENCIA	Guarda coherencia entre las variables, dimensiones y los indicadores.																		90		
9. METODOLOGÍA	Responde a los propósitos del estudio.																		90		
10. PERTINENCIA	Evidencia utilidad para la investigación.																		90		

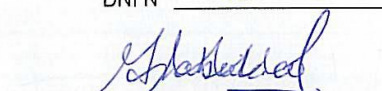
870

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable, adecuado a la investigación.
Ampliar la imagen del texto discontinuo.

 PROMEDIO DE VALORACIÓN: 87 %

 Lugar y Fecha: Huari; 15 de febrero de 2013.

 Apellidos y nombres del experto: Mg (X) Dr. () Grakila Dora Córdova Olagüel

 DNI N° 40150016 Teléfono: 947918942

Firma del Experto Informante

Anexo 5
Resultados de la validez de la prueba de confiabilidad

Tabla 5.1

Coefficiente de confiabilidad KR de la prueba para medir Los efectos de los organizadores de información en la comprensión lectora.

Instrumento	KR	N
Prueba de comprensión lectora	0.6798 Muy confiable	20

Anexo 6
Base de datos

Tabla 6.1

Base de datos de la variable comprensión lectora pre test grupo experimental

casos	Dimensiones			Comprensión lectora	
	N. literal	N inferencial	N. crítico	Puntaje final	Nota final
1	10	5	4	19	13
2	9	6	2	17	11
3	10	5	3	18	12
4	9	7	5	21	14
5	8	6	5	19	13
6	8	6	6	20	13
7	7	4	3	14	9
8	10	7	4	21	14
9	9	7	2	18	12
10	10	8	5	23	15
11	8	6	7	21	14
12	7	7	7	21	14
13	8	6	8	22	15
14	8	5	8	21	14
15	8	7	2	17	11
16	8	8	3	19	13
17	7	8	4	19	13
18	8	6	5	19	13
19	7	7	5	19	13
20	9	8	3	20	13
21	8	3	1	12	8
22	8	8	6	22	15
23	7	7	7	21	14
24	6	7	0	13	9
25	9	5	6	20	13

Tabla 6.2*Base de datos de la variable comprensión lectora pre test grupo control*

Casos	Dimensiones			Comprensión lectora	
	N. literal	N. inferencial	N. critico	Puntaje final	Nota final
1	9	4	5	18	12
2	9	7	1	17	11
3	8	6	3	17	11
4	8	8	4	20	13
5	10	5	3	18	12
6	9	6	7	22	15
7	9	4	2	15	10
8	7	5	4	16	11
9	9	3	0	12	8
10	9	6	4	19	13
11	9	6	5	20	13
12	8	4	5	17	11
13	9	5	6	20	13
14	9	6	6	21	14
15	9	5	4	18	12
16	10	5	5	20	13
17	8	8	4	20	13
18	9	6	4	19	13
19	9	8	4	21	14
20	8	7	4	19	13

Tabla 6.3*Base de datos de la variable comprensión lectora post test grupo experimental*

casos	Dimensiones			Comprensión lectora	
	N. literal	N. inferencial	N. crítico	Puntaje final	Nota final
1	9	6	7	22	15
2	9	7	7	23	15
3	10	6	9	25	17
4	10	6	9	25	17
5	10	7	8	25	17
6	10	7	8	25	17
7	8	7	9	24	16
8	10	9	8	27	18
9	9	8	9	26	17
10	8	6	10	24	16
11	7	7	7	21	14
12	10	7	9	26	17
13	9	7	9	25	17
14	8	5	7	20	13
15	9	7	10	26	17
16	9	7	9	25	17
17	9	8	10	27	18
18	8	7	8	23	15
19	10	9	6	25	17
20	9	8	8	25	17
21	10	7	8	25	17
22	8	6	9	23	15
23	9	7	9	25	17
24	9	7	9	25	17
25	10	8	8	26	17

Tabla 6.4*Base de datos de la variable comprensión lectora post test grupo control*

Casos	Dimensiones			Comprensión lectora	
	N. literal	N. inferencial	N. crítico	Puntaje final	Nota final
1	7	4	4	15	10
2	10	5	1	16	11
3	8	6	6	20	13
4	7	7	1	15	10
5	9	5	6	20	13
6	8	3	2	13	9
7	10	5	3	18	12
8	8	7	6	21	14
9	8	5	8	21	14
10	10	9	2	21	14
11	7	4	9	20	13
12	8	7	6	21	14
13	9	6	3	18	12
14	10	7	2	19	13
15	9	4	4	17	11
16	7	8	6	21	14
17	7	4	8	19	13
18	7	1	9	17	11
19	8	3	6	17	11
20	8	7	2	17	11

Anexo 7

Programa experimental

Programa experimental 2014 (Quinto grado de primaria)

I. Datos informativos

- 1.01. I.E. : N° 86323-Virgen de Fátima de Huari
 1.02. Área : Comunicación
 1.03. Grado : Quinto grado
 1.04. Profesor responsable: Esteban D. Malvas Rojas
 Rayda J. Rodríguez Oncoy
 1.05. Horas semanales : 06 horas
 1.08. Turno : Mañana
 1.09. Secciones : "B"

II. Temas transversales

Tri.	Uni.	Asuntos	Necesidades constatadas	Tema transversal
I	1	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Desconocimiento en el manejo de organizadores de información en comprensión lectora 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover el uso de organizadores de información en comprensión de textos 	-Educación para la convivencia la paz y la ciudadanía
	2	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Bajo nivel de comprensión lectora 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover hábitos de lectura. ✓ Reconocer y diferenciar los niveles de comprensión lectora 	
	3	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Limitada diferenciación de tipos de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconocer y diferenciar tipos y estructuras textuales. 	

III. **Valor(es):** Responsabilidad, Respeto, Autoestima.

IV. Objetivo estratégico del programa

- Promover y desarrollar el hábito de la lectura en los estudiantes de quinto grado.
- Formar practicantes de la lectura que sepan elegir el material escrito adecuado para buscar la solución de problemas de su entorno y enfrentar los retos de la vida cotidiana.

V. Fundamentación del programa

La comprensión lectora tiene como finalidad principal la comprensión como competencia comunicativa, que el estudiante debe desarrollar sus conocimientos, capacidades y los niveles de comprensión, a través de diversos organizadores de información, que ayudará a comprender, procesar, interpretar y reflexionar críticamente los diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas.

VI. Competencias del área

Comprensión de textos	Producción de textos	Expresión oral
Comprende críticamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura, mediante procesos de interpretación y reflexión.	<ul style="list-style-type: none"> Produce reflexivamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas, con coherencia y cohesión, utilizando vocabulario pertinente y las convenciones del lenguaje escrito, mediante procesos de planificación, textualización y revisión. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprende críticamente diversos tipos de textos orales en diferentes situaciones comunicativas, mediante procesos de escucha activa, interpretación y reflexión.

VII. Capacidades del grado

Comp. De textos	<ul style="list-style-type: none"> Identifica información en diferentes tipos de textos según su propósito. Toma decisiones estratégicas según su propósito de lectura Reorganiza la información de diversos tipos de textos
Producción de textos	<ul style="list-style-type: none"> Planifica la producción de diversos tipos de textos. Textualiza experiencias, ideas, sentimientos, empleando las convenciones del lenguaje escrito.
Expresión Oral	<ul style="list-style-type: none"> Expone y escucha ideas sobre situaciones cotidianas y de interés.

VIII. Cronogramación de unidades

Unidades didácticas / Unidad de aprendizaje		Periodificación
1	<ul style="list-style-type: none"> Sesiones de aprendizaje 	Marzo-Abril

2	<ul style="list-style-type: none"> • La técnica del mapa semántico. • La técnica del mapa mental. • El esquema MIA. • Niveles de Comprensión lectora. • Partes y estructura de texto narrativo. • Estructura de texto argumentativo. • Estructura de texto expositivo. • Estructura de texto discontinuos (afiche) • Estructura de texto instructivo. • Tipologías textuales. 	<p>04/04/14</p> <p>07/04/14</p> <p>08/04/14</p> <p>10/04/14</p> <p>14/04/14</p> <p>15/04/14</p> <p>16/04/14</p> <p>21/04/14</p> <p>22/04/14</p> <p>23/04/14</p>
---	---	---

IX. Evaluación

criterio	Indicador	Técnica	Instrumento
Comprensión de textos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica datos lugares y hechos. ▪ Identifica secuencias de sucesos, espacio y tiempo. ▪ Describe características de personajes, objetos, lugares y fenómenos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Subrayado ▪ Resumen ▪ Parafraseo ▪ Esquemas ▪ Organizadores gráficos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prueba de desarrollo. ▪ Pruebas objetivas. (sólo para algunos aspectos de la comprensión lectora) ▪ Ficha de análisis ▪ Ficha de evaluación de comprensión de textos Lista de cotejo
	<p>Nivel inferencial</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Deduce causas y consecuencias que no están explícitas. ▪ Extrae el significado de las palabras y el mensaje conceptual del texto. ▪ Infiere temas e ideas principales del texto y el propósito comunicativo del emisor. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Subrayado ▪ Resumen ▪ Parafraseo ▪ Esquemas ▪ Organizadores gráficos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prueba de desarrollo. ▪ Pruebas objetivas. (sólo para algunos aspectos de la comprensión lectora) ▪ Ficha de análisis ▪ Ficha de evaluación de comprensión de textos Lista de cotejo
	<p>Nivel crítico valorativo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresa acuerdo o desacuerdo ante las propuestas del autor. ▪ Juzga y argumenta la actuación de los personajes. ▪ Relaciona el contenido del texto con sus conocimientos previos, valores y actitudes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Subrayado ▪ Resumen ▪ Parafraseo ▪ Esquemas ▪ Organizadores gráficos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prueba de desarrollo. ▪ Pruebas objetivas. (sólo para algunos aspectos de la comprensión lectora) ▪ Ficha de análisis ▪ Ficha de evaluación de comprensión de textos ▪ Lista de cotejo

X. Estrategias metodológicas

Métodos: Metodología global activa. (Inductivo, deductivo, analítico, sintético, etc.)

Técnicas: El esquema MIA, mapa mental, mapa semántico, diálogo, Brain Storming, explicación, Preguntas y exposición.

Materiales: Ficha de análisis, fichas léxicas, ficha de evaluación de comprensión de textos.

XI. Recursos materiales

- Diapositivas
- Laptops
- Láminas
- Siluetas
- Papelotes
- Plumones
- Papel bond

VI. Bibliografía

Para el alumno:

- MED (2012) Rutas de aprendizaje.
- MED (2013) Textos de comunicación 5°.
- Santillana (2010) Razonamiento verbal 5°.
- Diccionarios Lexus.

Para el profesor:

- MED (2009), Diseño curricular nacional.
- MED (2013), Mapas del progreso.
- MED (2013), Rutas de aprendizaje.
- MED (2010) OTP Secundaria.
- DIAZ F. & HERNANDEZ G. (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.
- Diccionario Lexus.

Huari, 01 de abril de 2014

Malvas Rojas Esteban D.
Profesor responsable

Rodríguez Oncoy Rayda J.
Profesor responsable



Coordinador(a)

I.E. N° 86323 Virgen de
Fátima.

Sesión 01
(Unidad 01)

Área : Comunicación
Grado : Quinto
Secciones: B
Duración : 2 horas
Profesor : Esteban D. Malvas Rojas.
Rayda J. Rodríguez Oncoy

- I. **Tema:** Organizador de información: mapa semántico.
- II. **Aprendizaje esperado:** Representa las características y estructura del organizador de información de mapa semántico.
- III. **Capacidad de área:** Reorganiza la información del texto en mapa semántico.
- IV. **Desarrollo**

M	Estrategias o Actividades de aprendizaje	Tiempo	Recursos
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Narración de un cuento "el consejo del oso". ▪ Exploración de saberes previos a base de las preguntas. ▪ ¿De qué trata el cuento? ▪ ¿Cómo inicia el cuento? ▪ ¿Qué le pasó a los dos amigos? ▪ ¿Cómo termina el cuento? ▪ ¿Les gustó el cuento? ▪ Generación de conflicto cognitivo a través de interrogantes ▪ ¿Qué creen que aprenderemos con este cuento? ▪ ¿De qué manera podemos representar la información para recordar mejor? ▪ <i>Reflexión:</i> ¿Será importante representar las informaciones? ▪ ¿Para qué nos servirá? 	20m	
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mediante la técnica ensalada de frutas organizan grupos de trabajo. ▪ El docente entrega la ficha de lectura "El sacrificio de una madre" ▪ Los estudiantes leen de manera individual respetando los signos de puntuación y aplicando la técnica del subrayado. ▪ Seleccionan las palabras desconocidas y arman su vocabulario. ▪ Reconocen el proceso de construcción del organizador mapa semántico con el apoyo del docente. ▪ Intercambian opiniones a nivel de grupo. ▪ Socializan el contenido del texto mediante la técnica del organizador de mapa semántico. ▪ Los estudiantes responden las preguntas de los tres niveles de comprensión. ▪ Los estudiantes con el apoyo del docente consolidan sus aprendizajes significativos a través del mapa semántico. 	50m	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra - Plumones - Papelotes - Texto "Comunicación 5º" - Diccionario - Cuaderno
Salida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resuelven las fichas de coevaluación. ▪ Organizan la información a partir de otros textos, teniendo en cuenta lo aprendido. ▪ Se comprometen a practicar en su lectura diaria. ▪ <i>Metacognición:</i> ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? ¿para qué nos sirve lo que aprendimos? 	20m	

V. Evaluación

Criterio	Indicador	Puntaje	Instrumento
Comprensión de textos	▪ Construye el organizador de mapa semántico respetando su estructura.	5	-Ficha de evaluación de comprensión de textos. -Lista de cotejo.
	▪ Establece diferencias entre hechos, personajes y datos de un texto.	5	
	▪ Extrae las ideas principales expuestas en el material escrito.	5	
	▪ Subraya palabras importantes durante el proceso de lectura.	5	
Nota			

Fecha: 05 de abril del 2014.



[Handwritten signature]

I.E. N° 86323 Virgen de Fátima.

Área : Comunicación

(Sesión 02)
(Unidad 01)

Grado : Quinto

Secciones: " B"

Duración : 2 horas

Profesor : Esteban D. Malvas Rojas.
Rayda J. Rodríguez Oncoy.

I.Tema : Organizador de información: mapa mental.

II.Aprendizaje esperado: Reconoce las características y estructura del organizador de información de mapa mental.

III.Capacidad de área : Reorganiza la información del texto en mapa mental.

IV.Desarrollo

M	Estrategias o Actividades de aprendizaje	Tiempo	Recursos
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se reparte rótulos con nombre de las frutas. ▪ Participan de la dinámica grupal "voy al mercado" ▪ Recuperación de saberes previos a través de las preguntas. ▪ ¿Te gustó el juego? ▪ ¿Qué alimentos representaron? ▪ ¿Dónde venden? ▪ ¿Será importante para nosotros? ▪ ¿A qué tipos de alimentos representaron? ▪ El profesor formula interrogantes con la finalidad de generar conflictos cognitivos y los estudiantes dan respuesta, para ello hacen uso de la técnica de lluvia de ideas. ▪ ¿Será necesario organizar las informaciones? ▪ ¿Para qué nos servirá? ▪ ¿Qué pasa si no organizamos las informaciones? 	20m	
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se les reparte a los estudiantes un texto expositivo en hojas sueltas. ▪ Los estudiantes exploran y leen el contenido de la lectura. ▪ Los estudiantes leen en cadena respetando los signos de puntuación. ▪ Releen el texto individualmente aplicando la técnica del subrayado. ▪ Seleccionan las palabras desconocidas y arman su vocabulario. ▪ Intercambian opiniones a nivel de grupos. ▪ Reconocen el proceso de construcción del mapa mental. ▪ Socializan el contenido del texto mediante la técnica del organizador de mapa mental. ▪ Los estudiantes con el apoyo del docente consolidan sus aprendizajes significativos a través del mapa mental. 	50m	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra - Plumones - Papelotes - Texto "Comunicación 5°" - Diccionario - Cuaderno
Salida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los estudiantes reflexionan de la clase aprendida. ▪ Los estudiantes resuelven las fichas de evaluación. ▪ Organizan la información a partir de otros textos. ▪ Se comprometen a practicar en su lectura diaria. ▪ Metacognición. ▪ ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? ¿para qué nos sirve lo que aprendimos? 	20m	

VI. Evaluación

Criterio	Indicador	Puntaje	Instrumento
Comprensión de textos	▪ Construye el mapa mental respetando su estructura.	5	-Ficha de evaluación de comprensión de textos. -Lista de cotejo.
	▪ Establece diferencias entre las ideas, hechos, personajes y datos de un texto.	5	
	▪ Emplea imágenes para representar su idea principal	5	
	▪ Usa asociaciones coherentes y una palabra por línea.	5	
Nota			

Fecha: 14 de marzo del 2014.



[Handwritten signature]

I.E. N° 86323 Virgen de
Fátima.

Área : Comunicación

(Sesión 03)
(Unidad 01)

Grado : Quinto

Secciones: B

Duración : 2 horas

Profesor : Esteban D. Malvas Rojas.
-Rayda J. Rodríguez Oncoy.

- I. **Tema** : Esquema MIA.
II. **Aprendizaje esperado:** Representa las características y estructura de esquema MIA.
III. **Capacidad de área** : Reorganiza la información del texto en el esquema MIA.

IV.Desarrollo:

M	Estrategias o Actividades de aprendizaje	Tiempo	Recursos
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participan de la dinámica descubriendo la frase. ▪ Forman una frase con las palabras encontradas a nivel del grupo. ▪ Infieren información de la frase encontrada. ▪ Formulan hipótesis de la problemática encontrada ▪ Exploran de saberes previos a base de las preguntas. ▪ ¿Qué frase encontraron? ▪ ¿Qué dice la frase encontrada? ▪ ¿Cuántas palabras forman la frase? ▪ ¿Cómo termina el texto? ▪ ¿Les gustó la dinámica? ▪ Generación de conflicto cognitivo a través de interrogantes ▪ ¿El sol será importante para nosotros? ▪ ¿Qué efectos negativos tendrá el sol? ▪ ¿Alguna vez te quemó el sol? 	20m	
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se organizan en equipos de trabajo a través del juego el barco se hunde. ▪ El docente les reparte a los estudiantes un texto (descriptivo-informativo) y los estudiantes leen con el apoyo del docente. ▪ Leen de manera individual respetando los signos de puntuación. ▪ Leen el texto individualmente aplicando la técnica del subrayado. ▪ Seleccionan las palabras desconocidas y arman su vocabulario. ▪ Reconocen el proceso de construcción del esquema MIA. ▪ Intercambian opiniones a nivel de grupo. ▪ Socializan el contenido del texto mediante el esquema MIA. ▪ Los estudiantes responden las preguntas de los tres niveles de comprensión. ▪ Los estudiantes con el apoyo del docente consolidan sus aprendizajes significativos a través del esquema MIA. 	50m	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra - Plumones - Papelotes - Texto "Comunicación 5°" - Diccionario - Cuaderno
Salida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los niños y niñas reflexionan de la clase aprendida. ▪ Organizan la información a partir de otros textos, teniendo en cuenta lo aprendido. ▪ Se comprometen a emplear el esquema MIA en su lectura diaria. ▪ Metacognición: ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Para qué nos sirve lo que aprendimos? 	20m	

V.Evaluación:

Criterio	Indicador	Puntaje	Instrumento
Comprensión de textos	▪ Organiza la información respetando la estructura del esquema MIA.	5	-Ficha de evaluación de comprensión de textos. -Lista de cotejo.
	▪ Establece semejanzas y diferencias entre hechos, ideas importantes y el contexto.	5	
	▪ Extrae el marco contextual, idea principal e ideas de apoyo.	5	
	▪ Subraya palabras importantes durante el proceso de lectura.	5	
Nota			

Fecha: 17 de marzo del 2014.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Unidad de Gestión Educativa Local
SUB DIRECCIÓN
HUARI
I.E. N° 86323 - V. De Fátima

I.E. N° 86323 Virgen de
Fátima.

Área : Comunicación

(Sesión 04)
(Unidad 01)

Grado : Quinto

Secciones: "B"

Duración : 2horas

Profesor : Esteban D. Malvas Rojas,
-Rayda J. Rodríguez Oncoy.

I.Tema : Niveles de comprensión lectora.

II.Aprendizaje esperado: Reconoce las características de los niveles de comprensión lectora.

III.Capacidad de área : Lee y comprende textos teniendo en cuenta los niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico.

IV.Desarrollo

M	Estrategias o Actividades de aprendizaje	Tiempo	Recursos
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El docente presenta una lámina con dibujos. ▪ Los niños y niñas infieren informaciones del dibujo. ▪ A través del diálogo el docente promueve la recuperación de saberes previos sobre las acciones buenas o malas que ellos realizan en el aula. ▪ El docente formula las interrogantes. ¿Ustedes son honestos? ¿Ser honesto es bueno o malo? ¿Tus amigos son honestos ¿En tu familia son honestos? ▪ El docente lee un texto narrativo sobre la honestidad. 	20m	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra - Texto "Comunicación 5°" - Diccionario - Cuaderno

Proceso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El docente entrega una ficha lectura a través de la técnica de rompecabezas. ▪ El docente conjuntamente con los estudiantes leen en voz alta el texto, señalando algunas palabras para hacer el seguimiento de la lectura ▪ Los estudiantes leen silenciosamente con el apoyo del docente. ▪ Los niños y niñas después de leer responden las preguntas en los tres niveles de comprensión. <p>Nivel literal</p> <p>¿Por qué la moneda estaba en el suelo? ¿Por qué Benito devolvió la moneda? ¿Por qué Victoria recuperó la moneda?</p> <p>-El docente forma grupos de trabajo y les entrega tarjetas con preguntas -Los niños y niñas dialogan y responden las preguntas.</p> <p>Nivel inferencial</p> <p>Que hubiera sucedido si:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Benito no hubiera escuchado a Victoria. ▪ Victoria no hubiese pedido ayuda. ▪ Benito no hubiera recogido la moneda. <p>Nivel Crítico</p> <p>¿Qué opinas de la actitud de Benito al devolver el dinero? ¿Qué consejo lo darías a Victoria?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los alumnos con la mediación del docente diferencian las características y criterios de los niveles de la comprensión lectora. ▪ Los estudiantes consolidan sus aprendizajes a través de un organizador de información(mapa semántico) 	50m	
Salida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los estudiantes reflexionan de la clase aprendida. ▪ Se comprometen a leer permanentemente diferenciando los niveles de comprensión lectora. ▪ Metacognición. ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos?, etc. 	20m	

V.Evaluación.

Criterio	Indicador	Puntaje	Instrumento
Comprensión de textos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diferencian las preguntas literales, inferenciales y crítico valorativo . ▪ Desarrollan la comprensión literal, inferencial, crítica y reflexiva. ▪ Opina sobre el contenido de los textos que lee. ▪ Valora la importancia de los niveles de comprensión lectora. 	5 5 5 5	-Ficha de evaluación de comprensión de textos. -Lista de cotejo. -Ficha de análisis
Nota			

Fecha: 19 de marzo del 2014.



[Handwritten signature]

I.E. N° 86323 Virgen de
Fátima.

Área : Comunicación

(Sesión 05)
(Unidad 01)

Grado : Quinto

Secciones: "B"

Duración : 2 horas

Profesor : Esteban D. Malvas Rojas.
-Rayda J. Rodríguez Oncoy.

- I. **Tema** : Texto narrativo.
- II. **Aprendizaje esperado:** Reconoce las características y estructura del texto narrativo
- III. **Capacidad de área** : Identifica información relevante en el texto narrativo.
- IV. **Desarrollo**

M	Estrategias o Actividades de aprendizaje	Tiempo	Recursos
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participa en la dinámica: "descubriendo la frase" ▪ Forman una frase con las palabras encontradas a nivel de grupo. ▪ Infiere información de la frase encontrada. ▪ Recuperación de sus saberes previos a través de preguntas. ¿Qué frase encontraron? ¿Qué dice la frase encontrada? ¿Cuántas palabras forman la frase? ¿Conocen al león? ¿Dónde vive?, etc. ▪ Conflicto cognitivo a base de interrogantes. ¿Cómo está organizado la información? ¿Cómo estará estructurado? ¿....? ▪ Formula Hipótesis a través de diversas interrogantes del docente. 	20m	<ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas léxicas - Pizarra - Plumones
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El docente presenta el texto en papelote. ▪ Los estudiantes leen en voz alta el texto con el apoyo del docente. ▪ En forma individual leen el texto de las hojas sueltas respetando los signos de puntuación. ▪ Leen el texto aplicando la técnica del parafraseo. ▪ Seleccionan palabras desconocidas y arman su vocabulario ▪ Intercambian opiniones a nivel del grupo respondiendo a las interrogantes del texto.(literal , inferencial y crítico) ▪ Identifican la estructura de la narración en la lectura. ▪ Socializan sus respuestas mediante la técnica "confrontando ideas" ▪ Los estudiantes consolidan sus aprendizajes a través de mapa semántico 	50m	<ul style="list-style-type: none"> - Texto "Comunicación 5 °" - Diccionario - Cuaderno
Salida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los estudiantes reflexionan sobre la clase aprendida. ▪ Se comprometen a leer permanentemente. ▪ Metacognición. ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos?, etc. 	20m	

V. Evaluación

Criterio	Indicador	Puntaje	Instrumento
Comprensión de textos	▪ Elabora mapas semánticos de la lectura realizada.	5	-Ficha de evaluación de comprensión de textos. -Lista de cotejo.
	▪ Utiliza el paráfraseo.	5	
	▪ Opina sobre el contenido de los textos que lee.	5	
	▪ Identifica la estructura del texto narrativo.	5	
Nota			

Fecha: 21 de marzo del 2014.



[Handwritten signature]

I.E. N° 86323 Virgen de
Fátima.

Área : Comunicación

Grado : Quinto

Secciones: B

Duración : 2 horas

Profesor : Esteban D. Malvas Rojas.
Rayda J. Rodríguez Oncoy.

(Sesión 06)
(Unidad 01)

I. Tema : Texto argumentativo.

II. Aprendizaje esperado: Reconoce las características y estructura del texto argumentativo.

III.Capacidad de área : Organiza la información del texto argumentativo mediante el esquema MIA.

IV. Desarrollo

M	Estrategias o Actividades de aprendizaje	Tiempo	Recursos
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observan una imagen relacionado a medio ambiente. ▪ Dialogan entre ellos. ▪ Responden las interrogantes. ¿Qué observaron? ¿De qué trata este dibujo? ¿Cuáles son sus causas? ¿Qué consecuencias traería? ¿Quiénes son los causantes? ¿A quiénes perjudicaría? ▪ De acuerdo a la imagen, ¿Cuál será el texto que leeremos? ▪ Recuperación de sus saberes previos ▪ Conflicto cognitivo ¿Qué crees que aprenderemos con este dibujo? ¿Para qué nos servirá? ¿Será importante representar la información? ▪ Formula Hipótesis a través de diversas interrogantes del docente. 	20m	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra - Plumones - Texto "Comunicación 5^o"
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se le reparte a los estudiantes la lectura del medio ambiente. ▪ Los estudiantes leen en voz alta el texto con el apoyo del docente. ▪ En forma individual leen el texto de las hojas sueltas respetando los signos de puntuación. ▪ Lee el texto aplicando la técnica del subrayado. ▪ Seleccionan palabras desconocidas y arman su vocabulario ▪ Intercambia opiniones a nivel del grupo respondiendo a las interrogantes del texto.(literal , inferencial y crítico) ▪ Identifica la estructura del texto argumentativo en la lectura. ▪ Identifica el tema principal, tesis y argumentos del texto" ▪ Los estudiantes consolidan sus aprendizajes a través del esquema MIA. 	50m	<ul style="list-style-type: none"> - Diccionario - Cuaderno

Salida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los estudiantes reflexionan de la clase aprendida. ▪ Los estudiantes resuelven las fichas de coevaluación ▪ Reconoce la estructura en otros textos argumentativos, teniendo en cuenta lo aprendido. ▪ Metacognición. ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos?, etc. 	20	
--------	---	----	--

V. Evaluación

Criterio	INDICADORES	Puntaje	Instrumento
Comprensión de textos	▪ Identifican la tesis o idea principal a través del esquema MIA.	5	-Ficha de evaluación de comprensión de textos. -Lista de cotejo.
	▪ Opina sobre el contenido del texto que lee.	5	
	▪ Identifica la estructura del texto argumentativo.	5	
	▪ Identifica los argumentos y la conclusión del texto.	5	
Nota			

Fecha: 25 de abril del 2014.



[Handwritten signature]

I.E. N° 86323 Virgen de Fátima.

Área : Comunicación

(Sesión 07)
(Unidad 01)

Grado : Quinto

Secciones: B

Duración : 2 horas

Profesor : Esteban D. Malvas Rojas.
Rayda J. Rodríguez Oncoy.

I. Tema : Texto EXPOSITIVO

II. Aprendizaje esperado: Reconoce las características y estructura del texto expositivo.

III. Capacidad de área : Identifica información del texto expositivo.

IV. Desarrollo

M	Estrategias o Actividades de aprendizaje	Tiempo	Recursos
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participa de la dinámica de: "Conejo a su conejera" ▪ Participa de la dinámica descubre la frase. ▪ Infiere información de la frase encontrada. ▪ Formulan Hipótesis de la problemática encontrada. ▪ Recuperación de saberes previos a través de las preguntas. ▪ ¿Qué frase encontraron? ▪ ¿Cuántas palabras formaron la frase? ▪ ¿Qué dice la frase encontrada? ▪ El profesor formula interrogantes con la finalidad de generar conflictos cognitivos y los estudiantes dan respuesta, para ello hacen uso de la técnica de lluvia de ideas. ▪ ¿Cuál es tu actitud frente a las personas adultas? ▪ ¿Cómo eres con las personas adultas? 	20m	
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observan en el papelote la lectura. ▪ Los estudiantes realizan ejercicios de respiración y vocalización. ▪ Los estudiantes leen el texto con la ayuda del profesor, respetando los signos de puntuación. ▪ Leen de manera silenciosa el texto los niños y niñas. ▪ Leen por párrafos cada grupo de manera oral el texto vocalizando correctamente las palabras. ▪ Responden preguntas del nivel literal, inferencial y crítico con la técnica pararse sentarse. ▪ Con el apoyo del docente, los estudiantes consolidan sus aprendizajes a través del esquema M.I.A ▪ Socializan sus trabajos a través de exposiciones. 	50m	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra - Plumones - Texto Comunicación 5 ° - Diccionario - Cuaderno
Salida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los estudiantes reflexionan de la clase aprendida. ▪ Los estudiantes resuelven las fichas de coevaluación ▪ Identifican la estructura en otros textos informativos, teniendo en cuenta lo aprendido. ▪ Metacognición. ▪ ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? 	20m	

V. Evaluación

Criterio	Indicador	Puntaje	Instrumento
Comprensión de textos	▪ Formula hipótesis sobre el contenido, a partir de los indicios que le ofrece el texto.	5	- Ficha de evaluación de comprensión de textos. - Lista de cotejo.
	▪ Opina sobre el contenido del texto que lee.	5	
	▪ Identifica la estructura del texto expositivo.	5	
	▪ Deduce el significado de palabras y expresiones a partir de información explícita.	5	
Nota			

Fecha: 28 de abril del 2014.



I.E. N° 86323 Virgen de Fátima.

Área : Comunicación

(Sesión 08)
(Unidad 01)

Grado : Quinto
Secciones: B
Duración : 3 horas
Profesor : Esteban D. Malvas Rojas.
Rayda J. Rodríguez Oncoy.

I. Tema : Texto Instructivo.

II. Aprendizaje esperado: Reconoce las características y estructura del texto descriptivo.

III. Capacidad de área : Organiza la información del texto instructivo mediante el organizador de mapa mental.

IV. Desarrollo

M	Estrategias o Actividades de aprendizaje	Tiempo	Recursos
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observan una imagen relacionado a la comida típica de su comunidad (picante de cuy) ▪ Recuperación de saberes previos a través de las preguntas. ▪ ¿Qué observan? ▪ ¿Quién lo habrá dibujado? ▪ ¿Para qué se habrá dibujado? ▪ ¿De qué trata esta imagen? ▪ El profesor formula interrogantes con la finalidad de generar conflictos cognitivos y los estudiantes dan respuesta, para ello hacen uso de la técnica de lluvia de ideas. ▪ De acuerdo a la imagen, ¿Cuál será el texto que aprenderemos? ▪ ¿Qué crees que aprenderemos con este dibujo? ▪ ¿Para qué nos servirá? 	20m	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra - Plumones
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se les reparte a los estudiantes el texto instructivo a leer en un papelote, recortado en forma de rompecabezas. ▪ Los estudiantes exploran y leen parte de la lectura que les tocó. ▪ Los estudiantes arman el rompecabezas del texto instructivo teniendo en cuenta la relación con la lectura. ▪ Leen en forma coral el texto "El picante de cuy" en forma individual y en cadena. ▪ Localizan la información literal, inferencial y crítico del texto instructivo a través de fichas prácticas. ▪ Sistematizan sus aprendizajes a través del organizador de mapa mental. ▪ Socializan sus trabajos a través de exposiciones. 	50m	<ul style="list-style-type: none"> - Texto "Comunicación 5°" - Diccionario - Cuaderno
Salida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los estudiantes reflexionan de la clase aprendida. ▪ Los estudiantes resuelven las fichas de coevaluación ▪ Localizan la estructura en otros textos instructivos, teniendo en cuenta lo aprendido. ▪ Metacognición. ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? ¿para qué nos sirve lo que aprendimos? 	20m	

V. Evaluación

Criterio	INDICADORES	Puntaje	Instrumento
Comprensión de textos	▪ Construye organizadores de información de mapa mental para reestructurar el contenido del texto.	5	-Ficha de evaluación de comprensión de textos. -Lista de cotejo.
	▪ Opina sobre el contenido del texto que lee.	5	
	▪ Identifica la estructura del texto instructivo.	5	
	▪ Deduce el significado de palabras y expresiones a partir de información explícita.	5	
Nota			

Fecha: 06 de mayo del 2014.



I.E. N° 86323 Virgen de Fátima.

Área : Comunicación

(Sesión 09)
(Unidad 01)

Grado : Quinto

Secciones: B

Duración : 2 horas

Profesor : Esteban D. Malvas Rojas.

-Rayda J. Rodríguez Oncoy.

I. Tema : Texto discontinuo (el afiche)

II. Aprendizaje esperado: Reconoce las características y estructura del texto discontinuo.

III. Capacidad de área : Infiere el significado, empleando el organizador mapa mental.

VI. Desarrollo

M	Estrategias o Actividades de aprendizaje	Tiempo	Recursos
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El profesor presenta un afiche ▪ Los estudiantes leen la información del afiche. ▪ Los estudiantes infieren la información del afiche. ▪ A través del diálogo el docente promueve la recuperación de los saberes previos ▪ Responden las interrogantes. ¿Qué observaron? ¿De qué trata el texto? ¿Quién organiza? ¿A quiénes va dirigido? ¿Cuándo se llevará el evento?, etc. ▪ Conflicto cognitivo a través de interrogantes. ¿Qué tipo de texto es? ¿Por qué creen que se realiza ese evento? ¿Será importante realizar eventos? ¿Qué finalidad tiene el afiche? ▪ Formulan sus Hipótesis. 	20m	- Pizarra - Plumones
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se le reparte a los estudiantes un afiche sobre la lonchera escolar ▪ Observan y leen el afiche en forma individual y en cadena. ▪ Localizan la información literal, inferencial y crítico del afiche. ▪ Responden las preguntas del nivel literal, inferencial y crítico a través de fichas prácticas. ▪ Buscan en el diccionario el significado de las palabras desconocidas. ▪ Identifican la estructura del texto discontinuo en la lectura. ▪ Identifican el tema principal. ▪ Los estudiantes consolidan sus aprendizajes a través del organizador de mapa mental. ▪ Elaboran afiches en equipos de trabajo según su interés. ▪ Socializan sus trabajos a través de la técnica de museo. 	50m	- Texto "Comunicación 5°" - Diccionario - Cuaderno
Salida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los estudiantes reflexionan de la clase aprendida. ▪ Los estudiantes resuelven las fichas de coevaluación ▪ Reconocen la estructura en otros textos discontinuos, teniendo en cuenta lo aprendido. ▪ Metacognición. ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos?, etc. 	20m	

VI. Evaluación

Criterio	Indicador	Puntaje	Instrumento
----------	-----------	---------	-------------

Comprensión de textos	▪ Formula hipótesis sobre el contenido, a partir de los indicios que le ofrece el texto.	5	-Ficha de evaluación de comprensión de textos. -Lista de cotejo.
	▪ Opina sobre el contenido del texto que lee.	5	
	▪ Identifica la estructura del texto discontinuo.	5	
	▪ Deduce el significado de palabras y expresiones a partir de información explícita.	5	
Nota			

Fecha: 23 de mayo del 2014.



[Handwritten signature in blue ink]

Anexo 8

Autorización para ejecutar el proyecto



DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN
REGIÓN ANCASH
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL - HUARI
I.E. N° 86323 "Virgen de Fátima" Huari



CÓDIGO: 0419622

Resolución Directoral N° 016-2014-J.E. 86323 V.F/D

Huari, 17 de Marzo de 2014.

Visto el expediente N° 0879 con 01 folios útiles, presentado por los Profesores Esteban Dionisio MALVAS ROJAS, Rayda Juana RODRIGUEZ ONCOY de la Institución Educativa N° 86323 "Virgen de Fátima" – Huari.

CONSIDERANDO:

Que es política de la I.E. N° 86323 "Virgen de Fátima" de Huari y de acuerdo a los dispositivos legales, trabajar en base a comisiones especiales con el fin de integrar al personal docente, administrativo, padres de familia, alumnado y comunidad en general de esta Institución Educativa, dentro del ámbito local.

Que es política de la institución garantizar el proceso de la buena marcha institucional del marco del respeto, responsabilidad y una buena educación en valores; y

De conformidad con Ley General de Educación N° 28044 Ley N° 29944, D.S.N°.004-2013-ED Reglamento de la Reforma Magisterial, Normas de iniciación del año lectivo 2014.

SE RESUELVE:

PRIMERO.- AUTORIZAR a los Profesores Esteban Dionisio MALVAS ROJAS, Rayda Juana RODRIGUEZ ONCOY para Aplicar la Prueba de Pre y Post Test del Proyecto de tesis Título "Efecto de organizadores de información en comprensión lectora en los estudiantes de QUINTO GRADO A-B de primaria de la Institución Educativa N° 86323 "Virgen de Fátima"-Huari en el presente año 2014.

SEGUNDO:-Comunicar al profesor de grado para que tenga presente la resolución y dar las facilidades del caso para su buena aplicación.

REGÍSTRESE, COMUNÍQUESE Y ARCHÍVESE.

I. E. N° 86323 – "Virgen de Fátima"



FLORIAN FLORES TEODORO
DIRECTOR



MINISTERIO DE EDUCACION

DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA HUARI
I.E. N° 86323 "Virgen de Fátima" Huari

CÓDIGO: 0419622



"Año de la Inversión para el Desarrollo Rural y la Seguridad Alimentaria"

CONSTANCIA

EL DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 86323 DE "VIRGEN DE FÁTIMA" DEL DISTRITO DE HUARI, QUE SUSCRIBE:

DEJA CONSTANCIA:

Que, en esta institución educativa, los profesores Esteban Dionisio MALVAS ROJAS y Rayda Juana RODRIGUEZ ONCOY, estudiantes del Programa de Maestría con mención en Teoría y Práctica de la Lectura y Escritura de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, desarrollaron el proyecto de investigación titulado **Efectos de organizadores de información en comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la institución educativa N° 86323 "Virgen de Fátima" de Huari**. El programa experimental se desarrolló desde el 05 de abril hasta el 23 de mayo del año 2014.

Se expide la presente constancia a solicitud de los interesados, para los fines que estimen convenientes.

Huari, 02 de junio de 2014



TEODORO FLORES TEODORO
DIRECTOR

Anexo 9

Galería de fotos

Aplicación de prueba piloto



Fotografía 1. Estudiante de quinto grado "A" del grupo control en el pre test.



Fotografía 2. Culminando con la evaluación del grupo de control en el pre test.

Aplicación de prueba pre test grupo experimental



Fotografía 3. Estudiantes del quinto grado "B" (grupo experimental) en el pre test.

Aplicación de prueba de pre test grupo control



Fotografía 4. Los estudiantes de grupo control en el pre test.

Aplicación de programa de intervención al grupo experimental



Fotografía 5. Programa de intervención de la sesión de aprendizaje sobre los niveles de comprensión lectora.



Fotografía 6. Programa de intervención de la sesión de aprendizaje, el esquema MIA.



Fotografía 7. Programa de intervención de la sesión de aprendizajes del organizador de información (mapa mental).



Fotografía 10. Los estudiantes elaborando el organizador de información (mapa semántico).



Fotografía 8. Programa de intervención de la sesión de aprendizajes del organizador de información (mapa semántico).



Fotografía 11. Los estudiantes elaborando el organizador de información (mapa mental).



Fotografía 9. Estudiantes de grupo experimental Poniendo en práctica (el mapa mental)



Fotografía 12. Los estudiantes utilizando el organizador de información (mapa mental) en su exposición.

Aplicación de prueba post test grupo experimental



Fotografía 13. Los estudiantes de grupo experimental, iniciando el post test.

Aplicación del grupo post test grupo control



Fotografía 14. Los estudiantes del grupo experimental finalizando el post test.