

UNIVERSIDAD CATÓLICA SEDES SAPIENTIAE
ESCUELA DE POSTGRADO



**Influencia del recurso didáctico digital en la competencia lectora
del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de
secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén - San
Isidro, Lima, 2018**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO
EN GESTIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**

AUTORA

Luz Yrene Toribio Valqui

ASESOR

Oscar Melanio Dávila Rojas

**Lima, Perú
2019**

Dedicatoria

A mis padres, por apostar y confiar en mí. Por su esfuerzo y dedicación para mi formación profesional.

Agradecimiento

A mis estudiantes que son el motor de mi labor como maestra y al Dr. Oscar Melanio Dávila Rojas, por su amplia vocación de servicio.

Resumen

La tecnología se ha convertido en una herramienta fundamental para el uso cotidiano de las personas y es un recurso que está al alcance de la educación. Por ello se decidió poner en práctica el uso de las herramientas Puzzlemaker, Kahoot, Easelly, Cmaptools, Padlet y Powtoon para desarrollar la competencia lectora de los estudiantes en el área de Comunicación. Dio lugar a la pregunta ¿Cuál es la influencia del recurso didáctico digital en la competencia lectora del área de Comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria? Y el objetivo fue determinar la influencia del recurso didáctico digital en la competencia lectora del área de comunicación. La investigación supuso que el recurso didáctico digital influye en la competencia lectora del área de Comunicación. El enfoque fue cuantitativo, el alcance explicativo y el diseño cuasiexperimental, modelo preprueba –posprueba y grupo de control. La población estuvo formada por 92 estudiantes del tercer grado del nivel secundaria. La muestra de 62 estudiantes se dividió en 32 del grupo experimental y 30 del grupo de control. La técnica que se utilizó fue la evaluación escrita y la medición de la variable dependiente se hizo mediante una prueba sobre competencia lectora compuesta por 30 ítems. Este instrumento se validó mediante juicio de expertos, con una calificación promedio de 93,3% y su fiabilidad se verificó con el coeficiente de confiabilidad de Küder-Richardson ($C_r = 0,701$). Los resultados de la prueba U de Mann Whitney demuestran que en el post test la prueba dio $p = 0,000$, indicando que la competencia lectora en el grupo experimental mejoró como resultado de la aplicación del recurso didáctico digital.

Palabras clave: comunicación, tipología textual, metodología, metacognición, atención, gamificación, organizador gráfico, página web, software y enlace web.

Abstrac

Technology has become an important tool for the daily use of people and is a resource that is within the reach of education, so it was decided to put into practice the use of tools such as Puzzlemaker, Kahoot, Easelly, Cmaptools, Padlet and Powtoon to develop the reading competence of students in the area of communication. Regarding the question: What is the influence of the digital didactic resource in the reading competence of the communication area in third grade students? It was decided to determine the influence of the digital didactic resource in the reading competence of the communication area. The research supposed that the digital didactic resource influences in the reading competence of the area of communication in the students of third grade of secondary of Sacred Hearts Belen School - San Isidro, Lima. The approach was quantitative, the advance, explanatory and the design was quasi-experimental, with a pre-test and post-test in the control and experimental groups. The population was formed by 93 students of the third grade of the secondary level of the Sacred Hearts Belen School of the district of San Isidro in Lima. The sample was divided into 32 students from the experimental group and 31 from the control group. The technique used was the written evaluation and the measurement of the dependent variable was done by a test of reading competence composed of 30 items. This instrument was validated by expert judgment with an average rating of 93.3% and its reliability was verified with Küder-Richardson's reliability coefficient ($Cf = 0.701$). The results of the Mann Whitney U test show that in the post test the test gave $p = 0.000$, indicating that the reading competence in the experimental group improved as a result of the application of the digital didactic resource.

Key words: communication, textual typology, methodology, metacognition, attention, gamification, graphic organizers, web page, software, and link.

Índice

Dedicatoria	i
Agradecimiento	ii
Resumen	iii
Abstrac	iv
Índice	v
Lista de tablas	ix
Lista de figuras	xi
Introducción	xii
Capítulo I. Problema de la investigación	15
1.1. Descripción de la realidad problemática	15
1.2. Preguntas de investigación	18
1.2.1. Pregunta general	18
1.2.2. Preguntas específicas	18
1.3. Objetivos de la investigación	19
1.3.1. Objetivo general	19
1.3.2. Objetivos específicos	19
1.4. Hipótesis de investigación	20
1.4.1. Hipótesis general	20
1.4.2. Hipótesis específicas	20
1.5. Justificación	20
1.5.1. Valor teórico	20
1.5.2. Utilidad metodológica	21
1.5.3. Implicancias prácticas	21
1.5.4. Relevancia social	21
1.5.5. Sustento legal	22

1.6. Limitaciones de la investigación	22
1.7. Viabilidad de la investigación	23
1.8. Delimitaciones	24
1.8.1. Temática	24
1.8.2. Temporal	24
1.8.3. Espacial	25
Capítulo II. Marco teórico	26
2.1. Investigaciones previas	26
2.1.1. Internacionales	26
2.1.2. Nacionales	29
2.2. Bases teóricas	32
2.2.1. Recursos didácticos digitales	32
Definición de recurso didáctico	32
Finalidad didáctica y criterios de selección	34
Clasificación de los recursos didácticos	35
La web 2.0. como recurso didáctico digital en la educación	37
Herramientas digitales de la web 2.0	38
Puzzlemaker	39
<i>Características y utilidad didáctica</i>	40
Kahoot	41
<i>Características y utilidad didáctica</i>	41
Padlet	43
<i>Características y utilidad didáctica</i>	44
Cmaptools	45
<i>Características y utilidad didáctica</i>	46
Easelly	47
<i>Características y utilidad didáctica</i>	47
Powtoon	49
<i>Características y utilidad didáctica</i>	49
2.2.2. Competencia lectora	52
La lectura	52
El texto y su clasificación	53
Tipos textuales:	55
Formatos textuales	56

El área de Comunicación	57
Las competencias en el área de Comunicación	57
Competencia lectora	59
<i>Niveles de lectura</i>	61
<i>Comprensión literal</i>	61
<i>Comprensión inferencial</i>	62
<i>Comprensión crítica</i>	62
La competencia lectora en las evaluaciones PISA	63
2.3. Definición de términos básicos	64
Capítulo III. Metodología	66
3.1. Enfoque de la investigación	66
3.2. Alcance de la investigación	66
3.3. Diseño de la investigación	67
3.4. Descripción del ámbito de la investigación	68
3.5. Variables	69
3.5.1. Definición conceptual	69
3.5.2. Definición operacional	69
3.5.3. Operacionalización de variables	69
3.6. Población y muestra	71
3.6.1. Población	71
3.6.2. Muestra	71
3.7. Técnicas e instrumentos para la recolección de los datos	72
3.7.1. Técnicas	72
3.7.2. Instrumento	72
3.8. Validez y confiabilidad del instrumento	73
3.8.1. Validez	73
3.8.2. Confiabilidad	74
3.9. Plan de recolección y procesamiento de datos	74
Capítulo IV. Desarrollo de la investigación	76
4.1. Descripción de resultados	76
4.1.1. Competencia lectora	76
4.1.2. Comprensión literal	77
4.1.3. Comprensión inferencial	78
4.1.4. Comprensión crítica	79

4.2. Resultados del contraste de hipótesis	80
4.2.1. El recurso didáctico digital en la competencia lectora	80
4.2.2. El recurso didáctico digital en la comprensión literal	83
4.2.3. El recurso didáctico digital en la comprensión inferencial	86
4.2.4. El recurso didáctico digital en la comprensión crítica	89
Capítulo V. Discusión, conclusiones y recomendaciones	93
5.1. Discusión de resultados	93
5.2. Conclusiones	97
5.3. Recomendaciones	98
Referencias	100
Anexos	107
Anexo 1. Matriz de consistencia	108
Anexo 2. Instrumento	109
Anexo 3. Fichas de validación	118
Anexo 4. Programa experimental	121
Anexo 5. Base de datos	153
Anexo 6. Autorización para ejecutar el proyecto	157
Anexo 7. Fotografías	158

Lista de tablas

Tabla 1. Operacionalización de la variable recursos didácticos digitales.	69
Tabla 2. Operacionalización de la variable competencia lectora.	70
Tabla 3. Distribución de la población de estudiantes del tercer grado de secundaria.	71
Tabla 4. Distribución de la muestra de estudio.	72
Tabla 5. Resultados de la prueba de fiabilidad mediante Küder Richardson para la prueba sobre competencia lectora	74
Tabla 6. Frecuencia porcentual de la variable	77
Tabla 7. Frecuencia porcentual de la dimensión comprensión literal	78
Tabla 8. Frecuencia porcentual de la dimensión comprensión inferencial	79
Tabla 9. Frecuencia porcentual de la dimensión comprensión crítica	80
Tabla 10. Resultados de la prueba de normalidad para los datos de la competencia lectora en los grupos de control y experimental, pre test y post test.	81
Tabla 11. Resultados de la prueba de hipótesis para la diferencia entre los grupos de control y experimental en la competencia lectora, pre test y post test	82
Tabla 12. Resultados de la prueba de normalidad para los datos de la dimensión comprensión literal en los grupos control y experimental, pre test y post test	84
Tabla 13. Resultados de la prueba de hipótesis para la diferencia entre los grupos de control y experimental en la dimensión comprensión literal, pre test y post test	85
Tabla 14. Resultados de la prueba de normalidad para los datos de la dimensión comprensión inferencial en los grupos control y experimental, pre test y post test	87
Tabla 15. Resultados de la prueba de hipótesis para la diferencia entre los grupos de control y experimental en la dimensión comprensión inferencial, pre test y post test	88
Tabla 16. Resultados de la prueba de normalidad para los datos de la dimensión comprensión crítica en los grupos control y experimental, pre test y post test.	90

Tabla 17. Resultados de la prueba de hipótesis para la diferencia entre los grupos de control y experimental en la dimensión comprensión crítica, pre test y post test.	91
Tabla 18. Especificaciones del instrumento	116
Tabla 19. Matriz de especificaciones técnicas del instrumento	117

Lista de figuras

Figura 1. Implicación del recurso didáctico	34
Figura 2. Clasificación del recurso didáctico	36
Figura 3. Generador de sopa de letras Puzzlemaker	40
Figura 4. Tipos de preguntas en la herramienta Kahoot	42
Figura 5. Herramienta de muros virtuales Padlet	43
Figura 6. Versión web de CmapTools	45
Figura 7. Plantillas prediseñadas de Easelly	47
Figura 8. Plantillas prediseñadas de Powtoon	50
Figura 9. Cuadro comparativo de las tipologías textuales de Werlich y Adam	54
Figura 10. Tipologías textuales de Werlich y Adam	55
Figura 11. Competencias del área de Comunicación en castellano como lengua materna	58
Figura 12. Competencias del área de Comunicación	59
Figura 13. Dominios de la competencia lectora evaluados en pisa 2015	63
Figura 14. Diagrama de caja y bigotes para la diferencia entre los grupos de control y experimental en la variable competencia lectora, pre test - post test	83
Figura 15 . Diagrama de caja y bigotes para la diferencia entre los grupos de control y experimental en la dimensión comprensión literal, pre test - post test	86
Figura 16. Diagrama de caja y bigotes para la diferencia entre los grupos de control y experimental en la dimensión comprensión inferencial, pre test - post test	89
Figura 17. Diagrama de caja y bigotes para la diferencia entre los grupos de control y experimental en la dimensión comprensión crítica, pre test - post test	92

Introducción

La lectura es una de las herramientas más poderosas del ser humano para desarrollar el conocimiento y contribuir en la sociedad. Por ello, es importante la competencia lectora de los estudiantes para su participación activa en la comunidad. Es primordial que el sistema educativo priorice el desarrollo de esta competencia y generar estrategias innovadoras para desarrollar la competencia lectora, como el uso de las herramientas digitales que están en el medio social de los estudiantes. Ante esta situación, la investigación realizada parte del supuesto que los recursos didácticos digitales permiten el desarrollo de la competencia lectora, pues las tecnologías de la información y comunicación proporcionan herramientas digitales que contribuyen a un aprendizaje más significativo para los estudiantes.

Las investigaciones nacionales, tales como Roque (2017), Zegarra (2018), Vásquez (2017) y Pulgar (2016), han comprobado que el uso de las herramientas digitales aporta notablemente a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Por otro lado, en el plano internacional Muñoz (2015), Hernández (2016), Montoya, Gómez y García (2016) en Colombia y Arce (2015) en Chile, determinaron que la incorporación de las herramientas digitales contribuye de manera notable al desarrollo de las capacidades de la comprensión lectora en los estudiantes, específicamente, el nivel literal, inferencial y de juicio crítico.

En el contexto actual se observa aún el bajo rendimiento de los estudiantes en las pruebas de comprensión lectora, tanto a nivel internacional con las pruebas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) como nacional con las pruebas de Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). Por ello, la investigación realizada es importante, ya que abordó el tema de la competencia lectora que es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje; pues, la lectura es un reto para los estudiantes y el docente necesita herramientas que faciliten y estimulen el proceso lector.

Por esta razón, se aplicó otras estrategias como el uso de los recursos digitales en beneficio del aprendizaje, tales como las herramientas Puzzlemaker, Kahoot, Easelly, Cmaptools, Padlet y Powtoon con la finalidad de mejorar las capacidades de la competencia lectora de los estudiantes en el área de Comunicación.

El enfoque de la investigación fue cuantitativo, el alcance explicativo y el diseño cuasiexperimental, considerando a un grupo experimental y un grupo de control. La población estuvo formada por 93 estudiantes del tercer grado del nivel secundaria y la muestra fue de 62 estudiantes. La técnica que se utilizó para la recolección de datos fue la evaluación escrita y el instrumento fue una prueba sobre competencia lectora compuesta por 30 ítems.

La presente investigación consta de cinco capítulos. El capítulo I titulado problema de investigación, que contiene: descripción de la realidad problemática, preguntas de investigación, objetivos, hipótesis, justificación, limitaciones, viabilidad y delimitaciones. El capítulo II presenta el marco teórico, revisando las investigaciones previas, bases teóricas y la definición de términos básicos. El capítulo III detalla el enfoque, alcance, diseño, la descripción del ámbito de la investigación, las variables, población, muestra, técnicas e instrumento para la recolección de datos, validez y confiabilidad del instrumento y plan de recolección y procesamiento de datos. El capítulo IV presenta el desarrollo de la investigación, describe los resultados y realiza el contraste de hipótesis según los objetivos de investigación. El capítulo V menciona la discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones.

Los resultados de la investigación fueron relevantes, porque permitió observar los efectos del uso de las herramientas en los estudiantes al momento de la aplicación del programa experimental, como la motivación, la atención, la creatividad y el trabajo cooperativo. Estos resultados sirven como evidencia de la utilidad de las herramientas digitales propuestas para el aprendizaje de los estudiantes.

Los beneficiarios de la investigación en primer lugar son los estudiantes, porque son ellos quienes necesitan desarrollar las capacidades de la competencia lectora de forma transversal en todas las áreas académicas y niveles superiores para su participación activa

en la sociedad; en segundo lugar, los docentes, quienes desarrollan sus competencias digitales para la elaboración de actividades didácticas con el uso de las herramientas que orienten un aprendizaje más significativo; en tercer lugar, los padres de familia, quienes son los primeros formadores en generar hábitos de competencia lectora desde la infancia.

Por otro lado, la mayor beneficiaria es la educación peruana, ya que los resultados aportan información fundamental acerca de los beneficios de los recursos didácticos digitales Puzzlemaker, Kahoot, Easelly, Cmaptools, Padlet y Powtoon que favorecen la competencia lectora.

En posteriores investigaciones se debe implementar el uso de las herramientas digitales propuestas no solo en el área de Comunicación, sino en todas las áreas académicas de forma transversal con la finalidad de fomentar el interés, la motivación, la atención para el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes.

Capítulo I

Problema de la investigación

1.1. Descripción de la realidad problemática

El contexto de la lectura en el Perú es todavía un reto que debemos superar, un indicador de ello se puede observar en el aún bajo rendimiento de los estudiantes en las pruebas de comprensión lectora, tanto a nivel internacional con el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), cuyas cifras nos ubican en los últimos lugares, así como a nivel nacional con la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), realizada por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC).

En el plano internacional, tenemos la prueba PISA que se aplican cada tres años por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) cuyo propósito es el análisis del desarrollo de los conocimientos y las habilidades necesarias de las competencias matemáticas, científica y lectora de los estudiantes para desenvolverse en el mundo actual.

En el último resultado de la prueba PISA del año 2015 indica que ocupamos el puesto 64 de 72 países, a pesar que el desempeño escolar de nuestro país fue el que más creció en la región. De 6 niveles de desempeño, estamos en el tercer grupo que está conformado por países cuya medida promedio estima en el límite entre los niveles 1a y 2, junto a Tailandia, Jordania, Brasil, Albania, Qatar y Georgia.

Dichos resultados son relevantes, dado que la competencia lectora suele abordarse como una competencia fundamental en la vida del ser humano.

El problema educativo más grave que afecta a las niñas y niños del Perú es el bajo nivel existente de comprensión lectora y razonamiento matemático. Se trata de dos competencias básicas del proceso de aprendizaje sin las cuales las niñas y los niños peruanos verán limitados su desarrollo integral y sus oportunidades de llegar a la adultez como adultos productivos y ciudadanos plenos.

La OCDE plantea que la competencia lectora permite comprender, usar, reflexionar e involucrarse en la lectura de los textos escritos, con la finalidad de adquirir y desarrollar habilidades y conocimientos para la participación en la sociedad. (OCDE, 2016).

En el plano nacional, está la prueba (ECE), organizada por el Ministerio de Educación de Perú, para reunir información sobre el nivel de aprendizajes de estudiantes en diversas competencias. La última evaluación realizada en noviembre del año 2016 a un millón 532 mil 527 estudiantes, indica que, si bien se ha notado avances en matemática, tanto en segundo de primaria como en segundo de secundaria, no se avanzó en el campo de lectura, más bien se retrocedió 3.4% en comprensión lectora.

En el plano local, de acuerdo a la encuesta Lima Cómo Vamos (2016, p. 20):

Desde el 2014, último año en el cual se hizo la pregunta sobre cuántos libros –impresos o electrónicos– ha leído en su tiempo libre en los últimos 12 meses, la situación no ha variado mucho. Este año, el 2.5% de personas en Lima afirman haber leído al menos 12 libros, lo que equivaldría a un libro al mes. Por otro lado, el porcentaje de personas que mencionan no haber leído ningún libro ha aumentado en 2.9 puntos, llegando al 47.8%, lo cual evidencia la gran necesidad de programas y políticas que promuevan la lectura en la ciudad.

Por todo ello, es importante replantear algunas acciones, innovar y repensar nuevas estrategias con el objetivo de tener más resultados positivos. Un factor fundamental es el rol que cumple el docente como facilitador del aprendizaje, pues su actividad está dedicada a la formación integral. El docente, a través de la enseñanza, debe facilitar el aprendizaje del estudiante, para ello dispone de diferentes elementos, medios o recursos; esas ayudas se denominan material didáctico.

Los materiales didácticos son recursos que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, aumentan el interés por los aprendizajes, estimulan la imaginación y la participación activa, entre otros.

Es importante señalar que no todo material o recurso utilizado en el campo educativo ha sido creado con una intencionalidad didáctica, pues depende del contexto y utilidad. Un material puede utilizarse como recurso para facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto quiere decir que si el docente lo usa de forma pertinente motiva al estudiante a que aprenda, ya que cuando es interesante genera curiosidad, por ende, contribuye al desarrollo de competencias y capacidades de los estudiantes, así como también forman parte del soporte pedagógico para la labor del docente.

En la actualidad, los estudiantes que son “nativos digitales”, término acuñado por Marc Prensky (2015), pues sus destrezas tecnológicas son evidentes, sobre todo en las zonas urbanas. En este contexto, el docente puede elegir el material didáctico pertinente para desarrollar sus competencias y un soporte pedagógico puede ser el recurso didáctico digital, que facilite su aprendizaje para mejorar la competencia lectora. Esto se fundamenta en “el aprendizaje basado en recursos que se basa en el principio de que los educadores deben seleccionar, entre la gama de ofertas educativas, los recursos y métodos más apropiados al contexto en el que imparten la educación” (Unesco, 2015, p. 28).

Uno de los recursos didácticos digitales son las herramientas TIC. El Ministerio de Educación de Perú (2016), teniendo en cuenta el perfil de egreso del Currículo Nacional de la Educación Básica: “El estudiante aprovecha responsablemente las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para interactuar con la información, gestionar su comunicación y aprendizaje”, este recurso presenta muchas ventajas, como el trabajo autónomo del estudiante, ofrece una diversidad de aplicaciones de la web 2.0 gratuitas y lo más fundamental es que pueden facilitar el desarrollo de la competencia lectora, utilizando las tecnologías que el mundo moderno ofrece.

La competencia lectora es una dificultad latente en las escuelas; por ello, si no se resuelve el problema, esto tendrá implicancia en las habilidades que incluyen la localización, selección e interpretación de la información a partir de una amplia variedad de textos y por consecuencia en su participación en la sociedad. “El rendimiento en lectura

no es solo la base del rendimiento en otras materias del sistema educativo, sino que también es un requisito esencial para participar con éxito en casi todas las áreas de la vida adulta” (OCDE, 2016, p. 56).

En el Colegio de los Sagrados Corazones Belén del distrito de San Isidro se observa un bajo nivel de desarrollo de los niveles de la competencia lectora, por ello se busca una solución a estas dificultades, lo cual podría ser un factor importante para el desarrollo de la competencia lectora en los alumnos.

Una de las alternativas de solución es el uso de recursos didácticos digitales, como Puzzlemaker, Kahoot, Padlet, Cmaptools, Easelly y Powtoon, para el desarrollo de los niveles de la competencia lectora. Esto permitiría lograr mejores aprendizajes poniendo en práctica las herramientas tecnológicas de forma motivadora y creativa.

Reconocer si el recurso didáctico digital influye en la competencia lectora, es lo que se investigará en este trabajo, donde se ve la necesidad de centrar la atención y poder determinar: ¿Cuál es la influencia del recurso didáctico digital en la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén - San Isidro, Lima, 2018?

1.2. Preguntas de investigación

1.2.1. Pregunta general

¿Cuál es la influencia del recurso didáctico digital en la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén - San Isidro, Lima, 2018?

1.2.2. Preguntas específicas

¿Cuál es la influencia del recurso didáctico digital en la comprensión literal de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén - San Isidro, Lima, 2018?

¿Cuál es la influencia del recurso didáctico digital en la comprensión inferencial de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén - San Isidro, Lima, 2018?

¿Cuál es la influencia del recurso didáctico digital en la comprensión crítica de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén - San Isidro, Lima, 2018?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Comprobar la influencia del recurso didáctico digital en la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén - San Isidro, Lima, 2018.

1.3.2. Objetivos específicos

Determinar la influencia del recurso didáctico digital en la comprensión literal de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén - San Isidro, Lima, 2018.

Determinar la influencia del recurso didáctico digital en la comprensión inferencial de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén - San Isidro, Lima, 2018.

Determinar la influencia del recurso didáctico digital en la comprensión crítica de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén - San Isidro, Lima, 2018.

1.4. Hipótesis de investigación

1.4.1. Hipótesis general

El recurso didáctico digital influye en la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén - San Isidro, Lima, 2018.

1.4.2. Hipótesis específicas

El recurso didáctico digital influye en la comprensión literal de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén - San Isidro, Lima, 2018.

El recurso didáctico digital influye en la comprensión inferencial de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén - San Isidro, Lima, 2018.

El recurso didáctico digital influye en la comprensión crítica de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén - San Isidro, Lima, 2018.

1.5. Justificación

La presente investigación se justifica debido a que se hace necesario implementar nuevos recursos didácticos, como las herramientas digitales, que permitan mejorar los niveles de la competencia lectora y así favorecer el desarrollo de los niveles de lectura en los estudiantes.

1.5.1. Valor teórico

La investigación tiene sustento teórico, ya que recoge los aportes teóricos que apoyan el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación para conseguir aprendizajes más significativos. Por ejemplo, en la teoría constructivista de Vigotsky, las tecnologías de

información y comunicación, son entendidas como auxiliares externos, es decir, instrumentos que contribuyen la zona de desarrollo próximo, en la cual se facilita el aprendizaje del estudiante, siendo el gestor de su propio conocimiento.

1.5.2. Utilidad metodológica

En el marco metodológico, la investigación aportará recomendaciones para comprobar la influencia de los recursos didácticos digitales en la competencia lectora, no solo en el área de Comunicación, sino como una competencia transversal en otras áreas. Asimismo, servirá como antecedente para que los docentes incorporen las herramientas digitales como una propuesta para lograr el desarrollo de los niveles: literal, inferencial y juicio crítico de la competencia lectora.

1.5.3. Implicancias prácticas

En el marco práctico, las actividades permitirán desarrollar los niveles: literal, inferencial y juicio crítico de la competencia lectora en el área de Comunicación. Las herramientas digitales propuestas: Puzzlemaker, Kahoot, Padlet, Cmaptools, Easelly y Powtoon facilitarán el proceso de enseñanza y aprendizaje; en primera instancia, despertarán el interés por los aprendizajes, estimularán la imaginación y creatividad y promoverán la participación activa y autónoma.

1.5.4. Relevancia social

Los resultados de la investigación son relevantes, ya que permitirá conocer las condiciones de los estudiantes en cuanto al desarrollo de los niveles de competencia lectora. Por un lado, permitirá al docente replantear estrategias con el uso de las herramientas digitales que contribuyan a mejorar dichos niveles; así como, la creación de una serie de actividades en las aplicaciones web por cada nivel de lectura. Por otro lado, incentivará al estudiante a ser protagonista de su propio aprendizaje, desarrollando su autonomía, creatividad, innovación y juicio crítico. También, el trabajo colaborativo a través de las herramientas digitales y el desarrollo no solo de la competencia lectora, sino de las otras competencias comunicativas.

Por todo ello es necesario implementar el uso de las TIC en las escuelas, la intervención didáctica de las herramientas digitales y los cambios tecnológicos deben ir de la mano con la educación, es una exigencia y necesidad para la práctica pedagógica.

1.5.5. Sustento legal

Las bases legales de esta investigación se encuentran sustentadas, en primer lugar, en la Constitución Política del Perú, ya que en el artículo 14 menciona que el Estado debe promover el desarrollo tecnológico, así como los medios de comunicación social deben colaborar con el Estado en la educación.

Asimismo, en el artículo 21 de la Ley General de Educación, menciona que es función del Estado promover e incorporar las nuevas tecnologías en el proceso educativo. Esto quiere decir que el Estado debe incentivar el desarrollo de la tecnología en beneficio de la educación.

Por otro lado, en el artículo 12 de la Ley de Reforma Magisterial N° 29944, hace referencia a la finalidad de la formación en servicio del docente, entre ellas incide en la renovación de su práctica pedagógica de acuerdo a las necesidades y demandas de aprendizaje de los estudiantes, así como los avances tecnológicos, teniendo en cuenta el contexto sociocultural.

Finalmente, el Marco de Buen Desempeño Docente, específicamente el desempeño 23 del docente, hace referencia a que el docente debe emplear diversos recursos y tecnologías en función del propósito de la sesión del aprendizaje; es decir, utilizar recursos coherentes con los aprendizajes esperados de acuerdo a las necesidades de aprendizaje. También hace mención a que el docente debe facilitar a todos sus estudiantes el acceso y uso de la tecnología.

1.6. Limitaciones de la investigación

El presente trabajo de investigación enfrentó una serie de limitaciones de tipo temporal y bibliográfica.

En cuanto a la limitación temporal, la investigación se llevó a cabo durante el año 2018, en un primer momento se planificó en un solo bimestre, sin embargo, por las actividades propias de la institución educativa, se prolongó al siguiente bimestre; desarrollándose en total en 4 meses. Esto se superó mediante el uso de herramientas digitales que los estudiantes utilizaron desde sus hogares y permitieron continuar con la investigación.

Asimismo, la dinámica de trabajo como docentes limitó el desarrollo de la investigación en la búsqueda de información de forma física en las bibliotecas, pero se pudo superar revisando las bibliotecas virtuales de las universidades y dosificando el tiempo en las actividades personales para la continuidad del proyecto.

Respecto a la limitación bibliográfica, la búsqueda de información para los antecedentes de la investigación enfrentó dificultades, ya que no existen investigaciones nacionales sobre el uso de las herramientas digitales propuestas, sin embargo, en el plano internacional se han realizado investigaciones sobre otras aplicaciones que enriquecieron el trabajo.

1.7. Viabilidad de la investigación

La investigación es importante porque los recursos digitales: Puzzlemaker, Kahoot, Padlet, Cmaptools, Easelly y Powtoon facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje, despiertan el interés por los aprendizajes, estimulan la imaginación y creatividad y promueven la participación activa y autónoma. Fue viable, debido a que se contó con los recursos humanos, económicos y materiales que garantizaron su ejecución. Un factor fundamental fue la total disposición de la Dirección General y Dirección de Estudios, ya que permitieron la aplicación del pre test y post test en los estudiantes de tercero de secundaria.

Asimismo, concientizaron sobre la importancia de generar proyectos utilizando los recursos digitales propuestos en la investigación a fin de mejorar la competencia lectora de los estudiantes. Otro factor decisivo fue la disposición de los estudiantes, ya que mostraron entusiasmo y motivación durante todo el programa experimental.

1.8. Delimitaciones

1.8.1. Temática

El Ministerio de Educación de Perú ha realizado cambios en las últimas décadas respecto a las competencias. Por ejemplo, en el año 2008, en el Diseño Curricular Nacional, señala tres competencias: Expresión y comprensión oral, Comprensión de textos y Producción de textos. Por otro lado, en el año 2015, en Rutas del Aprendizaje se señalan cinco competencias: Se expresa oralmente, Comprende textos escritos, Comprende textos orales, Produce textos escritos e Interactúa con expresiones literarias; mientras que, en el año 2017, en el Currículo Nacional de la Educación Básica, señala tres competencias: Se comunica oralmente en lengua materna, Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna y Escribe diversos tipos de textos en lengua materna.

En la presente investigación se ha abordado la segunda competencia denominada por el Currículo Nacional de la Educación Básica (2017) como: Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna. A su vez se han analizado los tres niveles de la competencia lectora: literal, inferencial y juicio crítico.

La línea de investigación es Gestión e Innovación educativa, pero el tema de esta investigación se limita de manera específica a Innovación educativa, ya que se utilizó recursos digitales como Puzzlemaker, Kahoot, Padlet, Cmaptools, Easelly y Powtoon.

1.8.2. Temporal

La investigación se realizó en un plazo de cuatro meses, iniciándose en el mes de setiembre, con la aplicación del instrumento a un grupo piloto para verificar la confiabilidad, cabe resaltar que este fue previamente revisado por un grupo de expertos.

En el marco práctico, el programa experimental se ejecutó en total en 15 sesiones. En la primera sesión se aplicó el pre test a los grupos de control y experimental y en la última sesión se aplicó el post test, en el mes de diciembre, a ambos grupos.

1.8.3. Espacial

La presente investigación se desarrolló con estudiantes de tercero de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén, institución ubicada en el sector vecinal número 2 del distrito de San Isidro, provincia de Lima y departamento de Lima.

Capítulo II

Marco teórico

2.1. Investigaciones previas

2.1.1. Internacionales

Arce (2015) analizó en Chile el *Desarrollo de la competencia lectora utilizando recursos digitales de aprendizaje*. Tuvo como objetivo general “Analizar la relación del uso de RDA y el mejoramiento de los resultados en el eje lectura entre estudiantes de primer año de enseñanza media” (p. 12). Es una investigación de enfoque cuantitativo, alcance descriptivo y de diseño cuasiexperimental. La población de esta investigación estuvo constituida por estudiantes de primer año de educación media, del ITSM, ubicado en Pudahuel. La muestra se conformó por 58 alumnos, 49 varones y 18 mujeres, todos de los cursos 1°C y 1°G. Para la recolección de datos se aplicó un pre test y un post test al grupo experimental y el de control. Se usaron seis recursos digitales abiertos al grupo experimental. Luego se utilizó la técnica de la evaluación escrita, a través del instrumento de prueba compuesta por cuatro preguntas abiertas y dieciséis cerradas, categorizadas por nivel de aprendizaje. Arce concluyó que (pp. 90-94) el uso de los RDA contribuye a elevar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes. También incrementaron su nivel de aprendizaje en construcción de significado, ya que al otorgarle sentido a un texto realizando inferencias lograron apropiarse del mensaje entregado y por ende la comprensión. Finalmente, con la utilización de los RDA se mejoró notoriamente la participación en clase.

Muñoz (2015), analizó en Colombia *La comprensión lectora a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación*. Tuvo como objetivo general “Mejorar los niveles de comprensión lectora a través del uso de las TIC en los estudiantes de grado

séptimo de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Mariano Melendro de la Ciudad de Ibagué”. (p. 23). Es una investigación de enfoque mixto, es decir cualitativo y cuantitativo de diseño cuasiexperimental. La población objeto de esta investigación son los estudiantes que están cursando grado séptimo de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Mariano Melendro de la ciudad de Ibagué. La muestra fueron 3 grupos: 7a (26 estudiantes), 7b (26 estudiantes) y 7c (25 estudiantes). Para la recolección de los datos se utilizaron instrumentos tales como la encuesta, las anotaciones temáticas, las guías didácticas, guías virtuales y las pruebas escritas pre test y post test. En la prueba final, el estudiante debía responder 10 preguntas de opción múltiple que fueron elaboradas teniendo en cuenta los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial, intertextual). Muñoz concluyó que (pp. 89-91) las tecnologías de la información y la comunicación aportan notablemente a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de grado séptimo.

Montoya, Gómez y García (2016) analizaron en Colombia las *Estrategias para mejorar la comprensión lectora a través de las TIC*. Tuvo como objetivo general “Determinar la incidencia de la incorporación de un ambiente B-learning en el mejoramiento de la comprensión lectora en alumnos de modalidad presencial pertenecientes al grado sexto de la institución educativa.” (p. 74). Es una investigación de enfoque cuantitativo, alcance descriptivo y de diseño cuasiexperimental. La población estuvo constituida sexto grado de bachillerato de una institución educativa en Colombia. Por tratarse de grupos de integrantes con condiciones similares, se decidió trabajar con la totalidad de la población de 70 estudiantes. Se eligió un muestreo intencional no probabilístico teniendo en cuenta ciertos criterios, que para el presente estudio consistió en la aplicación de un pre test a dos grupos de igual número de 35 estudiantes, seleccionando el grupo con menor desempeño como grupo experimental (G.E) y el siguiente como grupo de control (G.C). Se utilizaron como técnicas la evaluación escrita y como instrumentos dos pruebas (Pre test y post test) basadas en cuestionarios, para el G.E y el G.C. El cuestionario de pre-test y post-test presentaron una breve lectura y cuestionamientos para medir las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas. Se comprobó que la incorporación de un curso de cuatro semanas en plataforma Moodle como implementación de ambientes B-learning para alumnos de sexto grado de una institución de carácter público en Colombia incidió de manera positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo a la mejora de los niveles de comprensión lectora. Montoya, Gómez y García (2016) concluyeron que (pp. 88-91) la incorporación de un curso estructurado en

temáticas y secciones determinadas a un orden progresivo y consecuente con TIC, contribuye de manera notable al desarrollo de las capacidades de los estudiantes para acceder al contenido de mensajes, imprescindibles para su propia seguridad e interés generando la capacidad de interpretar los diálogos de uso común.

Hernández (2016), analizó en Colombia el *Mejoramiento de la comprensión de textos narrativos mediante la implementación del recurso educativo abierto “biblioteca digital ciudad seva” a través de la plataforma digital Edmodo*. Tuvo como objetivo general “Mejorar la comprensión de textos narrativos de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Distrital Cundinamarca mediante la implementación del Recurso Educativo Abierto “Biblioteca digital Ciudad Seva” a través de la plataforma digital Edmodo.”. (p. 26). Es una investigación de enfoque mixto, es decir cualitativo y cuantitativo de alcance exploratorio. La población consta de 165 estudiantes del grado noveno, jornada mañana, de la Institución Educativa Distrital Cundinamarca. La muestra fue de 60 estudiantes voluntarios, procedentes de los diferentes cursos en una proporción de 12 de cada uno. Para la recolección de los datos se utilizaron instrumentos como la prueba de entrada y salida y la encuesta. La prueba estuvo conformada por 54 preguntas (lectura y escritura) 36 de las cuales estaban relacionadas con lectura en los componentes semántico (18 preguntas), sintáctico (12) y pragmático (6). Según los resultados encontrados durante el desarrollo de las secuencias didácticas y los de la prueba de salida, se evidenció que los estudiantes del grado noveno de la IED Cundinamarca mejoraron su desempeño en torno a la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico, sobre todo, en el nivel semántico (literal). Hernández concluyó que (pp. 114-120) la comprensión lectora se puede mejorar mediante el desarrollo de estrategias y la implementación de recursos educativos abiertos como la plataforma virtual Edmodo.

Toro (2017), analizó en Colombia *Las TIC: estrategia para mejorar la competencia lectora-interpretativa en el área de lenguaje*. Tuvo como objetivo “Optimizar los procesos de lectura interpretativa (área de lenguaje), en los estudiantes del grado undécimo D de la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño, de la ciudad de Medellín, con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)”. (p. 126). Es una investigación de enfoque mixto, es decir cuantitativo y cualitativo, de alcance descriptivo y diseño cuasiexperimental. La población está conformada por los estudiantes del grado undécimo de la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño. La muestra seleccionada fue de 66

estudiantes de ambos sexos. Un grupo experimental de 38 estudiantes (undécimo D) y un grupo de control de 28 estudiantes (undécimo C). Para la recolección de los datos se utilizaron instrumentos como una encuesta inicial, cuestionarios (pruebas de comprensión lectora) y observación del participante. Los resultados de las pruebas aplicadas al grupo experimental con respecto al grupo de control, revelan índices de favorabilidad en los procesos pedagógicos que utilizan herramientas y recursos de la Web 2.0. Toro concluyó que (pp. 142-144) el uso de las herramientas didácticas como Prezi y Cacao permitieron que se favorecieran los niveles de inferencia enunciativa, léxica, referencial y macroestructural, los cuales garantizan que se dé un proceso de interpretación. Asimismo, permitieron abordar el texto como unidad sintáctico-semántico; establecer procesos macroestructurales y microestructurales; activar los conocimientos previos de los estudiantes para la competencia lectora interpretativa; identificar la intención y sentido del texto; y, la relación entre conceptos, categorías gramaticales, proposiciones y párrafos.

2.1.2. Nacionales

Milla (2016) analizó en Perú la *Aplicación de las TIC para mejorar la competencia Comunicativa en producción de textos narrativos en los estudiantes del primer grado de educación Secundaria de la Institución Educativa “Gastón Vidal Porturas” distrito de Nuevo Chimbote – 2016*. Tuvo como objetivo general “Demostrar que la aplicación de la TIC mejora significativamente la competencia comunicativa en producción de textos narrativos en las dimensiones en los estudiantes de 1° grado de educación secundaria de la institución educativa “Gastón Vidal Porturas” Nvo. Chimbote – 2016”. (p. 11). Es una investigación de enfoque cuantitativo y de diseño cuasiexperimental. La población de estudio lo conformaran todos los alumnos del primer grado de educación secundaria de la I.E “Gastón Vidal Porturas”. Se trabajó con una muestra de 40 estudiantes entre las secciones A y C, donde se aplicó un pre test y un pos test a ambos grupos (experimental y control). Las técnicas fueron el test, la evaluación, la observación automática y la prueba de comprobación y sus instrumentos fueron el pre test y post test, la prueba de desarrollo y la escala valorativa. Los resultados muestran que los estudiantes del primer grado de educación secundaria del grupo experimental mejoraron sus calificaciones significativamente; ya que en el pos test el promedio obtenido fue (17,55), mientras que en el pre test fue (09), generando una ganancia pedagógica interna de 8.5 puntos. En sus conclusiones (p. 110), Milla afirma que:

Los estudiantes de 1er grado mejoraron significativamente sus competencias comunicativas en producción de textos narrativos con la ayuda de las TIC, ya que las mismas fortalecieron las dimensiones como (superestructura narrativa, coherencia, cohesión y estilo) en su redacción, permitiendo así afianzar sus conocimientos en cuanto a las propiedades textuales.

Roque (2017) analizó en Perú *Las TICs y su relación con el aprendizaje del área de comunicación de los estudiantes del 5to año de la I.E. Augusto Salazar Bondy periodo 2014 Ninacaca – Pasco*. Tuvo como objetivo general “Determinar la relación del uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el aprendizaje del Área de Comunicación en los alumnos del 5º año de la I.E. Augusto Salazar Bondy” (p. 16). Es una investigación de enfoque cuantitativo y de diseño no experimental, transversal y correlacional. La población y muestra es de carácter finito por lo que las elecciones de las unidades de análisis se refieren específicamente a un total de 106 estudiantes del 5º grado de secundaria. En el estudio se utilizaron las técnicas de encuesta y la observación para registrar hechos sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes en el área de comunicación. El instrumento fue un cuestionario con escala de Likert de 18 preguntas para la variable Uso de TIC y 25 preguntas para el aprendizaje en el área de comunicación. Roque comprobó que el 51.9% de los estudiantes tiene uso eficiente de las TIC, asimismo, el 48.1% se encuentra en logro destacado en el aprendizaje del área de comunicación. La variable uso de TIC está relacionado significativamente con cada dimensión del aprendizaje del área de comunicación. Concluyó que (pp. 86-87) existe una relación significativa y muy alta entre el uso de TIC y el aprendizaje del área de comunicación de los estudiantes, lo que indica que las TIC permiten al docente generar un aprendizaje significativo en los estudiantes del 5to grado de primaria de la de la Institución Augusto Salazar Bondy, Periodo 2014, Ninacaca – Pasco.

Vásquez (2017) analizó en Perú el *Uso del Hot Potatoes y la comprensión lectora en una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana, 2016*. Tuvo como objetivo general “Explicar cómo mejora el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora con el uso del software educativo Hot Potatoes en los alumnos del tercer año del nivel secundario de una Institución Educativa Pública de Lima, el año 2016.”. (p. 69). Este estudio se enmarca en el enfoque cuantitativo, alcance explicativo y diseño cuasiexperimental, con pre test y post test de comprensión lectora de un grupo experimental y un grupo de control.

La población estuvo conformada por los estudiantes del 3° secundaria de una institución educativa pública. La muestra estuvo conformada por los estudiantes de las 3 secciones que cuenta el 3° de secundaria: 3°A, 3°B y 3°C. El grupo experimental estuvo integrado por 50 estudiantes del 3°A y 3°C; mientras que, el grupo de control por 25 estudiantes del 3°B. La técnica fue la encuesta con su respectivo instrumento, es decir, el cuestionario y el pre test y post test de comprensión lectora. Los resultados comprobaron que hubo mejora en el proceso de comprensión lectora, del grupo experimental en el post test. Hubo un incremento de porcentaje en el nivel literal alto del grupo experimental respecto al pre test, lo cual significa que las sesiones con el software han influido notablemente en el incremento de vocabulario, el proceso de reconocimiento de palabras y la retención de información, que constituyen habilidades para la comprensión en nivel literal. Asimismo, han influido notablemente en los procesos mentales como interpretar, deducir y sacar conclusiones, que constituyen habilidades para la comprensión en el nivel inferencial. Además, han influido en que los alumnos analicen mejor la intención del autor y juzguen el texto desde un punto de vista personal, que constituyen habilidades para la comprensión en el nivel crítico. Vásquez concluyó que (pp. 98-99), el proceso de aprendizaje de comprensión lectora de los alumnos del grupo experimental mejoró significativamente después del uso de Hot Potatoes.

Zegarra (2018) analizó en Perú la *Aplicación del programa “Leer y comprender” basado en estrategias cognitivas y metacognitivas para incrementar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del 3er. Grado de Educación Primaria de la I.E. “Santa Teresa de Villa” - Chorrillos*. Tuvo como objetivo general “Determinar qué efectos produce la aplicación del programa “Leer y comprender” basado en estrategias cognitivas y metacognitivas en el incremento del nivel de comprensión lectora en los estudiantes del 3er. Grado de Educación Primaria de la I.E. “Santa Teresa de Villa”, Chorrillos”. (p. 19). Este estudio se enmarca en el enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental, con un grupo de control y otro experimental, los cuales fueron sometidos a un pre test y pos test, cuya evaluación fue respecto a la comprensión lectora. La población estuvo conformada por 40 alumnos de ambos sexos del Tercer Grado de Educación Primaria. Para el propósito de la investigación en forma intencional se eligió a la sección de 3°A como grupo de control y a la sección del 3°B como grupo experimental. Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la evaluación escrita y el instrumento de una prueba ACL. Zegarra concluyó que (p. 93): la aplicación del programa “Leer y comprender”, basado en

estrategias cognitivas y metacognitivas, incrementa significativamente el nivel de comprensión lectora literal e inferencial en los estudiantes.

Pulgar (2016) analizó en Perú la *Incorporación de las herramientas TIC para incrementar la comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes de primer ciclo de la facultad de derecho de una universidad privada de Lima*. Tuvo como objetivo general “Determinar el efecto de incorporar herramientas TIC, a través del aula virtual en la comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes de primer ciclo de la Facultad de Derecho de una universidad privada de Lima.”. (p. 21). Este estudio se enmarca en el enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental, con un grupo de control y otro experimental, los cuales fueron sometidos a un pre test y pos test, cuya evaluación fue respecto a la comprensión lectora. La población estuvo conformada por 540 estudiantes de I ciclo que pertenecieron al pregrado de la Facultad de Derecho del curso de Lenguaje de una universidad particular de Lima. Para la investigación se utilizó una muestra de tipo no probabilístico conformada por 39 estudiantes de I ciclo del semestre académico 2015-I. Para la recolección de datos se desarrolló utilizando la técnica de un cuestionario, en el cual se formularon una serie de preguntas relacionadas con determinados textos que forman parte de la prueba. Para ello, se aplicó la prueba sobre competencia lectora de Violeta Tapia M. de Castañeda. Pulgar concluyó que (p. 85) la aplicación de un Programa de Intervención basado en el empleo de herramientas TIC del aula virtual tuvo un efecto significativo en el nivel literal, inferencial y de juicio crítico de comprensión lectora en los estudiantes.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Recursos didácticos digitales

Definición de recurso didáctico

Para definir la palabra ‘recurso didáctico’, es necesario en primer lugar partir del término ‘recurso’, que es “un medio de cualquier clase que, en caso de necesidad, sirve para conseguir lo que se pretende”. Asimismo, la palabra ‘didáctico’ que se refiere cuando “tiene como finalidad fundamental enseñar o instruir”. (Real Academia de la Lengua Española, 2018).

Existen varias definiciones que diferentes autores han hecho sobre los recursos educativos, por ejemplo:

Según Gimeno (1991), citado por Fernández (2014), considera como recurso a cualquier instrumento u objeto que ofrezca una oportunidad para aprender algo o cumpla una función determinada en el proceso de enseñanza.

Por otro lado, se considera también al recurso didáctico como “toda aquella herramienta, instrumento o material que puede ser empleado en el proceso de enseñanza con una finalidad educativa, para que los alumnos alcancen un aprendizaje y se desarrollen personalmente”. (Fernández, 2014, p. 17).

Asimismo, se considera que los materiales didácticos “son cualquier recurso o soporte que contenga mensajes didácticos. Por ejemplo: páginas web, guías de estudio, actividades, diapositivas, apuntes, etc.” (Orvando, 2018).

También se define a los recursos educativos como “aquellos medios físicos (proyector, libro, mapa, póster, reproductor de video, etc.) o conceptuales (explicación, ejemplo, simulación, etc.) que sean utilizados como apoyo en la enseñanza con el fin de facilitar o estimular el aprendizaje” (López, 2014, p. 25).

Cabe resaltar que los recursos educativos, que se pueden utilizar en una situación de aprendizaje, pueden considerarse o no recursos didácticos. Por ejemplo, un video para aprender qué son las lenguas amerindias será un recurso didáctico, porque su intención es enseñar sobre un tema específico, en tanto un documental del National Geographic sobre las lenguas amerindias, a pesar de que pueda utilizarse como recurso educativo, no es en sí mismo un recurso didáctico, ya que solo es de carácter informativo.

En conclusión, el recurso didáctico es aquel material (concreto o abstracto) que sea utilizado con una finalidad didáctica en un contexto educativo determinado. Asimismo, es importante señalar que para que el recurso didáctico cumpla con su finalidad debe ser seleccionado por el docente, de acuerdo al contexto sociocultural.

Finalidad didáctica y criterios de selección

La finalidad del recurso didáctico depende de un conjunto de factores, como el estudiante, el contexto, la metodología del docente y el objetivo, sobre todo considerar la diversidad de ritmos de aprendizaje. Al margen si el material es concreto o abstracto, la finalidad didáctica debe contribuir al aprendizaje del estudiante. Al respecto se, menciona que:

La principal finalidad didáctica de los materiales impresos es la de servir de apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje, tanto el docente, adaptándose a sus estrategias metodológicas; como al alumnado, fomentando el aprendizaje autónomo. (Corrales, 2015, p. 7)

Para conseguir este último objetivo “el aprendizaje autónomo” es importante, como dicen Hoban y Edgar Dale en sus estudios, citado por Fernández (2014), cuanto mayor sea la implicancia del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mayor implicación le permitirán los recursos que empleamos y mayor retención tendrá.



Figura 1. Implicación del recurso didáctico.

Fuente: Fernández (2014).

La figura 1 representa el grado de retención de la información en función de la implicación que el recurso suponga al estudiante. Esto quiere decir que, a mayor implicación, la base va aumentando, ya que con esas actividades el estudiante retiene más

la información, desde recursos con poca implicación (símbolo verbal) hasta un producto o trabajo práctico elaborado por el propio estudiante.

Respecto a los criterios de selección, tenemos varias propuestas, por ejemplo: La selección de los recursos en función de los objetivos propuestos con la intención de que los contenidos puedan desarrollarse más fácilmente y en toda su intensidad (Corrales, 2015, p. 6).

Por otro lado, Fernández (2014) menciona:

El uso de los recursos, así como la elección entre unos y otros, depende del contexto educativo, la tipología de alumnado (nivel sociocultural, edad, conocimientos, etc.), la materia, el módulo o la asignatura, el objetivo para el que se van a utilizar (hay que diferenciar aquí entre materiales que guían, ilustran, ejemplifican, divulgan, etc.), y los recursos más o menos conocidos o cercanos al alumno.

Efectivamente, los criterios anteriormente mencionados son los más propicios para la selección de recursos didácticos, pues no se trata de utilizar el recurso porque sea muy bueno, sino de seleccionar el recurso más adecuado al proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante: de acuerdo al contexto, la edad del estudiante, la materia; así como el más coherente con los objetivos propuestos, sobre todo, un recurso que sea cercano y factible al estudiante, ya que eso hará que tenga mayor o menor intención de utilizarlo en su aprendizaje. Finalmente, es importante que el recurso tenga potencialidad, es decir, que permita que el estudiante pueda desarrollar su creatividad y el trabajo en equipo.

Clasificación de los recursos didácticos

Existen muchas clasificaciones de los recursos didácticos, sin embargo, se tendrá en cuenta, por el sustento teórico y metodológico, según Fernández (2014).

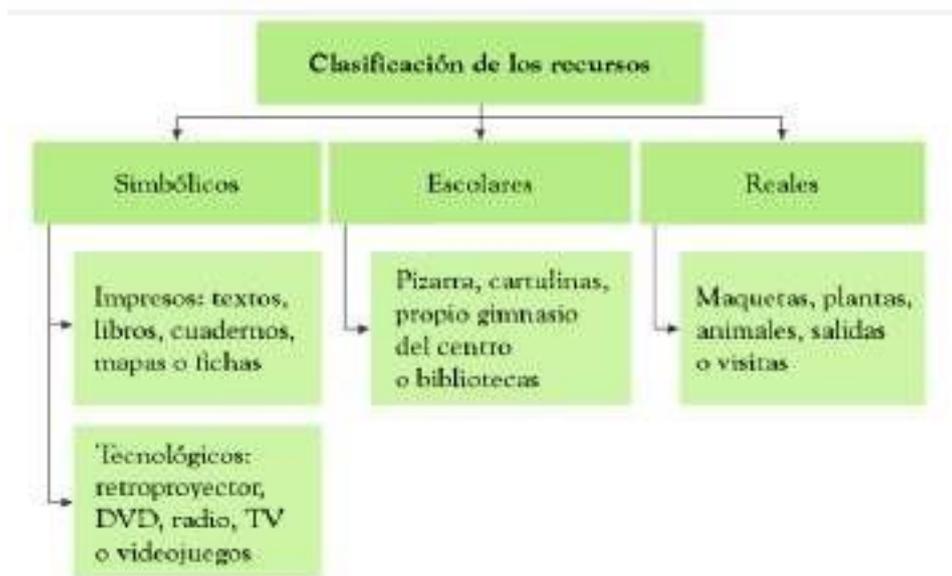


Figura 2. Clasificación del recurso didáctico.

Fuente: Fernández (2014).

En la figura 2, se muestran una clasificación de los recursos que el docente puede utilizar en sus sesiones de aprendizaje, de acuerdo a los criterios de selección anteriormente mencionados. El docente es una figura clave en el proceso de enseñanza para incorporar el recurso tecnológico en la sesión de aprendizaje. Además, requiere de un acompañamiento y formación continua que permitan ser el soporte para la aplicación en el aula.

El docente para ello cumple un rol fundamental, ya que selecciona los recursos pertinentes, de acuerdo a los propósitos que se persiguen para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, López (2014, p. 25), menciona que:

Cuando hablamos de recursos educativos digitales (también denominados Recursos Educativos Web) nos referimos a esos mismos recursos, pero en formato digital; que se pueden compartir a través de Internet o de medios magnéticos. Según la clasificación de la UNESCO (EDUTEKA, 2007), estos recursos educativos pueden ser de tres tipos:

Contenidos educativos: cursos completos (programas educativos), materiales para cursos, módulos de contenido, objetos de aprendizaje, libros de textos digitales, materiales multimedia (texto, sonido, video, imágenes, animaciones), exámenes, compilaciones, publicaciones periódicas (diarios y revistas), diccionarios, enciclopedias, mapas, proyectos de clase, WebQuest, sitios Web diversos (museos, organizaciones ambientales, etc.).

Herramientas o aplicaciones: Software para apoyar la creación, entrega (publicación, acceso), uso y mejoramiento de contenidos educativos abiertos. Esto incluye herramientas y sistemas para: crear contenido, registrar y organizar contenido; gestionar el aprendizaje (LMS); y desarrollar comunidades de aprendizaje en línea.

Recursos de implementación: Licencias de propiedad intelectual que promuevan la publicación abierta de materiales; principios de diseño; adaptación y localización de contenido; y materiales o técnicas para apoyar el acceso al conocimiento.

Uno de los recursos didácticos digitales o recursos educativos digitales son las herramientas o aplicaciones, estas permitirán crear, registrar y organizar contenido en beneficio del aprendizaje de los estudiantes. Cabe resaltar que, a partir de esta clasificación, en la presente investigación se propondrá como recurso didáctico digital un conjunto de herramientas de la Web 2.0.

Según López (2014, p. 25), la denominación genérica es “herramientas TIC” para referirnos a las herramientas y las aplicaciones digitales (software). Un tipo de herramientas TIC a destacar lo constituyen las denominadas herramientas de la Web 2.0.

La web 2.0. como recurso didáctico digital en la educación

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) pueden ser entendidas como “instrumentos psicológicos”, según Vigotsky pueden ser herramientas que permiten pensar, sentir y actuar de forma individual o participando en grupos.

En el campo educativo, estas herramientas se pueden convertir en un potencial, para ello se necesita de la participación de los estudiantes y el docente, pues depende de las prácticas educativas y la utilidad que se les dé a las TIC, para que estas se conviertan en verdaderos instrumentos de la mente.

Existen una diversidad de investigaciones al respecto, por ejemplo, el Instituto Tecnológico de Sonoro (2016, p. 65) propone el aprendizaje basado en TIC:

Constituye una metodología para el desarrollo de competencias utilizando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Facilita el aprendizaje a distancia, sin la presencia física del profesor, ayuda a desarrollar habilidades de aprendizaje autónomo y favorece la lectura de comprensión.

El procedimiento que propone consiste en identificar el problema y las competencias a desarrollar, después se determina las herramientas TIC requeridas, luego se analizan y gestionan los recursos disponibles y finalmente se realizan las actividades adecuadas para el desarrollo de dichas competencias. Un tipo de herramientas TIC lo constituyen las herramientas de la Web 2.0. La terminología de “Web 2.0” es lo que se explicará a continuación:

En primer lugar, es necesario entender que el término “Web 2.0. o Web social” se empieza a utilizar a partir de 2004 (O’Reilly, 2009) como una evolución de internet basada en tres principios: web como plataforma, inteligencia colectiva y arquitectura de participación (Goig, 2014, p. 152).

Asimismo, Goig menciona que ofrece diferentes tipos de medios de comunicación y de distribución de información caracterizados por ser gratuitos, fáciles de utilizar y de diseñar. En definitiva, son espacios de colaboración que facilitan la interacción y la publicación de contenidos (Goig, 2014, p. 160).

La Web 2.0., denominada por sus creadores Tim O’Reilly y Dale Dougherty en 2004, es una herramienta de socialización y comunicación en la red. Permite la inteligencia colectiva, es decir, con los aportes de todos se pueden desarrollar contenidos válidos en cualquier instante y ofrece el intercambio de información en redes sociales, blogs, wikis, entre otros. También son fuentes de información, comunicación y publicación de creación de contenidos multimedia, por todo ello es importante insertarlo en la educación, como instrumento adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Herramientas digitales de la web 2.0

El mundo digital ha traído en una revolución entre los usuarios de internet, más aún las herramientas de la Web 2.0 que, según López (2014, p. 25):

Se caracterizan por ser aplicaciones web (que no requieren la instalación de programas por parte del usuario), fáciles de utilizar, que facilitan el compartir información, la interoperabilidad, el diseño centrado en el usuario y la colaboración en la World Wide Web.

Definitivamente, las aplicaciones o herramientas de la web 2.0. invita al docente a abandonar las clases teóricas y utilizar una nueva metodología participativa y colaborativa, centrada en el estudiante para un aprendizaje activo, que permitirá promover la retroalimentación y el trabajo colaborativo, por ello está claro que es un recurso didáctico. Por ello, Leiva (2016, p. 4) considera que:

El uso de la inteligencia colectiva, el intercambio de conocimientos y el fácil acceso a los blogs, su eficacia en cuanto a temas de creación, análisis, exposición colectiva y debates, el uso de medios virtuales y a la vez reales, su carácter socializador y dinámico, su continuo cambio y su estímulo a la participación, creatividad e imaginación hacen de la Web 2.0. una herramienta ideal para el desarrollo de destrezas de lectoescritura en formatos abiertos y con información compartida, así como la práctica de las destrezas orales.

Existen muchas herramientas de la Web 2.0 que se pueden utilizar para el desarrollo de las competencias en distintas áreas, como Comunicación, Matemática, Historia, entre otras; sin embargo, se ha seleccionado las siguientes:

Puzzlemaker. Puzzlemaker es una herramienta de generación de rompecabezas para maestros, estudiantes y padres, con la cual se puede crear e imprimir búsquedas de palabras personalizadas, sopa de letras, crucigramas, acertijos matemáticos u otros administrados por Discovery Education.

Discovery Education es el líder mundial en contenido digital basado en estándares para K-12, transformando la enseñanza y el aprendizaje con galardonados libros digitales, contenido multimedia, desarrollo profesional y la mayor comunidad de aprendizaje. Los servicios de Discovery Education tienen cobertura internacional, por ejemplo, en EE. UU. y Reino Unido.

Características y utilidad didáctica. Puzzlemaker tiene como utilidad realizar diferentes actividades basadas en rompecabezas, laberintos de palabras, sopas de letras, etc. sin mayor complicación y de fácil implementación en diversas asignaturas, como Comunicación, Matemática, Historia, entre otras.

La herramienta tiene varias opciones como sopas de letras, denominado Word Search; mensajes ocultos, Fallen Phrases; generadores de frases, Cryptograms; formador de palabras, Double Puzzles; variedad de ejercicios matemáticos, como Number Blocks y Math Squares.

De acuerdo a la presente investigación se utilizará la sopa de letras (Word Search) para enfatizar las palabras claves de los diversos textos, así como encontrar palabras relacionadas con los diferentes temas. La sopa de letras contiene las palabras relacionadas con los diferentes temas, para que las ubiquen de manera horizontal, vertical, de la derecha a la izquierda y viceversa o diagonal.

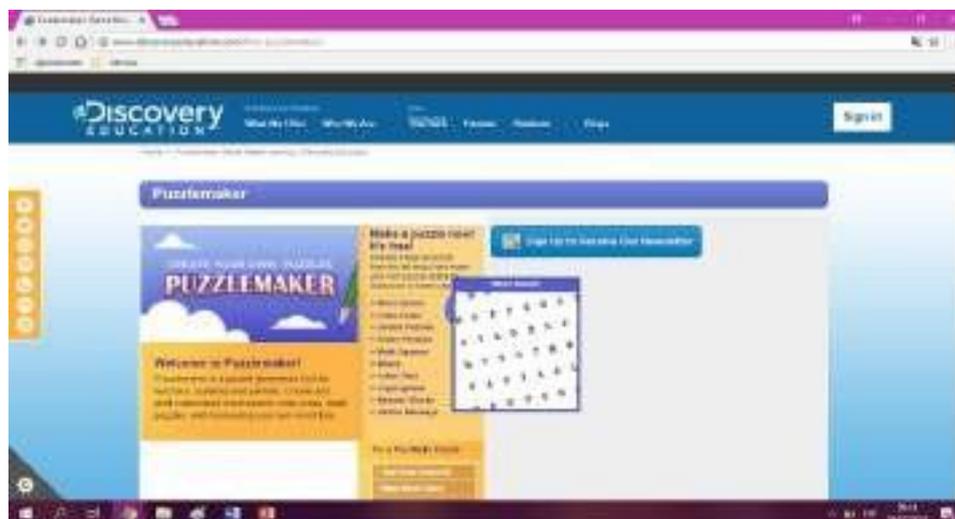


Figura 3. Generador de sopa de letras Puzzlemaker.

Fuente: Discovery Education (2018).

Esta herramienta permitirá mayor atención y comprensión de forma didáctica y lúdica y puede ser de forma cooperativa o individual. Tal como afirma Toro, S (2017), quien manifiesta que la sopa de letras desarrolla en los alumnos habilidades, conocimientos y creatividad, así como destrezas, valores y también adquirir cultura general. Por otro lado,

promueve el trabajo cooperativo de una manera didáctica y amena, atractiva para ellos deliberando su imaginación.

La creatividad de los estudiantes no tiene límites, y más aún cuando su atención está fijada en una actividad lúdica. Es por ello, que la aplicación de la sopa de letras como juego es fundamental, a fin de desarrollar sus competencias.

Finalmente, es necesario señalar que Puzzlemaker es una herramienta completamente gratuita, que no requiere registro para su uso, solo se debe ingresar a la página web, ingresar a la opción de Puzzlemaker y luego a la sopa de letras (Word Search).

Kahoot. Kahoot! es una herramienta gratuita que permite la creación de preguntas de evaluación sobre diversas temáticas. Se fundamenta en tres valores básicos: jugar, aprender y socializar, desde su creación en el año 2013, con Johan Brand, fundador y CEO de Kahoot.

Es una aplicación que se engloba dentro del aprendizaje móvil electrónico, denominado M-learning en inglés. Los estudiantes eligen un nombre de usuario, a su preferencia, y contestan a una serie de preguntas por medio de un dispositivo móvil. Pueden ser dos formas de juego: individual o en grupo, al final gana quien obtiene más puntuación.

En un compendio publicado recientemente por la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID, 2017), se reúnen las investigaciones de 14 maestros, los cuales aportan su experiencia en el uso de 27 aplicaciones tecnológicas, entre estas se encuentra kahoot, donde se presenta como una plataforma de aprendizaje que tiene como base fundamental el juego.

Características y utilidad didáctica. Kahoot, tiene como utilidad crear diferentes preguntas de acuerdo al objetivo de la sesión de aprendizaje y permite al estudiante aprender por medio del juego. Las preguntas pueden ser tipo test, puzzle, debate y encuesta. El docente puede crear concursos en el aula para aprender o reforzar el aprendizaje. La finalidad es que el estudiante aprenda jugando dentro del aula para que la experiencia de aprendizaje sea más motivadora y enriquecedora.

Tal como afirma la UNID (2017), esta herramienta tecnológica brinda la oportunidad tanto al maestro como a los alumnos de investigar, crear, colaborar y compartir conocimientos, así como motivarlos para aumentar su conocimiento de una manera significativa mediante la interacción y colaboración.

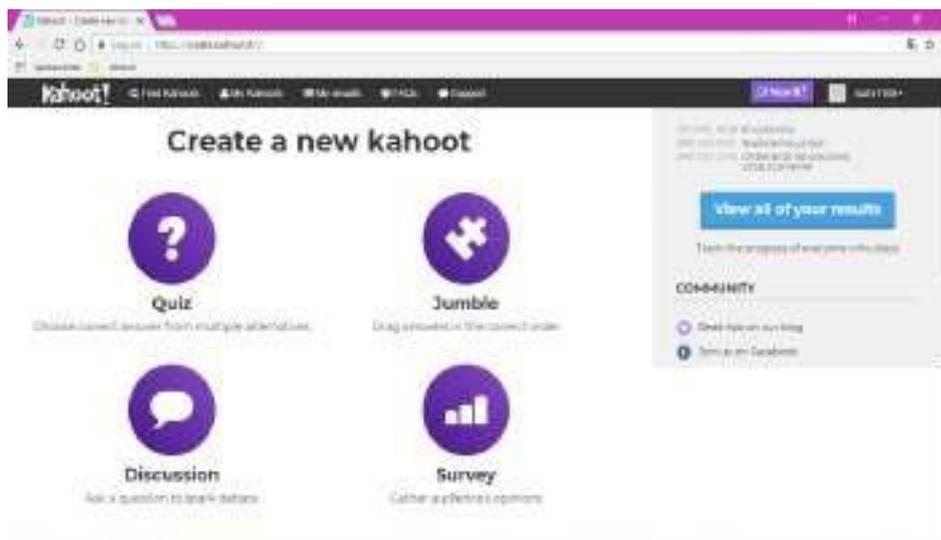


Figura 4. Tipos de preguntas en la herramienta Kahoot.

Fuente: Kahoot (2018).

También es beneficioso para el docente, ya que las preguntas, una vez creadas, son accesibles por todos los usuarios de manera que pueden ser reutilizadas e incluso modificadas para garantizar el aprendizaje. Esto quiere decir que puede disponer de un repositorio de cuestionarios creados y publicados en la web por otros usuarios.

Es importante señalar que para la creación de preguntas es necesario que el profesor se registre en la página web de Kahoot. Esto le permitirá crear cuestionarios nuevos como administrador de la cuenta, y así adaptarlos a las necesidades específicas de la sesión de clase.

El docente, una vez que ha creado el cuestionario brinda a los alumnos un código PIN que será utilizado para que puedan ingresar desde sus celulares o aplicación a la página web Kahoot.it. También se necesita una computadora donde se puedan proyectar las preguntas, opciones y posteriormente los resultados. Cada estudiante contesta la opción

que crea correcta desde su celular o computadora. Al finalizar, cada alumno puede conocer su puntuación y se establece una relación de los participantes del aula. Asimismo, la aplicación permite exportar los resultados a Excel o guardarlos en Google Drive, de tal manera que el docente pueda disponer de estos para el proceso de evaluación.

Rodríguez y Santiago (2015) en una investigación sobre la gamificación en la educación mencionan que Kahoot es una herramienta muy útil para motivar al alumno, ya que utiliza el método juego-aprendizaje y también permite trabajar la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación del docente.

Finalmente, es importante señalar que es una herramienta completamente gratuita, que sí requiere registro del docente para su uso, es decir para la elaboración de las preguntas, cabe resaltar que está disponible en Google Play como aplicación o versión web.

Padlet. Padlet es una herramienta digital o también considerada un diario o póster interactivo, que permite a los docentes y estudiantes trabajar y organizar proyectos individuales o trabajos colaborativos, de acuerdo al objetivo de la sesión de aprendizaje, agregando diversos recursos de la web de forma sencilla y creativa.



Figura 5. Herramienta de muros virtuales Padlet.

Fuente: Padlet (2018).

Por otro lado, la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID, 2017) considera a Padlet como un muro digital, en el cual los docentes y estudiantes pueden publicar diversos contenidos en formato de mensajes de texto, imágenes, videos, archivos, entre otros, de forma pública o privada. Por ello es factible su uso, más aún para desarrollar un ambiente digital de aprendizaje, mediante el cual se publica material didáctico elaborado por el docente para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la investigación de Santiago, Díez y Andía (2017), prologada por Jon Bergmann, uno de los creadores e impulsores del modelo *flipped classroom*, hacen referencia a las herramientas digitales como metodologías activas que potencian el aprendizaje y fomentan el compromiso del estudiante. Una de estas herramientas colaborativas que propone es Padlet, ya que permite el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales de los estudiantes.

Características y utilidad didáctica. Padlet tiene la utilidad de una pizarra digital compartida, en el cual se pueden agregar notas, imágenes, audios, videos, entre otros elementos de acuerdo a la temática de la sesión de aprendizaje. Se puede aplicar de forma presencial o a distancia, creando una interacción entre los estudiantes y docentes como una herramienta colaborativa.

Para el proceso de enseñanza-aprendizaje permite realizar diversas actividades, como la lluvia de ideas, la resolución de dudas, la recopilación de fuentes de información, así como la organización de las ideas sobre un tema determinado. Más aún en el desarrollo de competencias del estudiante, ya que permite la síntesis y la jerarquización de ideas a partir de una temática.

En la investigación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, elaborada por Trujillo (2015), presenta Padlet como un artefacto TIC para el aprendizaje bajo proyectos, una metodología activa destinada a maestros de Infantil y Primaria y a profesores de Enseñanza Secundaria y Bachillerato. Consiste en el diseño de actividades que le permitan al estudiante a aprender haciendo, es decir, a crear un producto virtual, a partir de la información proporcionada por el docente.

Por otro lado, también es útil para el docente, ya que permite compartir archivos, como materiales didácticos para el aprendizaje, con los estudiantes, por ejemplo: enlaces, videos, presentaciones, imágenes, entre otros; creando así una comunidad de aprendizaje.

Finalmente, es importante señalar que es una herramienta completamente gratuita, se puede tener acceso desde cualquier navegador de Internet, no es necesario registrarse para su uso. Solo en el caso de almacenar los muros creados y compartir la información con otro usuario mediante el enlace web sí es recomendable. Cabe resaltar que está disponible en Google Play como aplicación o versión web.

Cmaptools. CmapTools es una herramienta, también considerado programa o software, que facilita la creación y gestión de mapas de conceptos. Su creador es el Florida Institute for Human and Machine Cognition (IHMC).

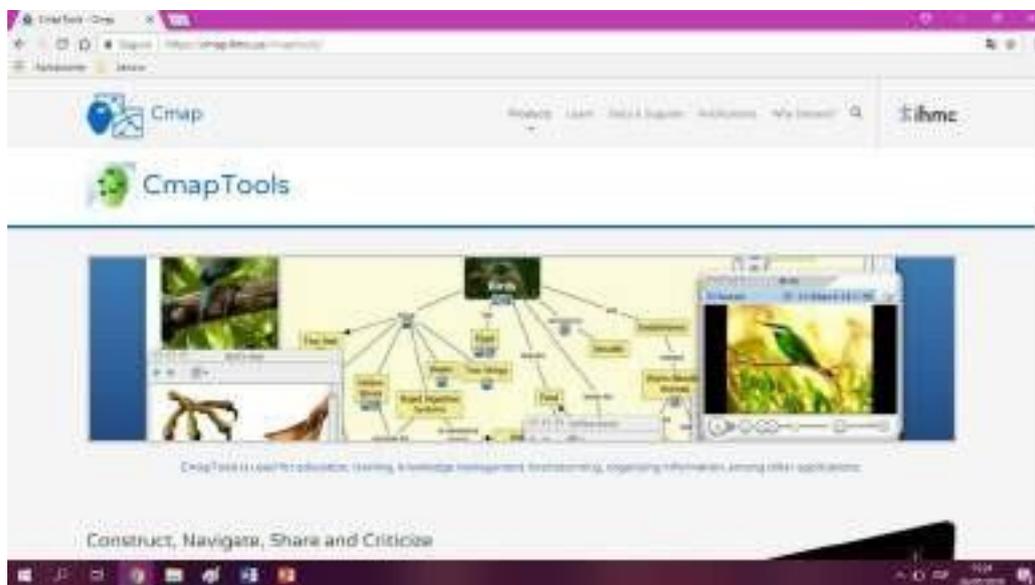


Figura 6. Versión web de CmapTools.

Fuente: Florida Institute for Human and Machine Cognition (2018).

CmapTools se usa a nivel mundial en todos los campos del conocimiento y por múltiples usuarios para expresar gráficamente su comprensión sobre diversos temas. Generalmente, es factible en escuelas, universidades, organizaciones gubernamentales, corporaciones, pequeñas empresas y otras organizaciones para educación, capacitación, gestión del conocimiento, organización de información, entre otras funciones de vital importancia.

Esto se reafirma en una investigación de la Universidad de Zaragoza por Allueva y Alejandro (2016) para recoger experiencias innovadoras, donde se realizó un trabajo de presentación de información con alumnos de la Facultad de Ciencias, de los cuales 44 utilizaron la herramienta CmapTools, de 124 estudiantes. El objetivo era presentar la idea global del tema a través de mapas conceptuales. La conclusión resalta la importancia del uso de CmapTools como herramienta de resumen y conclusión de un determinado tema.

Características y utilidad didáctica. CmapTools tiene la utilidad de construir, navegar y compartir modelos de conocimiento representados en organizadores gráficos como esquemas, mapas conceptuales y mapas mentales.

Permite a los estudiantes, construir sus mapas, denominados Cmaps en una computadora, compartirlos en servidores, llamados CmapServers, en cualquier lugar de Internet y vincular sus Cmaps a otros Cmaps en la web. Asimismo, permite crear automáticamente páginas web de sus mapas conceptuales, editar los mapas de forma síncrona con otros usuarios en Internet y buscar en la web información relevante para un mapa conceptual.

Efectivamente, los mapas conceptuales cumplen un rol importante como recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Durán (2014), coordinador de la Asociación Cultural y Científica Iberoamericana (ACCI), menciona que un modelo de conocimiento consiste en una colección de mapas conceptuales con recursos digitalizados asociados de acuerdo a una temática. Afirma que CmapTools permite a los estudiantes construir, compartir y criticar el conocimiento. Esta herramienta tiene un gran potencial de uso para el enriquecimiento y adaptación curricular de estudiantes con diversas capacidades.

Por otro lado, Bejarano, Mateos y García (2015), en una investigación realizada en dos Institutos de Educación Secundaria de Ciudad Real (España) a los estudiantes de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) reafirman que CmapTools es una herramienta útil para que el estudiante sea protagonista de su propio aprendizaje, pues los mapas muestran alta jerarquización de ideas y sitúan conceptos claves de diversos temas. Asimismo, contribuye a la selección de conceptos más importantes de un tema, la organización de la información y la utilización en la esquematización de contenidos y en

cuanto a los docentes constituye una ventaja para la planificación del currículum a través de mapas conceptuales.

Finalmente, es importante señalar que es una herramienta completamente gratuita, se puede tener acceso desde cualquier navegador de Internet o instalándolo como programa en la computadora. Asimismo, es necesario la creación de una cuenta para acceder al uso de la herramienta.

Easelly. Easelly es una herramienta que permite crear y diseñar infografías para utilizarlas en presentaciones individuales o proyectos colaborativos. Su sede se encuentra en Seattle, Washington a cargo de Vernon Southward.

También se considera “una herramienta que permite crear infografías a partir de un conjunto de plantillas prediseñadas. Funciona muy bien para crear infografías simples a través de una interfaz intuitiva” (Aguado, 2018, p. 177)



Figura 7. Plantillas prediseñadas de Easelly.

Fuente: Easelly (2018).

Características y utilidad didáctica. Easelly tiene la utilidad de crear infografías para presentaciones de forma gratuita. Cabe resaltar que la infografía es un tipo de organizador gráfico que añade diversos elementos para comunicar un mensaje, considerando siempre un alto nivel de síntesis.

Por otro lado, Trujillo (2014) en su investigación, menciona que la infografía es:

Un artefacto que tiene dos vertientes: en la primera, podemos entenderlo como texto que ayuda a la comprensión de la información; en la segunda, la creación de una infografía implica síntesis de contenidos o plasmación de información localizada sobre un tema en concreto.

Efectivamente, la infografía es una herramienta que tiene beneficios tanto para el estudiante como para el docente, ya que para el docente puede funcionar como transmisor de información de manera sintética sobre un tema y para el alumno, en la producción de textos.

La herramienta tiene atributos que permiten el diseño de las infografías como los temas, los objetos e íconos referentes al tema, los fondos generales, las formas geométricas, las flechas, los diagramas, el texto, los gráficos, entre otros elementos.

Asimismo, permite la actividad de síntesis de contenidos a partir de la lectura de un determinado texto, ya que requiere de la extracción de las ideas principales y secundarias. Además, ayuda a la metacognición, ya que los estudiantes toman conciencia de su propio aprendizaje, siendo los protagonistas.

También promueve el desarrollo de la inteligencia visual, ya que el estudiante selecciona la tipografía, las imágenes, los elementos, entre otros, para la elaboración de la infografía.

Por otro lado, también es beneficioso para el docente, porque puede utilizar la infografía como material complementario que resume los conceptos claves de un determinado tema a la libre disponibilidad de los estudiantes. Además, es de utilidad en el proceso de evaluación, en especial para los temas que tienen una demanda cognitiva, ya que permite el uso de otros recursos de organización de contenidos de acuerdo al tipo de texto.

Al respecto, Trujillo (2014) manifiesta que las infografías funcionan como material de apoyo en los contenidos que se realizan en clase. Es un recurso para hacer *flipped classroom*, ya que el estudiante adquiere los conocimientos desde su hogar a través de

infografías, audios, videos, entre otros. También resalta que con el uso de la infografía se abordan los procesos de aprendizaje como son la obtención de información, el desarrollo de las competencias, la elaboración de una interpretación y la reflexión y valoración de los contenidos. Además, la elaboración de infografías desarrolla las competencias: comunicación lingüística y competencia digital.

Finalmente, es importante señalar que es una herramienta gratuita, disponible en línea y se puede tener acceso desde cualquier navegador de Internet. Asimismo, no es necesario la creación de una cuenta para acceder al uso de la herramienta, solo en el caso de compartir la información con otro usuario mediante el enlace web.

Powtoon. Powtoon es una herramienta que permite crear y diseñar videos animados para una presentación personal o grupal. El software fue creado en el año 2011 y sus fundadores son Ilya Spitalnik y Daniel Zaturansky.

Powtoon es un software de animación que no solo ha abarcado el campo educativo, sino también el ámbito laboral. Más del 96% de las empresas estadounidenses están utilizando la plataforma de comunicación visual de Powtoon para aumentar la participación de los empleados, el deleite de los clientes y los resultados comerciales y para crear fácilmente materiales de comunicación profesionales cuyo objetivo principal es captar la atención hacia su negocio.

Calvillo y Martín (2017) indican que Powtoon es una alternativa para la creación de videos con aspecto diferente, ya que los protagonistas son las letras y los dibujos en movimiento. Generalmente utiliza el ícono de la mano para dibujar los objetos y escribir las palabras de forma secuencial. Es muy factible para las presentaciones.

Características y utilidad didáctica. Powtoon tiene utilidad de crear videos animados para la presentación de contenidos de forma creativa y ágil. Es un software de presentación animado en línea que permite crear presentaciones y videos explicativos con efectos especiales sobre cualquier temática a partir de plantillas prediseñadas o plantillas creadas.

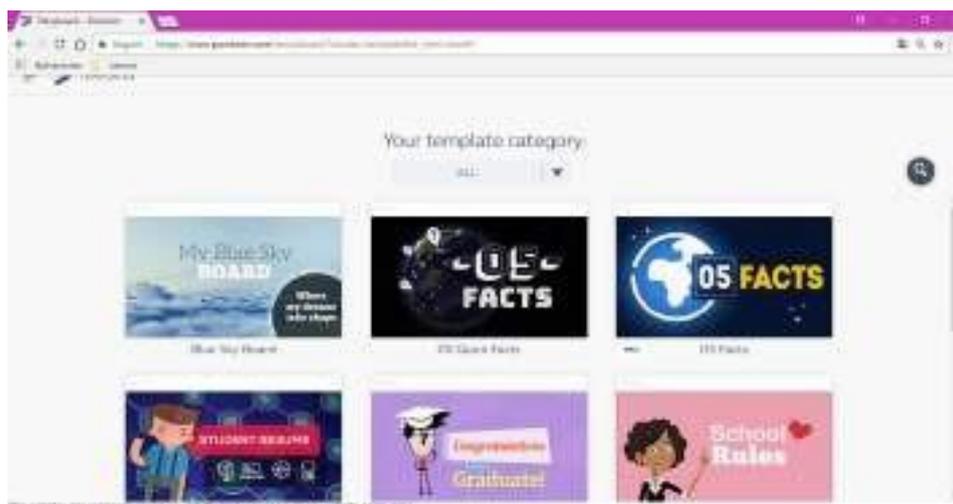


Figura 8. Plantillas prediseñadas de Powtoon.

Fuente: Powtoon (2018).

Powtoon tiene los siguientes elementos para la creación de videos: efectos de texto, marco de imágenes, personajes, animaciones, íconos, formas, transiciones, fondos, entre otras. Una de las ventajas de la herramienta es que las presentaciones son gratuitas y no tienen límite tiempo.

Es una herramienta educativa, ya que permite, tanto al docente como al estudiante, crear contenido temático atractivo y ágil para la sesión de clase. Una de las ventajas principales es la captación de la atención del estudiante en su proceso de aprendizaje, así como incentivar la creatividad de los estudiantes en sus producciones.

Tal como afirman Prats, Simón y Ojando (2017), quienes consideran a Powtoon como un entorno web que permite crear atractivos videos animados y presentaciones, así como utilidad tanto para fomentar la creatividad de los alumnos como para que los maestros hagan tutoriales para sus alumnos.

Por otro lado, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de la República de Irlanda (MECD, 2017), en su guía de auxiliares de conversación de español propone que para amenizar las clases y lograr que los estudiantes tomen mayor atención se debe aprovechar la imaginación y utilizar todos los recursos para enfocar la participación del estudiante. Uno de estos recursos es la herramienta Powtoon que permite crear presentaciones y es un soporte visual importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, permite dinamizar las clases y transmitir las ideas y conocimientos sobre un determinado tema de forma creativa. También es beneficioso para el docente, ya que puede compartir las presentaciones como material de apoyo a través de un enlace web o desde las redes sociales.

Finalmente, es importante señalar que es una herramienta gratuita, disponible en línea y se puede tener acceso desde cualquier navegador de Internet. Asimismo, no es necesario la creación de una cuenta para acceder al uso de la herramienta, solo en el caso de compartir la información con otro usuario mediante el enlace web.

2.2.2. Competencia lectora

La lectura

Las definiciones de la palabra “lectura” a lo largo del tiempo han ido cambiando debido a los cambios sociales, económicos y culturales de la sociedad. Etimológicamente, la palabra “lectura” proviene del bajo latín “lectura” que significa entre varias acepciones la “acción de leer o interpretación del sentido de un texto”. (Real Academia de la Lengua Española, 2018).

También se considera la lectura como “una práctica social situada en distintos grupos o comunidades socioculturales” (Ministerio de Educación de Perú, 2016, p. 72). Esto quiere decir que la persona en la interacción con la lectura, contribuye con su desarrollo individual, el de su propia comunidad e interactuar con otros contextos socioculturales.

Solé, citada por Cadenas, Valdivieso y Vicente (2016), consideró que la lectura es uno de los objetivos más importantes que todo niño debe alcanzar desde que finaliza el nivel primario. Debe ser capaz de leer cualquier tipo de texto acorde a su edad, de manera independiente y de forma progresiva, teniendo la capacidad de establecer deducciones, hipótesis, preguntas, predicciones e inferencias a partir de la información del texto y del contexto del lector. Esta visión conlleva a deducir que leer es un proceso que permite comprender el lenguaje escrito, tanto el contenido como también la forma de un texto determinado.

Pinzás (2006), citada por Castro y Huamán (2017), menciona que “Leer es un proceso complejo, además, porque demanda el uso continuo de ciertos procesos mentales que ayudan a saber recibir e interpretar información”.

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) entiende la lectura como “la comprensión, uso, reflexión e involucramiento con los textos escritos por parte de la persona, para alcanzar sus propias metas, desarrollar sus conocimientos y posibilidades, y participar en la sociedad” (Ministerio de Educación de Perú, 2015, p. 9).

Definitivamente, leer es una actividad imprescindible para nuestra vida. Está presente en cualquier situación cotidiana, pues es la base fundamental para el aprendizaje de las personas. Hoy en día, ya no se espera una comprensión netamente literal, sino que se considera que para comprender profundamente son importantes los conocimientos del lector sobre un tema específico del texto, así como la estructura, las estrategias de comprensión, entre otras en función de un propósito determinado.

Además, leer implica integrar información a su conocimiento, reflexionar sobre el contenido y relacionar lo aprendido con las situaciones de la vida cotidiana. Su práctica y profundización le permitirá al lector ampliar sus conocimientos y participar como ciudadano. Entonces, leer sería un proceso de interacción entre el texto y el lector con la finalidad de satisfacer los objetivos que guían su accionar.

En conclusión, la lectura implica un proceso interactivo y constructivo con el texto, que no debe reducirse solo a la descodificación, es decir, la descifración de signos; sino más bien a la comprensión, la reflexión, la utilidad y el involucramiento del lector con su realidad para su participación activa en la sociedad.

El texto y su clasificación

El texto es la unidad máxima de comunicación que posee sentido completo y tiene una intención comunicativa. También puede definirse como “enunciado o conjunto coherente de enunciados orales o escritos” (Real Academia de la Lengua Española, 2018).

Entre las definiciones de texto, tenemos, por ejemplo, Arroyo (2015) refiere que un texto puede ser un enunciado aislado, como también un texto amplio; esto quiere decir que un texto no es solamente una cadena de enunciados. Para ello plantea que existen tres estructuras con las que debe contar un texto: una estructura semántica, ya que está formado por una serie de ideas organizadas por el emisor para transmitir un mensaje al receptor; una estructura sintáctica, es decir que los enunciados estén relacionados entre sí y una estructura comunicativa o pragmática, que se refiere a la adecuación lingüística de acuerdo al acto comunicativo.

Existen variadas propuestas tipológicas de los textos desde la lingüística textual, por ejemplo, la tipología textual propuesta por Egon Werlich (1976) y la de J. M. Adam (1992) citados por el Ministerio de Educación de Perú (2017), en el manual del docente elaborado por la Dirección de Educación Secundaria para promover el desarrollo de la comprensión lectora.

WERLICH (1976)	ADAM (1992)
Texto narrativo	Texto narrativo
Texto descriptivo	Texto descriptivo
Texto expositivo	Texto explicativo
Texto argumentativo	Texto argumentativo
Texto instructivo	Texto dialógico / conversacional

Figura 9. Cuadro comparativo de las tipologías textuales de Werlich y Adam.

Fuente: Ministerio de Educación de Perú (2017).

Ambas tipologías están relacionadas a los procesos cognitivos, sin embargo, Adam realiza algunas modificaciones en cuanto a la propuesta de Werlich. Por ejemplo, en los textos expositivos y explicativos, que se refieren a aquellos que explican o desarrollan un tema con la finalidad de informar. También, Adam prescinde de los textos instructivos y propone los textos dialógicos o conversacionales, refiriéndose a estos como textos, donde están presentes diálogos entre dos o más hablantes.

Tipos textuales	
Textos narrativos	
Indican lo que les ocurre a uno o varios personajes (reales o ficticios) en un tiempo determinado, según una secuencia de hechos. Pueden ser ficcionales (por ejemplo, un cuento o una novela) o no ficcionales (por ejemplo, una línea de tiempo sobre sucesos históricos o el acta en la que se registran los principales hechos e ideas surgidos en una reunión).	
Textos descriptivos	
Indican las características o propiedades de un objeto. La información también puede partir de un punto de vista subjetivo (como la descripción valorativa de un lugar en un diario de viajes) o de un punto de vista objetivo (como la descripción de las funciones de un aparato en un manual técnico).	
Textos expositivos / explicativos	
Explican o desarrollan hechos, ideas o conceptos. Las ideas son analizadas en sus elementos constitutivos y como parte de un todo. Su finalidad es informar sobre un tema de interés a un público determinado (por ejemplo, un ensayo expositivo).	
Textos argumentativos	
Tienen como propósito convencer sobre un determinado punto de vista (tesis) respecto a un tema, a partir de las razones que lo sustentan. Algunos textos de este tipo son las cartas de reclamo, los artículos y columnas de opinión, etc. Suelen tener una carga persuasiva alta, pues buscan convencer al lector apelando a sustentos racionales o, muchas veces, a sustentos que no pasan por la racionalidad lógica (ejemplo claro de esto último son los textos publicitarios).	
Textos instructivos - Werlich (1976)	
Brindan recomendaciones o instrucciones para hacer (o evitar) algo. Tienen como objetivo orientar, enseñar al lector. Algunos ejemplos son los reglamentos, los manuales de instrucciones y las recetas.	
Textos dialógicos/conversacionales - Adam (1992)	
Textos que presentan el intercambio de mensajes entre dos o más hablantes, es decir, en los que haya un diálogo. Por ejemplo, un guion teatral, una conversación por teléfono, una entrevista, entre otros.	

Figura 10. Tipologías textuales de Werlich y Adam.

Fuente: Ministerio de Educación (2017).

Asimismo, según la OCDE (2016), en la evaluación de PISA, se clasifican en tipos textuales y formatos textuales.

Tipos textuales:

De acuerdo, al propósito o finalidad predominante del texto la clasificación de los textos es:

- **Descriptivos:** Son aquellos que presentan características o propiedades de objetos. Suelen responder a la pregunta “qué”. Un claro ejemplo puede ser un diario de viajes.

- **Narrativos:** Son aquellos que presentan los procesos o sucesiones de eventos relacionados a un personaje u objeto. Suelen responder a la pregunta “cuándo” o “en qué secuencia”. Ejemplos: una novela, una crónica, entre otras.
- **Expositivos:** Son textos que explican conceptos o constructos mentales analizando sus elementos sobre un determinado tema. Suelen responder a la pregunta “cómo”. Ejemplo: una enciclopedia.
- **Argumentativos:** Textos que buscan convencer o persuadir sobre un punto de vista o una opinión sobre un tema. Suelen responder a la pregunta “por qué”. Ejemplos: una editorial, artículo de opinión, entre otros.
- **Instructivos:** Son aquellos que brindan recomendaciones o instrucciones sobre determinadas conductas para llevar a cabo una tarea. Ejemplos: receta, instrucciones para prevención de sismos, entre otras.
- **Transaccionales:** Textos que tienen como finalidad proveer información precisa sobre un tema y suelen darse en medios digitales. Ejemplos: correos electrónicos, mensajes de texto, entre otros.

Formatos textuales

Según el modo en que está organizada su información. Estos formatos son de tipo:

- **Continuo:** Son aquellos textos compuestos por oraciones organizadas en párrafos. Pueden presentar subtítulos o encabezados que explicitan la jerarquía de su información. Ejemplos: cartas, ensayos, relatos, entre otros.
- **Discontinuo:** Textos formados por frases e imágenes organizadas en grupos organizados de ideas, en un orden distinto al del texto continuo. Ejemplo: Tablas, gráficos, catálogos, entre otras.
- **Mixto:** Son aquellos textos que combinan los formatos continuo y discontinuo. Se apoyan mutuamente a través de nexos de coherencia y cohesión a escala local y global. Ejemplos: los formularios on line, los mensajes de correo electrónico y los foros.
- **Múltiple:** compuesto por dos o más textos distintos, pero en una misma situación comunicativa para la evaluación; por ejemplo, una serie de sitios web de distintas empresas, que ofrecen asesoramiento sobre viajes, pueden o no facilitar direcciones similares a los turistas.

El área de Comunicación

El área de Comunicación tiene por finalidad que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas para relacionarse con otras personas, comprender y construir la realidad, y de esta manera representar el mundo de forma real o imaginaria. Para ello, es importante el uso del lenguaje en la formación de las personas, ya que permite tomar conciencia de la realidad al organizar y dar sentido a las vivencias y saberes. Los aprendizajes que propicia el área de Comunicación contribuyen a comprender el mundo contemporáneo, tomar decisiones y actuar con sentido ético en diferentes aspectos de la vida (Ministerio de Educación de Perú, 2016).

Las competencias en el área de Comunicación

En la práctica educativa se busca desarrollar diversas competencias de acuerdo al área, para ello primero es necesario definir la palabra “competencia”.

El Currículo Nacional de la Educación Básica Regular define la competencia como “la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético”. (Ministerio de Educación de Perú, 2016, p. 29).

Por otro lado, en el documento de Rutas del Aprendizaje, bajo el enfoque por competencias, se define a la competencia como “la facultad que tiene una persona para actuar conscientemente en la resolución de un problema o el cumplimiento de exigencias complejas, usando flexible y creativamente sus conocimientos y habilidades, información o herramientas, así como sus valores, emociones y actitudes” (Ministerio de Educación de Perú, 2015, p. 5).

Esto quiere decir que ser competente no solo consiste en demostrar el logro de la capacidad, sino es usar las diversas capacidades de forma combinada con una finalidad ante situaciones determinadas de acuerdo al contexto. Las capacidades se desarrollan en forma vinculada, simultánea y sostenida durante la experiencia educativa. Estas se prolongarán y se combinarán con otras a lo largo de la vida. Por ello es fundamental entender que, si bien las capacidades se pueden enseñar y desplegar de manera aislada, es

su combinación lo que permite su desarrollo integral de acuerdo al contexto. El desarrollo de las competencias a lo largo de la Educación Básica es vital, ya que permite el logro del Perfil de egreso, que es la visión común e integral de lo que deben lograr los estudiantes al término de su educación.

A lo largo de la última década se han realizado cambios respecto a las competencias, por ejemplo, en el documento Rutas del Aprendizaje del área curricular de Comunicación (Ministerio de Educación de Perú, 2015) se señalan cinco competencias que el estudiante debe desarrollar:

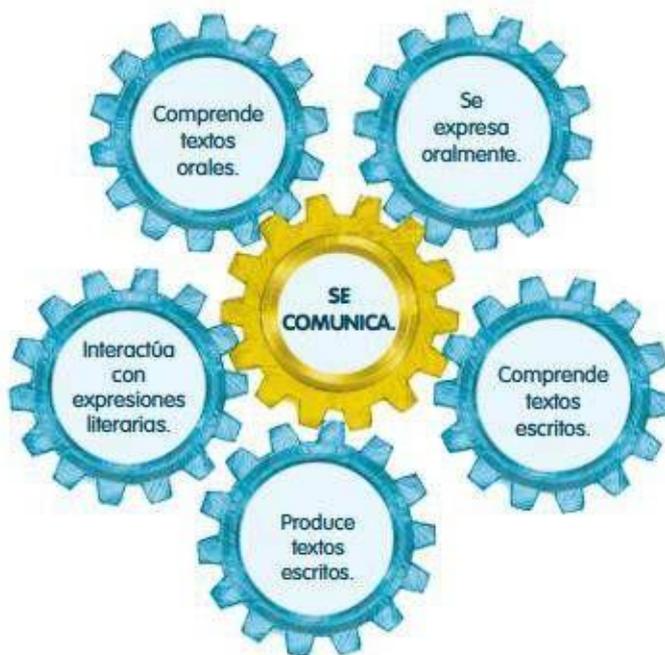


Figura 11. Competencias del área de Comunicación en castellano como lengua materna.

Fuente: Ministerio de Educación de Perú (2015).

Por otro lado, el Ministerio de Educación de Perú (2016), en el Programa Curricular de Educación Secundaria, a través del enfoque comunicativo señala tres competencias que el estudiante debe desarrollar:



Figura 12. Competencias del área de Comunicación.

Fuente: Ministerio de Educación de Perú (2016).

En ambos documentos se refleja las competencias comunicativas que debe desarrollar el estudiante en el área de Comunicación, sin embargo, es importante resaltar que en el documento de Rutas de Aprendizaje (2015) desagrega la competencia “Comprende textos” en dos, refiriéndose a los textos orales y escritos y agrega la competencia “Interactúa con expresiones literarias”, que consiste en la interacción con las expresiones literarias de diversas tradiciones, épocas y lugares. A diferencia del Currículo Nacional, que integra ambas, siendo tres competencias.

Competencia lectora

A lo largo del tiempo la terminología de competencia lectora ha variado. Según PISA menciona 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” (OCDE, 2016, p. 56).

La competencia lectora es de suma importancia, ya que tiene implicancia en las habilidades que incluyen la localización, selección, interpretación y evaluación de la información a partir de una amplia variedad de textos, incluyendo los que se pueden encontrar tanto dentro como fuera del aula, y por ende en su participación activa en la comunidad y en su vida personal.

Por otro lado, el Ministerio de Educación de Perú (2016, p. 11) define la competencia lectora en el Currículo Nacional bajo la denominación “Lee textos escritos en castellano en su lengua materna” como:

Una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee, sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos.

El Ministerio de Educación de Perú (2018, p. 5) en el manual del docente elaborado por la Dirección de Educación Secundaria para promover el desarrollo de la comprensión lectora menciona que, para hablar de comprensión lectora, se debe tener en cuenta los cambios a lo largo del tiempo, por ejemplo:

Ya no se espera una comprensión literal, sino que hoy se asume que para comprender profundamente son importantes los conocimientos del lector sobre un tema específico del texto, sobre la estructura del texto, sobre cómo utilizar estrategias de comprensión y autorregulación en función de un propósito determinado.

Se puede afirmar entonces que la competencia lectora es un proceso iniciado por el lector que se aproxima a un mensaje para decodificarlo, y que en este contacto se activan otras actividades cognitivas complementarias. Tales como las competencias cognitivas, desde la descodificación básica hasta el conocimiento de palabras, gramática y estructuras y características lingüísticas y textuales más amplias, y hasta el conocimiento del mundo.

Asimismo, el Ministerio de Educación de Perú (2016), menciona que la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” implica la combinación de las siguientes capacidades:

- **Obtiene información del texto escrito:** Consiste en la localización y selección de la información explícita, es decir, literal en los textos escritos con una finalidad determinada.
- **Infiere e interpreta información del texto:** Es la construcción del sentido global del texto. El estudiante establece diversas relaciones entre la información explícita e implícita con el objetivo de inferir una nueva información o completar los vacíos del

texto escrito para construir el sentido global, explicar la intención del autor, el uso del lenguaje, las ideologías y la relación con el contexto sociocultural.

- **Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto:** Se refiere a los procesos de reflexión y evaluación de la forma, el contenido y el contexto del texto, donde el estudiante compara y contrasta los aspectos formales y de contenido del texto con la experiencia, el conocimiento formal del lector y diversas fuentes de información. Finalmente, emite una opinión personal sobre estos, considerando los efectos que producen, la relación con otros textos, y el contexto sociocultural del texto y del lector.

Niveles de lectura. Existen diversas clasificaciones respecto a los niveles de comprensión lectora. Al respecto, Vallés y Vallés, citados por Cadenas, Valdivieso y Vicente (2016), planteó tres niveles: comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica.

Comprensión literal. Es la decodificación básica de la información explícita del texto. “Es propia de los primeros años de escolaridad, en el inicio del aprendizaje formal de la lectura y una vez adquiridas ya las destrezas decodificadoras básicas que le permitan al alumno una lectura fluida” (Vallés y Vallés, 2006, p. 24).

Asimismo, Quijada y Contreras (2014) mencionan que la comprensión literal o primer nivel es cuando el estudiante solamente puede reproducir la información explícita en el texto, de tal manera que le permita conocer de forma global lo establecido en el texto y así brindarle las herramientas necesarias para poder desarrollar los niveles siguientes.

En los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (MEN, 2014), hay dos variantes en la comprensión literal: la literalidad transcriptiva y la literalidad en el modo de la paráfrasis. La literalidad transcriptiva se refiere cuando el lector solo reconoce palabras y frases, con sus correspondientes significados literales y las asociaciones automáticas con su uso. En cambio, en la literalidad, en el modo de la paráfrasis, el sujeto desborda la mera transcripción grafemática y frásica, para hacer una traducción semántica, en la cual las palabras semejantes a las del texto leído ayudan a retener el sentido.

Comprensión inferencial. Este nivel también llamado interpretativo se refiere a la información implícita en el texto. Este procedimiento “exige una atribución de significados relacionándolos con las experiencias personales y el conocimiento previo que se posee sobre el texto” (Vallés y Vallés, 2006, p. 25). Para ello se requiere de la información que se encuentra en la memoria de largo plazo.

Quijada y Contreras (2014) se refieren al nivel inferencial como el nivel más profundo de la lectura, en la que el lector tiene una participación más activa, ya que realiza inferencias, suposiciones o leer entre líneas.

En los lineamientos curriculares del MEN (2014), las inferencias se refieren “cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 75).

Comprensión crítica. En este nivel, el lector tiene la capacidad de comprender de manera general el texto, pues supone una previa comprensión de los dos niveles anteriores: literal e inferencial, “llegándose a un dominio lector caracterizado por emitir juicios personales acerca del texto, valorando la relevancia o irrelevancia del mismo” (Vallés y Vallés, 2006, p. 26).

Quijada y Contreras (2014) denominan a este tercer nivel como nivel analógico crítico e interpretativo crítico de lectura. Aluden al razonamiento analógico que permite relacionar diferentes contextos. El lector establece las comparaciones entre elementos del texto.

Finalmente, en los lineamientos curriculares del MEN (2014), denomina este nivel como “crítico-intertextual”. En este nivel de lectura se explota la fuerza de la conjetura, determinada en gran parte por la lectura intertextual, donde se aplican los saberes de múltiples procedencias.

Definitivamente, la lectura de un texto exige pasar por una serie de niveles, de manera indistinta para que el estudiante recupere la información, establezca relaciones entre los significados hasta realizar inferencias más profundas y asumir una postura crítica en relación a la intención comunicativa del texto y el contexto sociocultural.

La competencia lectora en las evaluaciones PISA

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2016) plantea que la competencia lectora permite comprender, usar, reflexionar e involucrarse en la lectura de textos escritos, con el fin de alcanzar metas propias, desarrollar el conocimiento y potencial personal para poder participar plenamente dentro de la sociedad.

El modelo de evaluación de la competencia lectora de PISA involucra tres dominios: la situación, el texto y los procesos, estos son importantes porque constituyen la base de la elaboración de preguntas que conforman la prueba de lectura.



Figura 13. Dominios de la competencia lectora evaluados en PISA 2015.

Fuente: OCDE (2016).

Los siete niveles de desempeño de la competencia lectora son los mismos a los establecidos en la evaluación PISA 2009 y han estado vigentes también en PISA 2012. Estos niveles permiten describir los resultados de los estudiantes dando cuenta de la progresión y complejidad con los que se desarrollan los procesos de la competencia lectora; es decir, los estudiantes situados en un nivel también logran los desempeños

descritos en los niveles inferiores. Entre estos niveles, PISA considera el nivel 2 como el nivel base que permitiría a los estudiantes participar efectivamente y productivamente en la vida.

2.3. Definición de términos básicos

Comunicación. Se entiende por comunicación al intercambio de signos a través de un código usual entre el emisor y el receptor (Real Academia Española, 2018). Asimismo, se considera como un acto intencional, un proceso de transmisión y recepción de información entre las personas, que puede ser verbal y no verbal (Morales, 2014).

Tipología textual. Se refiere a la taxonomía que tienen los textos clasificados teniendo en cuenta diversos criterios, como el contexto, la intención comunicativa y la función del lenguaje. Estos rasgos son importantes, ya que permiten identificar el tipo de texto. Por ejemplo, la narración, descripción, argumentación, entre otras (Cantú y Roque, 2014).

Metodología. Es el componente del currículo que se refiere a la aplicación de los métodos o procedimientos con una finalidad determinada. Puede ser la metodología puesta en práctica, o la reflexión y estudio de la práctica. Cabe resaltar que la función del profesor es vital para la aplicación de la metodología (Cervantes, 2019).

Metacognición. Es la capacidad de reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje. Se caracteriza por ser accesible, variable y relativamente estable. Para ello, la metacognición se aprende con la experiencia y es importante el rol que cumple el docente (Gómez, 2014).

Atención. Es el proceso que se refiere a la capacidad de centrarse en uno o varios estímulos durante un tiempo determinado. Puede ser de dos tipos: atención concentrada y atención dividida. Existen factores que influyen en la atención denominados internos, como intereses personales, estado de ánimo, emociones, etc.; y externos, como la novedad, repetición, espacio, etc. (Delgado, 2014).

Gamificación. Es un proceso donde se aplican técnicas de diseño de juegos con la finalidad de motivar al público de acuerdo al contexto. El término proviene del vocablo en

inglés *game* que significa 'juego' y fue acuñado en el año 2012 por Nick Pelling (Rodríguez y Santiago, 2015).

Organizador gráfico. Es la representación gráfica de la información de un determinado conocimiento. Es un recurso del aprendizaje visual para la comprensión, clasificación y retención de conceptos en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Corrales, 2015).

Página web. Es un conjunto de informaciones de un sitio web que generalmente incluye textos, contenidos audiovisuales, enlaces, etc. y se pueden visualizar en una pantalla (Real Academia Española, 2018)

Software. Es un conjunto de programas, instrucciones y reglas informáticas con la finalidad de realizar actividades en una computadora (Real Academia Española, 2018).

Enlace web. Es una secuencia de caracteres que funciona como dirección web con la finalidad de acceder a una información adicional en un mismo o distinto servidor (Real Academia Española, 2018). El servidor está compuesto por tres partes: red, nombre del servidor y tipo y país. Por ejemplo: www.google.com (Torres, 2014).

Capítulo III

Metodología

3.1. Enfoque de la investigación

El enfoque de la presente investigación es cuantitativo, debido a que se estableció una hipótesis y se determinaron dos variables, a través de la recolección de datos, teniendo en cuenta que “el enfoque cuantitativo utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 4).

El enfoque es pertinente para la investigación porque es secuencial y probatorio, debido a que se probará la hipótesis sobre la influencia de los recursos didácticos digitales en la competencia lectora de los estudiantes de tercer grado de secundaria. Asimismo, los datos son producto de mediciones y se representarán mediante números que fueron analizados con métodos estadísticos.

3.2. Alcance de la investigación

El alcance de estudio es relevante en la investigación, ya que depende de ello la estrategia que se utilizará. Cabe resaltar que “no se deben considerar los alcances como “tipos” de investigación, ya que, más que ser una clasificación, constituyen un continuo de “causalidad” que puede tener un estudio” (Hernández et al., 2014, p. 90).

El alcance explicativo se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables. En esta investigación se trabajaron dos variables: dependiente e independiente.

La presente investigación es un estudio de alcance explicativo, en la medida en que pretende explicar la influencia de los recursos didácticos digitales en la competencia lectora de los estudiantes de tercer grado de secundaria.

3.3. Diseño de la investigación

El diseño de una investigación permite ver la forma de abordar el problema, es decir, es el plan para obtener la información con la finalidad de responder al planteamiento del problema (Hernández et al., 2014).

En el enfoque cuantitativo, el investigador utiliza sus diseños para analizar la validez de las hipótesis formuladas en un determinado contexto; en esta investigación la hipótesis fue comprobar la influencia de los recursos didácticos digitales en la competencia lectora.

El diseño adecuado para la presente investigación fue experimental de tipo cuasiexperimental, porque se consideraron dos grupos llamados: Grupo Experimental (G_1) y De control (G_2); y se aplicó un programa experimental al grupo experimental para comprobar la hipótesis de la investigación. Según Hernández et al (2014), el modelo de este diseño tiene la siguiente representación:

G_1	O_1	X	O_2
G_2	O_3	-	O_4

Donde:

G_1 . : El grupo experimental

G_2 . : El de control

O_1, O_3 : Mediciones pre test

O_2, O_4 : Mediciones post test.

X : Tratamiento con los recursos didácticos digitales

- : Ausencia del estímulo.

3.4. Descripción del ámbito de la investigación

La presente investigación se llevó a cabo en el Colegio de los Sagrados Corazones Belén, institución ubicada en el sector vecinal número 2 del distrito de San Isidro, provincia de Lima y departamento de Lima. El distrito es una zona urbana que cuenta con residencias, centros comerciales y financieros y edificios multifamiliares, sobre todo zonas de arborización.

El Colegio de los sagrados Corazones Belén es una institución educativa privada que está presidida por las hermanas de la Congregación de los Sagrados Corazones. Tiene 170 años de presencia en el Perú, aplicando en sus primeros años la coeducación y ahora es mixto y cuenta con los niveles de Inicial, Primaria y Secundaria. La presente investigación se realizó con la población de alumnos del tercer grado del nivel secundaria, comprendidos entre los 14 y 15 años, quienes viven en el mismo distrito y distritos vecinos, por ejemplo, Miraflores, San Borja, Pueblo Libre, entre otros.

Según el informe de la Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercados (2018), el nivel socioeconómico de los padres de familia de la institución es medio alto o alto. La población de este nivel socioeconómico cuenta con estudios superiores, tiene los servicios básicos y adicionales como internet y la mayoría son dependientes, ocupando cargos medios y altos en empresas.

Un buen porcentaje cuenta con uno o dos automóviles, así como tarjetas de crédito de diferentes empresas. Asimismo, pertenecen a clubes privados o instituciones profesionales. Los ingresos familiares se estiman entre los S/. 7000 y S/.14 000, por ello cuentan en su mayoría con seguro particulares de salud y vida.

3.5. Variables

3.5.1. Definición conceptual

Variable recurso didáctico digital. Recurso en formato digital, también denominado recurso educativo web, que se puede compartir a través de Internet o de medios magnéticos con una finalidad didáctica (López, 2014, p. 25).

Variable comprensión lectora. Comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (OCDE, 2016, p. 56).

3.5.2. Definición operacional

Variable recurso didáctico digital. Variable que explica las herramientas o aplicaciones, que permiten crear, registrar y organizar contenido en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

Variable comprensión lectora. Variable que consiste en el proceso interactivo de comprensión, reflexión, utilidad e involucramiento del lector con su realidad para su participación activa en la sociedad.

3.5.3. Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de la variable recursos didácticos digitales

Variable	Dimensiones	Indicadores
Recursos didácticos digitales	Puzzlemaker	Utilidad didáctica
	Kahoot	Utilidad didáctica
	Easelly	Utilidad didáctica
	Cmaptools	Utilidad didáctica
	Padlet	Utilidad didáctica
	Powtoon	Utilidad didáctica

Tabla 2*Operacionalización de la variable competencia lectora*

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento
Competencia lectora	Comprensión literal	Identifica el tipo de texto de acuerdo a su estructura externa.	1, 7, 13	Prueba sobre competencia lectora
		Localiza el formato textual de acuerdo a los elementos del texto.	19, 25	
		Obtiene información explícita del texto escrito.	2, 8, 14, 20, 26	
	Nivel inferencial	Deduce el tema central y las conclusiones a partir de la información explícita del texto.	3, 9, 27	
		Establece relaciones de causa-efecto entre las ideas del texto.	4, 10, 16, 22	
		Identifica el propósito y la intención del autor.	15, 21, 28	
	Nivel de juicio crítico	Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto.	5, 11, 17	
		Sustenta su posición sobre estereotipos, creencias y valores presentes en el texto.	23, 24, 29, 30	
		Opina sobre el contenido del texto, contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.	6, 12, 18	

Fuente: Prueba sobre competencia lectora (2018).

3.6. Población y muestra

3.6.1. Población

El universo o población estuvo conformada por 93 estudiantes de tercer grado “A”, “B” y “C” del nivel secundaria: 48 varones y 45 mujeres (tabla 3) del Colegio de los Sagrados Corazones Belén del distrito de San Isidro.

Tabla 3

Distribución de la población de estudiantes del tercer grado de secundaria

Grado y sección	Varones	Mujeres	Subtotal
3.ºA	16	15	31
3.ºB	16	14	30
3.ºC	16	16	32
Total	48	45	93

Fuente: Nómina de matrícula de la institución educativa Colegio de los Sagrados Corazones Belén (2018).

La población estuvo conformada por 48 varones y 45 mujeres que son adolescentes que oscilan entre los 14 a 15 años de edad. Tienen un nivel socioeconómico alto, padres de familia con estudios superiores y un porcentaje de familias son disfuncionales. Por otro lado, hay dos estudiantes con habilidades diferentes (Asperger) y cuatro estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDHA).

Asimismo, el gran porcentaje de estudiantes tienen una baja comprensión lectora, sobre todo en la comprensión inferencial y juicio crítico, esto se evidencia en los resultados de la prueba ECE 2016.

3.6.2. Muestra

El Colegio de los Sagrados Corazones Belén tiene tres secciones de tercer grado de secundaria, de las cuales solo dos se utilizaron para la muestra, las secciones “B” y “C”. Asimismo, se trabajó con grupos intactos, que es lo más propicio de acuerdo a los estudios cuasi-experimentales (Hernández et al., 2014). La muestra es de tipo

probabilística o intencional, por ello los grupos de trabajo de investigación están conformados en la forma que describe la tabla 2.

Tabla 4

Distribución de la muestra de estudio

Grado y sección	Grupo	N
3.°C	Experimental (G ₁)	32
3.°B	Control (G ₂)	30
Total		62

Fuente: Nómina de matrícula de la institución educativa Colegio de los Sagrados Corazones Belén (2018).

3.7. Técnicas e instrumentos para la recolección de los datos

3.7.1. Técnicas

La presente investigación utilizó la técnica de la evaluación escrita. La prueba fue objetiva y sirvió para medir los tres niveles de la lectura: literal, inferencial y de juicio crítico de la competencia lectora en el área de Comunicación. Por otro lado, el análisis estadístico permitió procesar en forma descriptiva e inferencial los datos recogidos mediante la prueba.

3.7.2. Instrumento

El instrumento que se utilizó fue una prueba sobre competencia lectora, para el desarrollo de los tres niveles de lectura: literal, inferencial y juicio crítico. El objetivo del instrumento fue medir el desarrollo de la competencia lectora en el área de Comunicación, en los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén.

La prueba estuvo compuesta por 30 ítems basados en el marco conceptual de la variable competencia lectora. Los ítems se distribuyeron de la forma siguiente:

- Comprensión literal: Obtiene información del texto escrito. (10 ítems)

- Comprensión inferencial: Infiere e interpreta información del texto. (10 ítems)
- Comprensión crítica: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto. (10 ítems)

La prueba tuvo cinco alternativas de respuesta, que se calificaron con 0 (incorrecto) y 1 (correcto). Los puntajes alcanzables por los estudiantes son 0 como mínimo y 30 como máximo.

3.8. Validez y confiabilidad del instrumento

La validez y confiabilidad son aspectos fundamentales en una investigación. Los instrumentos se someten a los procesos de verificación de la validez y comprobación de la fiabilidad (Hernández et al., 2014).

3.8.1. Validez

La validez contribuye a la efectividad del instrumento para recoger información sobre la variable dependiente. Se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable de la investigación (Hernández et al., 2014). Existen tipos de validez, en la presente investigación se utilizó la validez de expertos o también denominada juicio de expertos.

Juicio de expertos

El instrumento fue sometido a tres especialistas que los calificaron como aptos para ser utilizados en la medición de las variables. Los promedios de las calificaciones de los tres especialistas fueron: primer experto, 90%; segundo experto, 92% y tercer experto, 98%. Las fichas de validación se encuentran en el anexo 3.

3.8.2. Confiabilidad

La confiabilidad tiene por objetivo determinar el grado en que el instrumento produce resultados fiables (Hernández et al., 2014). Para ello se aplicó un piloto de la prueba sobre competencia lectora a una muestra.

La muestra estuvo conformada por 30 estudiantes de la institución educativa “Colegio de los Sagrados Corazones Belén” de San Isidro. Una vez aplicada la prueba, se procesaron los datos en el software estadístico SPSS y el programa de Excel 2010 utilizándose la fórmula del coeficiente de confiabilidad de Küder-Richardson, ya que los ítems utilizados en la prueba fueron dicotómicos. El resultado de la prueba fue $C_r=0.701$, determinándose así que tiene elevada confiabilidad (Hernández et al., 2014).

Tabla 5

Resultados de la prueba de fiabilidad mediante Küder-Richardson para la prueba sobre competencia lectora

Instrumento	Küder-Richardson	Ítem	N
Prueba sobre competencia lectora	0,701	30	30

Fuente: Resultados de la prueba de fiabilidad mediante el programa de estadística SPSS (2018).

3.9. Plan de recolección y procesamiento de datos

El procesamiento de los datos recogidos en la presente investigación fue mediante la evaluación escrita con la prueba de selección múltiple sobre el desarrollo de los tres niveles de lectura: literal, inferencial y juicio crítico de la competencia lectora, para ello se recurrirá a los siguientes métodos: hipotético-deductivo, comparativo, analítico y sintético.

El método hipotético-deductivo consiste en someter la hipótesis a un procedimiento estadístico para determinar si es correcta o no. Luego, a partir de la hipótesis realizar deducciones para arribar a conclusiones particulares. Esto se aplicó en la investigación de diseño cuasiexperimental cuando se buscó comprobar la hipótesis con los resultados obtenidos del grupo de control (GC) y grupo experimental (GE).

El método comparativo se refiere a la generalización empírica y la verificación de hipótesis. A través de este método se realizó dos comparaciones de los datos del pre y post test de los grupos experimental y control. Asimismo, el método analítico, que consiste en el análisis de las partes de un todo, con el objeto de estudiarlas y examinarlas por separado. Para el procesamiento de los datos de la investigación, estos fueron sometidos a un análisis para observar la media, mediana, moda y la desviación estándar a través del programa Excel 2010 y el software estadístico SPSS.

Finalmente, el método sintético, que se refiere cuando el investigador sintetiza la información obtenida en la investigación para establecer una explicación tentativa que someterá a prueba. Este método permitió establecer la conclusión final, después del análisis de los datos obtenidos de la investigación.

La prueba de normalidad utilizada, ya que el tamaño de la muestra es menor a 50 datos, fue la prueba de Shapiro-Wilk, para verificar si los datos de las muestras recogidas en los grupos de control y experimental provienen de una distribución normal, considerando los siguientes supuestos:

Si $p < 0,05$, se acepta la H_1 , la población es distinta a la distribución normal

Si $p > 0,05$, se acepta la H_0 , la población tiene distribución normal.

La prueba determinó que los datos no tienen una distribución normal, por ello se utilizó la prueba estadística de hipótesis no paramétrica, denominada prueba de U de Mann Whitney, para contrastar la hipótesis. Para la prueba de hipótesis se tuvo como referencia el nivel de significancia prefijado de 0,05 (5% de error).

Los resultados se presentaron mediante tablas de frecuencias y diagramas de caja y bigotes. Cabe resaltar, que el diagrama de caja y bigotes permitió comparar a los grupos: experimental y control para observar las diferencias en las fases de pre y post test. Los estadísticos descriptivos utilizados fueron la media, la mediana, la desviación estándar y el rango promedio.

Capítulo IV

Desarrollo de la investigación

4.1. Descripción de resultados

El presente capítulo, describirá utilizando el método comparativo, los resultados obtenidos en el pre test y post test de la prueba sobre competencia lectora en el área de Comunicación, a través de las tablas de frecuencias, que representan las notas obtenidas por los estudiantes. Los niveles de logro fijan los intervalos de las notas entre 0 a 30 puntos. La prueba se aplicó a los grupos de control y experimental, que están conformados por los estudiantes de tercer grado del nivel secundaria.

4.1.1. Competencia lectora

El trabajo de investigación tiene como objetivo general: comprobar la influencia del recurso didáctico digital en la competencia lectora del área de comunicación, en los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén - San Isidro, Lima, 2018.

Respecto a la variable dependiente de la investigación, los resultados de la tabla 6 indican que en el pre test el 36,7% de estudiantes del grupo de control y el 53,1% de estudiantes del grupo experimental obtuvieron notas [0-15], es decir ambos grupos desaprobaron. Cabe resaltar que en el grupo experimental tuvo mayor porcentaje de desaprobados.

En el post test, se observa que el 33,3% de estudiantes del grupo de control aún mantienen notas [0 – 15], sin embargo, en el grupo experimental se redujo su porcentaje

un 15,6%. Si bien en el grupo de control un 40% de estudiantes alcanzó notas [21 – 26], en el grupo experimental el 78,1% alcanzó notas [21 – 26] y solo un 6,3% alcanza notas [16 – 20].

Tabla 6

Frecuencia porcentual de la variable

Fase	Niveles de logro	Grupo			
		De control		Experimental	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Pre test	[27 – 30]	0	0	0	0
	[21 – 26]	13	43,3	4	12,5
	[16 – 20]	6	20,0	11	34,4
	[0 – 15]	11	36,7	17	53,1
Post test	[27 – 30]	0	0	0	0
	[21 – 26]	12	40,0	25	78,1
	[16 – 20]	8	26,7	2	6,3
	[0 – 15]	10	33,3	5	15,6

Fuente: Base de datos de la prueba sobre competencia lectora (2018).

4.1.2. Comprensión literal

El trabajo de investigación tiene como primer objetivo específico: establecer la influencia del recurso didáctico digital en la comprensión literal de la competencia lectora del área de comunicación, en los estudiantes de tercer grado de secundaria.

En esta dimensión, el estudiante se centra en las ideas y la información que está explícita expuesta en el texto, esto fue evaluado como la comprensión literal de la competencia lectora de los estudiantes.

La tabla 7 indica que en el pre test el 23,3% del grupo de control y el 31,3% del grupo experimental alcanzan notas [0-5]. El 36,7% del grupo de control y el 12,5% del grupo experimental alcanzaron notas [6-7], sin embargo, en el post test el 26,7% del grupo de control alcanzaron notas [0-5], frente al 0% del grupo experimental. Así como

el 20% del grupo de control que obtuvieron notas [08-09] a diferencia del grupo experimental que alcanzó el 46,9%.

Tabla 7

Frecuencia porcentual de la dimensión comprensión literal

Fase	Niveles de logro	Grupo			
		De control		Experimental	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Pre test	[10]	2	6,7	1	3,1
	[08 – 09]	10	33,3	18	56,3
	[06 – 07]	11	36,7	4	12,5
	[00 – 05]	7	23,3	10	31,3
Post test	[10]	2	6,7	1	3,1
	[08 – 09]	6	20	15	46,9
	[06 – 07]	14	46,7	16	50
	[00 – 05]	8	26,7	0	0

Fuente: Base de datos de la prueba sobre competencia lectora (2018).

4.1.3. Comprensión inferencial

El trabajo de investigación tiene como segundo objetivo específico: establecer la influencia del recurso didáctico digital en la comprensión inferencial de la competencia lectora del área de comunicación, en los estudiantes de tercer grado de secundaria.

En esta dimensión, se evaluó la comprensión inferencial de la competencia lectora, referida al proceso de interpretación, relaciones de causación, etc., que realizan los estudiantes respecto a la información implícita en el texto.

La tabla 8 indica que en el pre test el 16,7% del grupo de control y el 40,6% del grupo experimental alcanzan notas [0-5]. El 60% del grupo de control y 25% del grupo experimental alcanzaron notas [6-7].

Por otro lado, en el post test el 16,7% del grupo de control alcanzaron notas [0-5], mientras que en el grupo experimental solo fue el 3,1%. También, el 63,3% del grupo

de control obtuvieron notas [06-07] a diferencia del grupo experimental que solo alcanzó el 46,9%. Finalmente, el 16,7% del grupo de control obtuvieron notas [08-09] a diferencia del grupo experimental que alcanzó el 43,8%.

Tabla 8

Frecuencia porcentual de la dimensión comprensión inferencial

Fase	Niveles de logro	Grupo			
		De control		Experimental	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Pre test	[10]	1	3,3	0	0
	[08 – 09]	6	20	11	34,4
	[06 – 07]	18	60	8	25
	[00 – 05]	5	16,7	13	40,6
Post test	[10]	1	3,3	2	6,3
	[08 – 09]	5	16,7	14	43,8
	[06 – 07]	19	63,3	15	46,9
	[00 – 05]	5	16,7	1	3,1

Fuente: Base de datos de la prueba sobre competencia lectora (2018).

4.1.4. Comprensión crítica

El trabajo de investigación tiene como tercer objetivo específico: establecer la influencia del recurso didáctico digital en la comprensión crítica de la competencia lectora del área de comunicación, en los estudiantes de tercer grado de secundaria.

En esta dimensión, se evaluó la capacidad de juicio crítico del estudiante respecto al texto frente a diversos contextos, denominada comprensión crítica en la competencia lectora.

La tabla 9 indica que en el pre test el 60% de estudiantes del grupo de control y el 78,1% del grupo experimental alcanzan notas [0-5] y el 20% del grupo de control y 12,5% del grupo experimental alcanzaron notas [6-7].

En el post test el 60% del grupo de control alcanzaron notas [0-5], mientras que en el grupo experimental solo fue el 25%. Asimismo, el 23,3% del grupo de control obtuvieron notas [06-07] a diferencia del grupo experimental que alcanzó el 31,3%. Por último, el 16,7% del grupo de control obtuvieron notas [08-09] a diferencia del grupo experimental que alcanzó el 43,8%.

Tabla 9

Frecuencia porcentual de la dimensión comprensión crítica

Fase	Niveles de logro	Grupo			
		De control		Experimental	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Pre test	[10]	1	3,3	0	0
	[08 – 09]	5	16,7	3	9,4
	[06 – 07]	6	20	4	12,5
	[00 – 05]	18	60	25	78,1
Post test	[10]	0	0	0	0
	[08 – 09]	5	16,7	14	43,8
	[06 – 07]	7	23,3	10	31,3
	[00 – 05]	18	60	8	25

Fuente: Base de datos de la prueba sobre competencia lectora (2018).

4.2. Resultados del contraste de hipótesis

4.2.1. El recurso didáctico digital en la competencia lectora

Objetivo general. Comprobar la influencia del recurso didáctico digital en la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén - San Isidro, Lima, 2018.

Hipótesis

H₀ = El recurso didáctico digital no influye en la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén - San Isidro, Lima, 2018.

H₁= El recurso didáctico digital influye en la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén - San Isidro, Lima, 2018.

En la tabla 10 se verifica que, realizada la prueba de normalidad aplicando Shapiro-Wilk, los datos del grupo de control en el pre test y post test no tienen una distribución normal ($p < 0,05$), mientras que en el caso del grupo experimental, en el pre test los datos tienen una distribución normal ($p > 0,05$) y en el post test no tienen una distribución normal ($p < 0,05$).

Tabla 10

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

Fase	Grupo					
	De control			Experimental		
	S-W	gl	p-valor	S-W	gl	p-valor
Pre test	0,908	30	0,013	0,953	32	0,179
Post test	0,922	30	0,030	0,757	32	0,000
N	30			32		

Fuente: Base de datos de la prueba sobre competencia lectora (2018).

Los resultados de la tabla 11 muestran que, en el pre test, la media del grupo de control ($17,96 \pm 4,476$) es mayor que la media del grupo experimental ($16,0 \pm 3,910$) en 1,96 puntos.

En el post test, como resultado del uso de recursos didácticos digitales en el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes, la media del grupo experimental ($21,43 \pm 3,609$) es mayor a la media del grupo de control ($17,73 \pm 4,378$) en 3,7 puntos.

Por otro lado, el resultado de la prueba U de Mann Whitney en el pre test, para los grupos control y experimental dio $p = 0,138$, lo que indica que no hay diferencias significativas entre los datos de los grupos control y experimental. Respecto a los datos del post test, la prueba dio como resultado un $p = 0,000$ indicando que existen diferencias significativas entre los grupos control y experimental.

Tabla 11

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

Fase	Estadígrafos	Grupo		Mann Whitney	
		De control	Experimental	U	p -valor
Pre test	Media	17,96	16,0	375,000	0,138
	Desv. Estándar	4,476	3,910		
	Mediana	18	15		
	Rango promedio	35,00	28,22		
Post test	Media	17,73	21,43	235,000	0,000
	Desv. Estándar	4,378	3,609		
	Mediana	17,5	22,5		
	Rango promedio	23,33	39,16		
N		30	32		

Fuente: Base de datos de la prueba sobre competencia lectora (2018).

Decisión

De acuerdo a los resultados de la aplicación de la prueba U de Mann Whitney en el post test, al ser $p < 0,05$ ($p = 0,000$), se concluye que el recurso didáctico digital influye en la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén.

Las diferencias entre los grupos examinados en relación a la competencia lectora (figura 14), muestra que, en el pre test, la mediana (18) del grupo de control estuvo 3 puntos por encima de la mediana (15) del grupo experimental; sin embargo, en el post

test la mediana (17,5) del grupo de control fue superado en 5 puntos por la mediana (22,5) del grupo experimental.

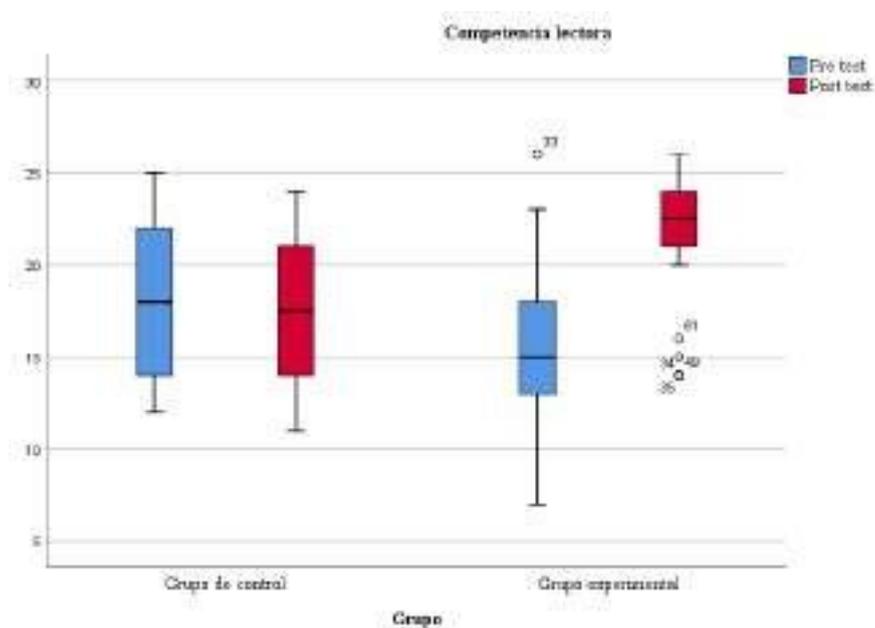


Figura 14. Diagrama de caja y bigotes para la diferencia entre los grupos de control y experimental en la variable competencia lectora, pre test - post test.

Fuente: Base de datos de la prueba sobre competencia lectora (2018).

4.2.2. El recurso didáctico digital en la comprensión literal

Objetivo específico. Establecer la influencia del recurso didáctico digital en la comprensión literal de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén - San Isidro, Lima, 2018.

Hipótesis

H₀ = El recurso didáctico digital no influye en la comprensión literal de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria.

H₁= El recurso didáctico digital influye en la comprensión literal de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria.

Aplicada la prueba de normalidad con Shapiro-Wilk, en la tabla 12 se verifica que los datos del grupo de control en el pre test no tienen una distribución normal ($p < 0,05$) y en el post test sí tienen una distribución normal ($p > 0,05$), mientras que en el caso del grupo experimental, en el pre test y el post test no tienen una distribución normal ($p < 0,05$).

Tabla 12

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

Fase	Grupo					
	De control			Experimental		
	S-W	gl	<i>p</i> -valor	S-W	gl	<i>p</i> -valor
Pre test	0,915	30	0,020	0,805	32	0,000
Post test	0,940	30	0,091	0,852	32	0,000
N		30			32	

Fuente: Base de datos de la prueba sobre competencia lectora (2018).

De acuerdo a los resultados de la tabla 13, en el pre test, la media del grupo de control ($7,03 \pm 1,586$) es mayor que la media del grupo experimental ($6,43 \pm 2,285$) en 0,6 puntos.

En el post test, como resultado del uso de recursos didácticos digitales en el desarrollo de la comprensión literal en los estudiantes, la media del grupo experimental ($7,71 \pm 0,924$) es mayor a la media del grupo de control ($6,73 \pm 1,720$) en 0,98 puntos.

Respecto al resultado de la prueba U de Mann Whitney en el pre test, para los grupos control y experimental dio $p = 0,602$, lo que indica que no hay diferencias significativas entre los datos de los grupos control y experimental. En cambio, en el post test, la prueba dio como resultado un $p = 0,007$ indicando que existen diferencias significativas entre los grupos control y experimental.

Tabla 13

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

Fase	Estadígrafos	Grupo		Mann Whitney	
		De control	Experimental	U	<i>p</i> -valor
Pre test	Media	7,03	6,43	444,000	0,602
	Desv. Estándar	1,586	2,285		
	Mediana	7	8		
	Rango promedio	32,70	30,38		
Post test	Media	6,73	7,71	295,000	0,007
	Desv. Estándar	1,720	0,924		
	Mediana	7	7,5		
	Rango promedio	25,33	37,28		
N		30	32		

Fuente: Base de datos de la prueba sobre competencia lectora (2018).

Decisión

De acuerdo a los resultados de la aplicación de la prueba U de Mann Whitney en el post test, al ser $p < 0,05$ ($p = 0,007$), se concluye que el recurso didáctico digital influye en la comprensión literal de los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén.

Las diferencias entre los grupos examinados respecto a la comprensión literal (figura 15), muestran que, en el pre test, la mediana (8) del grupo experimental estuvo 1 punto por encima de la mediana del grupo de control (7); sin embargo, en el post test la mediana (7,5) del grupo experimental supera a la mediana del grupo de control en 0,5 puntos.

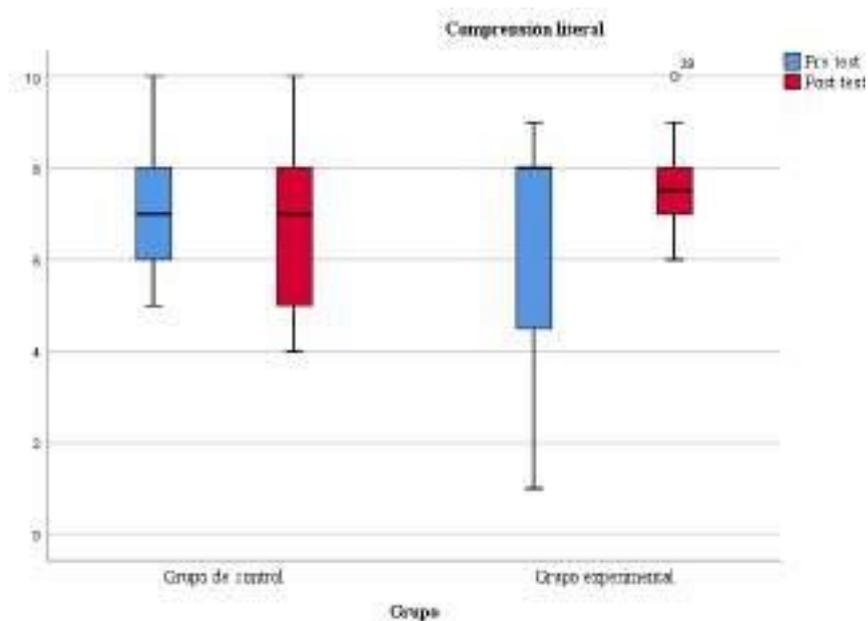


Figura 15 . Diagrama de caja y bigotes para la diferencia entre los grupos de control y experimental en la dimensión comprensión literal, pre test - post test.

Fuente: Base de datos de la prueba sobre competencia lectora (2018).

4.2.3. El recurso didáctico digital en la comprensión inferencial

Objetivo específico. Establecer la influencia del recurso didáctico digital en la comprensión inferencial de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén - San Isidro, Lima, 2018.

Hipótesis.

H₀ = El recurso didáctico digital no influye en la comprensión inferencial de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria.

H₁= El recurso didáctico digital influye en la comprensión inferencial de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria.

Respecto a la prueba de normalidad aplicada con Shapiro-Wilk, en la tabla 14 observamos que los datos del grupo de control en el pre test y el post test tienen una distribución normal ($p > 0,05$), mientras que en el caso del grupo experimental, en el pre test y el post test no tienen una distribución normal ($p < 0,05$).

Tabla 14

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

Fase	Grupo					
	De control			Experimental		
	S-W	gl	p-valor	S-W	gl	p-valor
Pre test	0,945	30	0,127	0,879	32	0,002
Post test	0,936	30	0,071	0,929	32	0,037
N	30			32		

Fuente: Base de datos de la prueba sobre competencia lectora (2018).

Los resultados de la tabla 15 muestran que, en el pre test, la media del grupo de control ($6,66 \pm 1,295$) es mayor que la media del grupo experimental ($5,87 \pm 2,166$) en 0,79 puntos.

En el post test, después del uso de recursos didácticos digitales en el desarrollo de la comprensión inferencial en los estudiantes, la media del grupo experimental ($7,50 \pm 1,319$) es mayor a la media del grupo de control ($6,60 \pm 1,354$) en 0,90 puntos.

En la prueba U de Mann Whitney tenemos como resultados en el pre test, para los grupos control y experimental dio $p = 0,285$, lo que indica que no hay diferencias significativas entre los datos de los grupos control y experimental. En cambio, en el post test, la prueba dio como resultado un $p = 0,014$ indicando que existen diferencias significativas entre los grupos control y experimental.

Tabla 15

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

Fase	Estadígrafos	Grupo		Mann Whitney	
		De control	Experimental	U	p-valor
Pre test	Media	6,66	5,87	405,500	0,285
	Desv. Estándar	1,295	2,166		
	Mediana	7	6		
	Rango promedio	33,98	29,17		
Post test	Media	6,60	7,50	310,000	0,014
	Desv. Estándar	1,354	1,319		
	Mediana	7	7,5		
	Rango promedio	25,83	36,81		
N		30	32		

Fuente: Base de datos de la prueba sobre competencia lectora (2018).

Decisión

Concorde a los resultados obtenidos en la prueba U de Mann Whitney en el post test, al ser $p < 0,05$ ($p = 0,014$), se concluye que el recurso didáctico digital influye en la comprensión inferencial de los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén.

Las diferencias entre los grupos examinados respecto a la comprensión inferencial (figura 16), muestra que, en el pre test, la mediana (7) del grupo de control estuvo 1 punto por encima de la mediana del grupo experimental (6); sin embargo, en el post test la mediana del grupo experimental (7,5) supera a la mediana del grupo de control (7) en 0,5 puntos.

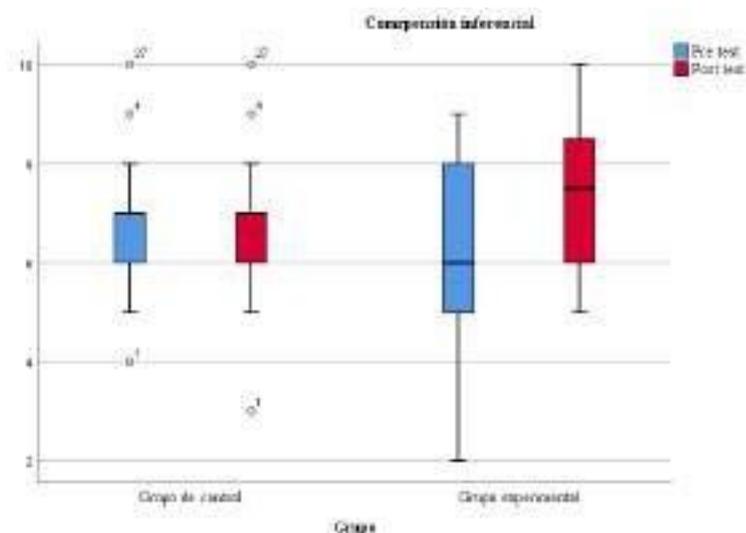


Figura 16. Diagrama de caja y bigotes para la diferencia entre los grupos de control y experimental en la dimensión comprensión inferencial, pre test - post test.

Fuente: Base de datos de la prueba sobre competencia lectora (2018).

4.2.4. El recurso didáctico digital en la comprensión crítica

Objetivo específico. Establecer la influencia del recurso didáctico digital en la comprensión crítica de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén - San Isidro, Lima, 2018.

Hipótesis.

H₀ = El recurso didáctico digital no influye en la comprensión crítica de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria.

H₁= El recurso didáctico digital influye en la comprensión crítica de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria.

Realizada la prueba de normalidad con Shapiro-Wilk, en la tabla 16 observamos que los datos del grupo de control en el pre test y el post test no tienen una distribución normal ($p < 0,05$), al igual que en el grupo experimental, donde en el pre test y el post test ($p < 0,05$).

Tabla 16

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

Fase	Grupo					
	De control			Experimental		
	S-W	gl	<i>p</i> -valor	S-W	gl	<i>p</i> -valor
Pre test	0,903	30	0,010	0,922	32	0,023
Post test	0,894	30	0,006	0,808	32	0,000
N		30			32	

Fuente: Base de datos de la prueba sobre competencia lectora (2018).

Respecto a los resultados de la tabla 17 muestran que, en el pre test, la media del grupo de control ($4,46 \pm 2,849$) es mayor que la media del grupo experimental ($3,68 \pm 2,428$) en 0,78 puntos.

En el post test, después del uso de recursos didácticos digitales en el desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes, la media del grupo experimental ($6,21 \pm 2,549$) es mayor a la media del grupo de control ($4,40 \pm 2,749$) en 1,81 puntos.

Los resultados de la prueba U de Mann Whitney para los datos de los grupos control y experimental dio en el pre test $p = 0,316$, lo que indica que no hay diferencias significativas entre los datos de los grupos control y experimental. En cambio, en el post test, la prueba dio como resultado un $p = 0,007$ indicando que existen diferencias significativas entre los grupos control y experimental.

Tabla 17

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

Fase	Estadígrafos	Grupo		Mann Whitney	
		De control	Experimental	U	p-valor
Pre test	Media	4,46	3,68	409,500	0,316
	Desv. Estándar	2,849	2,428		
	Mediana	5	3		
	Rango promedio	33,85	29,30		
Post test	Media	4,40	6,21	290,500	0,007
	Desv. Estándar	2,749	2,549		
	Mediana	5	7		
	Rango promedio	25,18	37,42		
N		30	32		

Fuente: Base de datos de la prueba sobre competencia lectora (2018).

Decisión

Respecto a los resultados obtenidos en la prueba U de Mann Whitney en el post test, al ser $p < 0,05$ ($p = 0,007$), se concluye que el recurso didáctico digital influye en la comprensión crítica de los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén.

Las diferencias entre los grupos examinados respecto a la comprensión crítica (figura 17), muestran que, en el pre test, la mediana del grupo de control (5) estuvo 2 puntos por encima de la mediana del grupo experimental (3); sin embargo, en el post test la mediana del grupo experimental (7) supera a la mediana del grupo control (5) en 2 puntos.

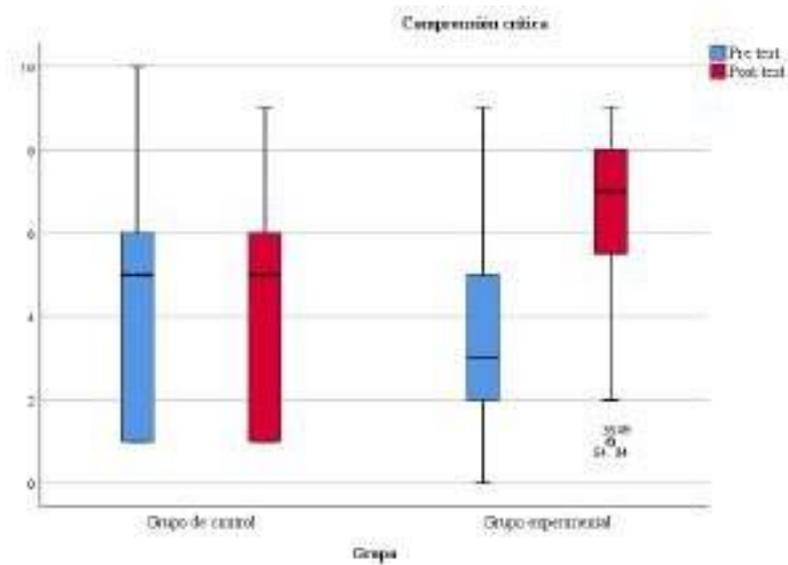


Figura 17. Diagrama de caja y bigotes para la diferencia entre los grupos de control y experimental en la dimensión comprensión crítica, pre test - post test.

Fuente: Base de datos de la prueba sobre competencia lectora (2018).

Capítulo V

Discusión, conclusiones y recomendaciones

5.1. Discusión de resultados

Hoy en día la tecnología se ha convertido en una herramienta indispensable para las necesidades básicas de las personas; por ello, es necesario la incorporación de las herramientas digitales en el campo educativo. Por un lado, el docente contribuye al proceso de enseñanza y aprendizaje a través del uso de los recursos didácticos digitales; y, por otro lado, promueve en los estudiantes mayor atención, motivación, autonomía y creatividad en sus aprendizajes; así como la retención de la información, que es un proceso básico en la comprensión literal, inferencial y crítica de los estudiantes.

El trabajo realizado para analizar esta influencia consideró cuatro objetivos: uno general y tres específicos. El objetivo general fue comprobar la influencia del recurso didáctico digital en la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén - San Isidro, Lima, 2018. El resultado de la prueba de hipótesis demostró que el recurso didáctico digital influye significativamente ($p = 0,000 < 0,05$) en la competencia lectora del área de comunicación. Estos resultados, coinciden con la investigación realizada en Perú por Roque (2017), quien concluyó que las TIC permitieron al docente generar un aprendizaje significativo en los estudiantes en el área de Comunicación. Por otro lado, en Colombia, Muñoz (2015), mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación afirmó que estas aportan notablemente a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

La presente investigación aplicó un programa experimental utilizando las herramientas Puzzlemaker, Kahoot, Easelly, Cmaptools, Padlet y Powtoon con la

finalidad de mejorar la competencia lectora de los estudiantes en el área de Comunicación. Estas herramientas efectivamente son recursos didácticos muy útiles tanto para los estudiantes como el desempeño de docentes. Tal y como afirma Gimeno (1991), citado por Fernández Sánchez (2014), quien considera como recurso a cualquier instrumento que permita una oportunidad para aprender en el proceso de enseñanza y aprendizaje con una finalidad educativa. Así mismo, Fernández Sánchez, (2014) manifiesta que el grado de retención de la información depende de la implicación que el recurso suponga al estudiante. Esto reafirma la importancia del uso de recursos digitales en el aprendizaje, más aún, en la competencia lectora, donde la comprensión literal es fundamental. También, López (2014) menciona que las herramientas o aplicaciones TIC, de acuerdo a su clasificación, facilitan el aprendizaje de los estudiantes.

Las comprobaciones de los investigadores mencionados son similares a las alcanzadas en esta investigación. Los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén desarrollaron su competencia lectora para manejar información, tener una comprensión inferencial y expresar su juicio crítico.

El primer objetivo específico fue establecer la influencia del recurso didáctico digital en la comprensión literal de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria. El resultado de la prueba de hipótesis demostró que el recurso didáctico digital influye significativamente ($p = 0,007 < 0,05$) en la comprensión literal del área de comunicación.

Los resultados concuerdan con la investigación realizada en Perú por Zegarra (2018), quien concluyó que la aplicación de programa virtuales, basado en estrategias cognitivas y metacognitivas, aumentaron la comprensión literal e inferencial de los estudiantes en su proceso de competencia lectora. Así mismo, en Colombia, Hernández (2016), afirma que la comprensión lectora se puede mejorar con la implementación de recursos educativos abiertos, mejorando el desempeño de los estudiantes respecto a su comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico, sobre todo, en el nivel semántico (literal).

En la investigación mediante el programa experimental se utilizó las herramientas Puzzlemaker y Kahoot, con el objetivo de mejorar la comprensión literal de los

estudiantes en el área de Comunicación. Por ejemplo, la herramienta Puzzlemaker permitió mayor atención y comprensión de forma lúdica al ser aplicada en trabajos cooperativos para extraer información del texto. Al respecto, Toro, S. (2017), concluye que la sopa de letras desarrolla en los alumnos habilidades, conocimientos y creatividad; así como el trabajo cooperativo de una manera didáctica, atractiva y amena. Por otro lado, Kahoot permitió crear diferentes preguntas sobre la información explícita de los textos para jugar en el aula. Es una herramienta que genera motivación, atención e interacción con los estudiantes de forma lúdica, tal como afirma la UNID (2017). Asimismo, Rodríguez y Santiago (2015) en su investigación sobre la gamificación confirma que Kahoot es una herramienta para motivar al alumno, ya que utiliza el método juego-aprendizaje.

Los resultados de los investigadores citados son semejantes a los alcanzados en esta investigación. Los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén desarrollaron su comprensión literal, mediante las herramientas identificaron el tipo de texto, localizaron el formato textual y obtuvieron información explícita de los diversos textos.

El segundo objetivo específico fue establecer la influencia del recurso didáctico digital en la comprensión inferencial de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria. El resultado de la prueba de hipótesis demostró que el recurso didáctico digital influye significativamente ($p = 0,014 < 0,05$) en la comprensión inferencial del área de comunicación.

Los resultados coinciden totalmente con la investigación realizada en Perú por Vásquez (2017), quien afirmó que el uso del recurso virtual influyó notablemente en los procesos mentales de interpretar, deducir y analizar la intención comunicación del autor en la comprensión lectora de sus estudiantes. Por otro lado, en Chile, Arce (2015), concluyó que los seis recursos digitales abiertos que utilizaron contribuyeron a elevar los niveles de comprensión lectora en sus estudiantes e incrementaron su nivel de aprendizaje realizando inferencias de la información implícita de los textos.

El programa experimental aplicado en la investigación utilizó las herramientas Easelly y Cmaptools, con el fin de mejorar la comprensión inferencial de los estudiantes

en el área de Comunicación. La herramienta Easelly permitió la creación y diseños de infografías u otros organizadores de acuerdo al tema, desarrollando así la capacidad de síntesis de la información. Tal como afirmó Trujillo (2014), quien menciona que la infografía es un recurso que tiene beneficios para la comprensión de la información y la síntesis de contenidos de diversos textos. Asimismo, Aguado (2018), menciona que la herramienta es muy útil y práctica, ya que permite crear las infografías fácilmente desde las plantillas prediseñadas.

Por otro lado, Cmaptools permitió la creación y gestión de mapas conceptuales de los diversos textos. Es una herramienta de síntesis y conclusión de un determinado tema, tal como afirma la Universidad de Zaragoza por Allueva y Alejandre (2016). Asimismo, Bejarano, Mateos y García (2015) confirma que los mapas permiten jerarquizar ideas, situar conceptos claves de diversos temas, organizar la información y esquematizar los contenidos.

Evidentemente los resultados de los investigadores citados son similares a los alcanzados en esta investigación. Los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén desarrollaron su comprensión inferencial, mediante las herramientas mencionadas realizaron inferencias, deducciones establecieron relaciones de causa-efecto e identificaron el propósito del texto.

El tercer objetivo específico fue establecer la influencia del recurso didáctico digital en la comprensión crítica de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria. El resultado de la prueba de hipótesis evidenció que el recurso didáctico digital influye significativamente ($p = 0,007 < 0,05$) en la comprensión crítica del área de comunicación.

Los resultados obtenidos concuerdan con la investigación realizada en Perú por Pulgar (2016), quien concluyó que, gracias a la aplicación de un programa de intervención basado en el empleo de herramientas TIC del aula virtual, los estudiantes mejoraron el nivel literal, inferencial y de juicio crítico de su comprensión lectora. Por otro lado, en Colombia, Montoya, Gómez y García (2016) afirman que la incorporación de las TIC contribuye de manera notable al desarrollo de las capacidades de la

comprensión lectora en los estudiantes generando acceso a los diversos mensajes e interés y seguridad mediante diálogos de uso común.

En la investigación mediante el programa experimental se utilizó las herramientas Padlet y Powtoon, con el objetivo de mejorar la comprensión crítica de los estudiantes en el área de Comunicación. Por ejemplo, la herramienta Padlet permitió la creación de un diario interactivo de forma individual generando un ambiente digital de aprendizaje.

La Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID, 2017) considera que la herramienta como un muro digital, que permite la publicación de diversos contenidos en formato de mensajes de texto, videos, archivos, imágenes, entre otros; generando así un ambiente digital de aprendizaje.

Por otra parte, Powtoon permitió crear videos animados para registrar las apreciaciones y argumentos de los textos seleccionados de forma interactiva. Es una herramienta que motiva, capta la atención y fomenta la creatividad y participación del estudiante, tal como afirman Calvillo y Martín (2017), quienes consideran la herramienta como una alternativa para la creación de videos, debido a que los protagonistas son las letras y los dibujos en movimiento; así como la escritura de las palabras de forma secuencial.

Las conclusiones de los investigadores citados reafirman los resultados alcanzados en esta investigación. Los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén desarrollaron su comprensión crítica, mediante las herramientas fomentaron la participación de los estudiantes, en cuanto a brindar sus apreciaciones y argumentos sobre diversos temas presentes en los textos.

5.2. Conclusiones

Primera. El recurso didáctico digital influye muy significativamente ($p = 0,000 < 0,05$) en la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén - San Isidro, Lima, 2018. El programa utilizando los recursos didácticos digitales contribuyó a que los estudiantes

del grupo experimental alcanzaran el nivel de logro esperado de 78,1% en la competencia lectora.

Segunda. El recurso didáctico digital influye muy significativamente ($p = 0,007 < 0,05$) en la comprensión literal de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén - San Isidro, Lima, 2018. El programa utilizando los recursos didácticos digitales contribuyó a que los estudiantes del grupo experimental alcanzaran el nivel de logro esperado de 46,9% y el nivel de logro destacado 3,1% en la competencia lectora.

Tercera. El recurso didáctico digital influye muy significativamente ($p = 0,014 < 0,05$) en la comprensión inferencial de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén - San Isidro, Lima, 2018. El programa utilizando los recursos didácticos digitales contribuyó a que los estudiantes del grupo experimental alcanzaran el nivel de logro esperado de 43,8% y el nivel de logro destacado 6,3% en la competencia lectora.

Cuarta. El recurso didáctico digital influye muy significativamente ($p = 0,007 < 0,05$) en la comprensión crítica de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén - San Isidro, Lima, 2018. El programa utilizando los recursos didácticos digitales contribuyó a que los estudiantes del grupo experimental alcanzaran el nivel de logro esperado de 43,8%.

5.3. Recomendaciones

Primera. Teniendo en consideración los hallazgos, es necesario que se usen las herramientas digitales Puzzlemaker, Kahoot, Easelly, Cmaptools, Padlet y Powtoon en todas las áreas curriculares, ya que la competencia lectora es una competencia transversal. Estas herramientas despertarán el interés de los estudiantes por sus aprendizajes, estimularán su imaginación, creatividad y promoverán la participación activa y autónoma que facilitará el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Segunda. Los docentes deben programar el uso de las herramientas Puzzlemaker y Kahoot en las sesiones de aprendizaje, generando espacios en el aula donde los estudiantes elaboren sus sopas de letras a través del trabajo colaborativo, para desarrollar la comprensión literal, que es básica en todas las áreas curriculares. Asimismo, utilizar Kahoot en el inicio de la secuencia didáctica para recoger los saberes previos del estudiante respecto a un tema determinado.

Tercera. Los docentes deben insertar el uso de las herramientas digitales Easelly y Cmaptools en el Plan lector institucional, de forma progresiva, en los distintos niveles para que el estudiante pueda elaborar infografías, afiches u otros organizadores gráficos utilizando las herramientas para desarrollar la comprensión inferencial. Asimismo, los estudiantes pueden presentar y exponer sus productos virtuales en la Feria de los Aprendizajes Logrados ante la comunidad educativa.

Cuarta. Los docentes pueden generar actividades como paneles, mesas redondas y debates, donde los estudiantes investiguen temas de interés nacional e internacional y establezcan una postura crítica en relación a la intención comunicativa del texto y el contexto sociocultural, para ello en las exposiciones argumentativas pueden utilizar las herramientas Padlet y Powtoon como recurso didáctico y así desarrollar la comprensión crítica de acuerdo al tema de investigación.

Referencias

- Aguado, D. (2018). *HR Analytics: Teoría y práctica para una analítica de recursos humanos con impacto*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=7wpjDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Allueva, A. I. y Alejandro, J. L. (2016). *Simbiosis del Aprendizaje con Tecnologías: experiencias innovadoras en el ámbito hispano*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=hUWDQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Arce, L. A. (2015). *Desarrollo de la competencia lectora utilizando recursos digitales de aprendizaje*. (Tesis de maestría inédita; Universidad de Chile; Chile). Recuperada de http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136324/Tesis%202015_09_15%20revisada.pdf?sequence=1
- Arroyo, L. (2015). *Comunicación en lengua castellana N3*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=zP7BCAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercado (2018). *Niveles socio-económicos 2018*. Recuperado de <http://www.apeim.com.pe/wp-content/themes/apeim/docs/nse/APEIM-NSE-2018.pdf>
- Asociación UNACEM. (2016). *Encuesta Lima cómo vamos 2016*. Recuperado de http://www.limacomovamos.org/cm/wp-content/uploads/2017/04/EncuestaLimaC%C3%B3moVamos_2016.pdf
- Bejarano, M., Mateos, A. y García, B. (2015). CmapTools como herramienta didáctica para mejorar competencias en estudiantes de educación secundaria. *Opción*, 31 (1), 95-112. Recuperado de <http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=31043005006>
- Cantú, L. y Roque, M. (2014). *Comunicación para ingenieros*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=YO_hBAAAQBAJ&printsec=frontcover

https://books.google.com.pe/books?id=iW1cDgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=tipolog%C3%ADa&f=false

Calvillo, A. y Martín, D. (coords.). (2017). *The Flipped Learning: Guía "gamificada" para novatos y no tan novatos*. Recuperado de

https://books.google.com.pe/books?id=iW1cDgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Centro Virtual Cervantes. (2019). *Diccionario de términos clave*. Recuperado de

https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#m

Corrales, M. (2015). *Selección, elaboración, adaptación y utilización de materiales, medios y recursos didácticos en formación profesional para el empleo*. España: Ediciones Paraninfo, S.A. Recuperado de

https://books.google.com.pe/books?id=8xI0DQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Decreto Legislativo N° 28044, Ley general de educación, Diario oficial El Peruano, Lima, Perú, 29 de julio de 2003.

Decreto Legislativo N° 29944, Ley de reforma magisterial, Diario oficial El Peruano, Lima, Perú, 25 de noviembre de 2012.

Decreto Supremo N° 006-2012-ED, Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 31 de marzo de 2012.

Delgado, I. (2014). *Atención y apoyo psicosocial*. Recuperado de

<https://books.google.com.pe/books?id=hNv7CAAAQBAJ&pg=PA31&dq=atenci%C3%B3n&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiP967XrfDfAhUGq1kKHYEQASQ06AEILTAB#v=onepage&q=atenci%C3%B3n&f=false>

Duran, J. F. (2014). *Aprendiendo en el nuevo espacio educativo superior*. Recuperado de

https://books.google.com.pe/books?id=Qg2hCAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Fernández Sánchez, E. G. (2014). *Selección, elaboración, adaptación y utilización de materiales, medios y recursos didácticos en formación profesional para el empleo: Uso de las TIC y otras herramientas en la educación*. Recuperado de

<https://books.google.com.pe/books?id=Lxj9CAAAQBAJ&pg=PA181&dq=recursos+didactico&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwill4GjqvubAhWrsIkKHZXGBDM06AEIODAD#v=onepage&q&f=false>

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (2015). *Situación del país*. Recuperado de https://www.unicef.org/peru/spanish/children_3787.html

- Goig, R.M. (2014). *Formación del profesorado en la sociedad digital. Investigación, innovación y recursos didácticos*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=fsJpAwwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Gómez, S. (2014). *Rol del profesor del siglo XXI: Metacognición y Metaaprendizaje en las aulas*. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=AnmkBwAAQBAJ&pg=PA5&dq=metacognici%C3%B3n&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiqm6n-qvDfAhVlrvkKHTMUC4AQ6AEIKDAA#v=onepage&q=metacognici%C3%B3n&f=false>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. México: McGraw-Hill / Interamericana editores, S.A.DEC.V.
- Hernández, J. E. (2016). *Mejoramiento de la comprensión de textos narrativos mediante la implementación del recurso educativo abierto “biblioteca digital ciudad seva” a través de la plataforma digital Edmodo*. (Tesis de maestría inédita; Pontificia Universidad Javeriana, Colombia). Recuperada de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/20434/HernandezAriasJorgeEnrique2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Instituto Tecnológico de Sonora. (2016). *Compendio de estrategias didácticas y de estrategias de evaluación ITSON 2016*. Recuperado de <https://www.itson.mx/servicios/innovacion/Documents/COMPENDIOFINAL2016.pdf>
- Leiva, A.M. (2016). *La Web 2.0 como nuevo enfoque educativo: Análisis crítico*. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=q20DQAAQBAJ&pg=PA4&dq=web+2.0.&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj00bTh8vvybAhVGulMKHbTxC54Q6AEISjAG#v=onepage&q=web%202.0.&f=false>
- López, R. (2014). *Las TIC en el aula de Tecnología. Guía para su aplicación a la metodología de proyectos*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=YS0KBgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Milla, M. I. (2016). *Aplicación de las TIC para mejorar la competencia Comunicativa en producción de textos narrativos en los estudiantes del primer grado de educación Secundaria de la Institución Educativa “Gastón Vidal Porturas” distrito de Nuevo Chimbote – 2016*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional del Santa: Nuevo Chimbote.
- Ministerio de Educación de Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Navarrete.

- Ministerio de Educación de Perú. (2016). *Programa curricular de Educación Secundaria*. Lima: Navarrete.
- Ministerio de Educación de Perú. (2017). *Manual para el docente. Comprensión lectora 3*. Lima: Navarrete.
- Ministerio de Educación de Perú. (2017). *Cuaderno de trabajo. Comprensión lectora 3*. Lima: Navarrete.
- Ministerio de Educación de Perú. (2017). *Cómo usamos los materiales educativos en la Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. Lima: Quad/ Graphics Perú S. A.
- Ministerio de Educación de Perú. (2015). *¿Que logran nuestros estudiantes en lectura?* Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Informe-para-Docentes-Lectura-ECE-2016-2.%C2%B0-grado-de-secundaria.pdf>
- Ministerio de Educación de Perú. (2015). *Rutas del aprendizaje*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/documentos/Secundaria/Comunicacion-VI.pdf>
- Ministerio de Educación de Perú. (2012). *Marco del buen desempeño docente*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ministerio de Educación de Perú. (2012). *Ley general de Educación*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Ministerio de Educación de Perú. (2015). *La competencia lectora en el marco de Pisa 2015. Orientaciones didácticas*. Lima: Navarrete.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de Irlanda. (2017). *Guía para auxiliares de conversación de español en la República de Irlanda. Curso 2017-18*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=14hUDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *Serie. Lineamientos curriculares. Lengua castellana*. Recuperado de http://cms.colombiaaprende.edu.co/static/cache/binaries/articles-339975_recurso_6.pdf?binary_rand=4400
- Montoya, O., Gómez, M. y García, N. (2016). Estrategias para mejorar la comprensión lectora a través de las TIC. *EDMETIC*, 5 (2), 71-93. Recuperado de <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/5777/5406>

- Morales, E. (2014). *Apoyo a la comunicación*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=Etr7CAAAQBAJ&pg=PA30&dq=la+comunicaci%C3%B3n&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjuu_Lgr-jfAhWIylkKHe_TDWAQ6AEIOjAD#v=onepage&q=la%20comunicaci%C3%B3n&f=false
- Muñoz, M. (2015). *La comprensión lectora a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación*. (Tesis de maestría inédita; Universidad de Tolima; Colombia). Recuperada de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1642/1/Trabajo%20de%20Grado%20-%20Diana%20Marcela%20Mu%C3%B1oz%20Moreno.pdf>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico – OCDE. (2016). *Marcos y prueba de evaluación de PISA 2015. Ciencias, matemática, lectura y competencia financiera*. España: INEE.
- Ovando, F.R. (2018). *Recursos didácticos y herramientas tecnológicas para la motivación*. México: Editorial Digital UNID. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=dNRJDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Prensky, Marc (2015). *Enseñar a nativos digitales*. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?isbn=6072409768>
- Prats, M. A., Simón, J. y Ojando, E. S. (coords.). (2017). *Diseño y aplicación de la flipped classroom: Experiencias y orientaciones en educación primaria y en la formación inicial de maestros*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=8C0tDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=true
- Pulgar, M. P. (2016). *Incorporación de las herramientas TIC para incrementar la comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes de primer ciclo de la facultad de derecho de una universidad privada de lima*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Peruana Cayetano Heredia: Lima.
- ¿Qué es la prueba PISA y por qué importa tanto? (2016, 6 de diciembre). *Radio Programas del Perú*. Recuperado de <http://rpp.pe/mundo/actualidad/que-es-la-prueba-pisa-y-por-que-importa-tanto-noticia-1014666>
- Quijada, V. y Contreras, V. (2014). *Comprensión lectora*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=oDCVBQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Real Academia Española. (2018). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://www.rae.es/>

- Rodríguez, F. y Santiago, R. (2015). *Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=NivPCgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Roque, L. F. (2017). *Las TICS y su relación con el aprendizaje del área de comunicación de los estudiantes del 5to año de la I.E. "Augusto Salazar Bondy" periodo 2014 Ninacaca – Pasco*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional Mayor de San Marcos: Lima.
- Sánchez, C. y González, L. (2016). *Recursos tecnológicos en contextos educativos*. Madrid: Editorial UNED. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=8BGcCwAAQBAJ&dq=recursos+didacticos+tecnologicos&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Santiago, R., Díez, A. y Andía, L. A. (2017). *Flipped Classroom: 33 experiencias que ponen patas arriba el aprendizaje*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=4QdQDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Toro, S. (2017). *Sopa de Letras: Cultura General*. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=7PDwAQAAQBAJ&dq=sopa+de+letras&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjorcPW8LzCahVH3VMKHfPwC4wQ6AEILzAC>
- Torres, M. (2014). *Diseño web con HTML5 y CSS3*. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=9QovDgAAQBAJ&pg=PA151&dq=enlace+web&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwidkvmezPDfAhWvuFkKHcMXAf8Q6AEILjAB#v=snippet&q=enlace%20web&f=false>
- Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=ETgUDAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Toro, C. M. (2017). Las TIC: estrategia para mejorar la competencia lectora-interpretativa en el área de lenguaje. *Revista Universidad Católica Luis Amigó*, 1, 126-148. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RULuisAmigo/article/view/2653/2017>
- Trujillo, F. (2014). *Artefactos digitales. Una escuela digital para la educación de hoy*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=BQsvBQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Unesco. (2015). *Guía básica de recursos educativos abiertos (REA)*. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=11UoDwAAQBAJ&printsec=frontcover>

https://books.google.com.pe/books?id=aloqDwAAQBAJ&printsec=frontcover&vq=kahoot&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=kahoot&f=false

Universidad Interamericana para el Desarrollo. (2017). *Mundo Apps*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=aloqDwAAQBAJ&printsec=frontcover&vq=kahoot&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=kahoot&f=false

Universidad Interamericana para el Desarrollo. (2018). *Creación de ambientes digitales de aprendizaje*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=4d5PDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Vásquez, A. E. (2017). *Uso del Hot Potatoes y la comprensión lectora en una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana, 2016*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Pontificia Católica del Perú: Lima.

Vigotski, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=ppRoRo6lnjEC&printsec=frontcover&dq=zona+de+desarrollo+pr%C3%B3ximo+vygotsky+lev&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjhlbD_04LiAhW0meAKHV5ED0IQ6AEIQDAF#v=onepage&q&f=false

Zarate, J. J., Valdivieso, A. I. y Vicente, G. P. (2015) *Propuesta tecnológica para promover la lectura en niñas y niños del nivel primario bajo el modelo del Design Thinking*. Lima: (Tesis de licenciatura) Universidad Pontificia Católica del Perú: Lima.

Zegarra, R.H. (2018). *Aplicación del programa “Leer y comprender” basado en estrategias cognitivas y metacognitivas para incrementar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del 3er. Grado de Educación Primaria de la I.E. “Santa Teresa de Villa” - Chorrillos*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle: Lima.

Anexos

Anexo 1 Matriz de consistencia

Influencia del recurso didáctico digital en la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén - San Isidro, Lima, 2018

Luz Yrene Toribio Valqui

Problemas		Objetivos	Hipótesis	Variable	Metodología				
General	¿Cuál es la influencia del recurso didáctico digital en la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria?	Comprobar la influencia del recurso didáctico digital en la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria.	El recurso didáctico digital influye en la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria.	Variable independiente Recurso didáctico digital Dimensiones Puzzlemaker Kahoot Padlet Cmaptools Easelly Powtoon Variable dependiente. Competencia lectora Dimensiones Comprensión literal Comprensión inferencial Comprensión crítica	Enfoque: Cuantitativo Alcance: Explicativo Diseño: Cuasiexperimental Población: 93 estudiantes de tercero grado “A”, “B” y “C” del nivel secundaria Muestra: 62 estudiantes de tercer grado “B” y “C” del nivel secundaria Técnicas e instrumentos <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">Técnicas</td> <td style="width: 50%;">Instrumentos</td> </tr> <tr> <td>Evaluación escrita</td> <td>Prueba sobre competencia lectora</td> </tr> </table>	Técnicas	Instrumentos	Evaluación escrita	Prueba sobre competencia lectora
	Técnicas	Instrumentos							
	Evaluación escrita	Prueba sobre competencia lectora							
¿Cuál es la influencia del recurso didáctico digital en la comprensión literal de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria?	Establecer la influencia del recurso didáctico digital en la comprensión literal de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria.	El recurso didáctico digital influye en la comprensión literal de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria.							
¿Cuál es la influencia del recurso didáctico digital en la comprensión inferencial de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria?	Establecer la influencia del recurso didáctico digital en la comprensión inferencial de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria.	El recurso didáctico digital influye en la comprensión inferencial de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria.							
Específicos	¿Cuál es la influencia del recurso didáctico digital en la comprensión crítica de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria?	Establecer la influencia del recurso didáctico digital en la comprensión crítica de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria.	El recurso didáctico digital influye en la comprensión crítica de la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria.		Validez: Juicio de expertos Confiability: Se verificará mediante el coeficiente de confiabilidad de Küder-Richardson.				

Anexo 2
Instrumento
PRUEBA SOBRE COMPETENCIA LECTORA

ALUMNO (A):FECHA: ... / ... / 2018

GRADO: 3.º

SECCIÓN: A - B - C

PROFESORA: Luz Toribio Valqui

DURACION: 60 minutos

COMPETENCIA 1: Lee diversos tipos de textos en lengua materna

INSTRUCCIÓN: Lee atentamente cada texto y responde las preguntas solicitadas.

Texto N.º 1

Terremoto: previene, infórmate y prepárate²

Prepárate



Verifica de qué material está construido tu hogar, colegio o lugar de trabajo. En caso de ser adobe o autoconstrucción, debes evacuar inmediatamente durante un sismo.



Identifica lugares de protección sísmica, alejados de ventanas y elementos que puedan caer encima. Asegura los muebles al piso, los muros o el techo, para que no se vuelquen durante un sismo.



Identifica dónde están las llaves generales de los servicios y aprende cómo cortar la electricidad, el agua y el gas rápidamente.



Elabora un plan familiar que establezca los puntos de encuentro y los roles de cada integrante del hogar. Mantén un kit de emergencia.

Protégete durante un terremoto



Mantén la calma y ubícate en un lugar de protección sísmica. Protégete y aférmate debajo de un elemento sólido y resistente. Si no es posible debajo, ubícate junto a él.



Si estás en silla de ruedas, intenta moverte a un lugar de protección sísmica. Si no es posible, frena y cubre tu cabeza y cuello con tus brazos.



Si estás en la calle, aléjate de los edificios, postes y cables eléctricos.



Si estás en un evento de asistencia masiva, mantén la calma y quédate en tu lugar, protege tu cabeza y cuello con los brazos. Sigue las instrucciones de los encargados de seguridad.



Si vas conduciendo por la ciudad, disminuye la velocidad y con precaución detente en un lugar seguro. Si vas por una autopista, disminuye la velocidad y no te detengas, mantente atento a las condiciones del tránsito, señaliza dirigiéndote a la salida más cercana.



Si estás en la costa, evacúa inmediatamente hacia las zonas de seguridad para tsunami establecidas en lugares altos.

Actúa después de un terremoto



Corta los suministros de gas y electricidad. Antes de restablecerlos, asegúrate de que no exista fuga de gas.



Para iluminar, usa solo linternas; no utilices velas, fósforos o encendedores; evita provocar chispas que pueden generar una explosión en caso de fuga de gas.



Utiliza mensajes de texto para comunicarte con tu familia, mantente informado con una radio o televisor a pilas y solo sigue los reportes oficiales.



Si estás atrapado, cúbrete boca y nariz. Evita gritar y da señales dando golpes con algún elemento en la estructura.

Tomado de ONEMI (s/f). Terremoto. Infórmate y prepárate. Recuperado de <http://www.onemi.cl/terremoto/>

COMPRENSIÓN LITERAL

1. **¿Qué tipo de texto es?**
 - a. Narrativo
 - b. descriptivo
 - c. expositivo
 - d. instructivo
 - e. dialógico

2. **¿Cuál de las siguientes alternativas contiene las acciones a seguir durante un terremoto?**
 - a. Verifica de qué material está construido tu hogar, colegio o lugar de trabajo.
 - b. Elabora un plan familiar que establezca los puntos de encuentro y los roles.
 - c. Mantén la calma y quédate en tu lugar, protege tu cabeza y cuello con los brazos.
 - d. Corta los suministros de gas y electricidad antes de restablecerlos.
 - e. Utiliza mensajes de texto para comunicarte con tu familia.

COMPRENSIÓN INFERENCIAL

3. **El año 2007 se produjo un terremoto en la ciudad de Pisco, Ica. Luego del evento, muchas personas de distintos lugares se comunicaban vía telefónica con sus familiares, lo que provocó una saturación en la red. A partir de la situación anterior, se concluye que las personas...**
 - a. deben tener precaución al momento de llamar por teléfono a un familiar porque estaría en riesgo su vida.
 - b. podrían provocar una interferencia de llamadas telefónicas a nivel local y nacional.
 - c. solo deben enviar mensajes de texto para no provocar un colapso en las llamadas telefónicas.
 - d. deben comunicarse vía telefónica con sus familiares, al término del terremoto
 - e. solo debes llamar al número de emergencias para no provocar un colapso en llamadas.

4. ¿Qué relación de causa-efecto se puede encontrar en el texto leído?

	CAUSA	EFEECTO
A	Identifica lugares de protección sísmica	Revisar el material está construido
B	Establece los puntos de encuentro	Elabora un plan familiar
C	Si estás en el auto	Evacúa inmediatamente hacia los puentes de seguridad
D	Aléjate de los edificios y cables eléctricos.	Dirígete a los postes de la calle
E	Si quedas encerrado	Mantén la calma, pide auxilio y espera la llegada de los rescatistas.

COMPRENSIÓN CRÍTICA

5. En el texto menciona que después de un terremoto se debe cortar los suministros de gas y electricidad y antes de restablecerlos, asegurarse de que no exista fuga de gas. ¿Por qué crees que es importante esta mención? Emite un juicio crítico sobre la validez de la información del texto.

.....

.....

.....

6. Luego de haber leído el texto, ¿consideras que con las indicaciones estamos preparados para afrontar un sismo de alta magnitud? Fundamenta.

.....

.....

.....

Texto N.º 2 La lluvia sabe por qué

Ambos conocían bien a Norberto sabían de lo que era capaz cuando la ira se le desbordaba. Beatriz no solo usaba capas de maquillaje para disimular la edad, a veces también tenía que disimular violencia.

Antonio intentó cambiar de tema y poner música para evitar que su primo escuchara la pelea de sus padres, pero fue imposible. Los gritos continuaron y de pronto la puerta de la habitación se abrió. Rápidamente Antonio y Leo volvieron a la cama, como si nada.

Norberto entró como un trueno, se dirigió a la cama donde Antonio estaba sentado y gritó:

-¿De quién es esta casa!?

-¿Qué te pasa, Norberto? –dijo Antonio

-Respóndeme ahora mismo, ¿de quién es esta casa?

-Tuya

-Ah, muy bien...

-Basta, Norberto, por favor –dijo Beatriz secándose las lágrimas y persiguiendo de cerca a su marido-, vamos a dentro y deja a los chicos en paz.

COMPRENSIÓN LITERAL**7. ¿Qué tipo de texto es?**

- a. Narrativo b. descriptivo c. expositivo d. argumentativo e. dialógico

8. ¿Qué le dijo Norberto a Antonio cuando entró a la habitación?

- a. Que se vaya de la casa.
 b. Que la casa es suya.
 c. Que vive ahí gracias a su admiración.
 d. Que nunca debe decir su edad.
 e. Que vive ahí gracias a su piedad.

COMPRENSIÓN INFERENCIAL**9. ¿Para qué usaba en realidad Beatriz las capas de maquillaje? Deduce y encierra la alternativa correcta.**

- a. Para disimular la edad.
 b. Para disimular violencia.
 c. Para sentirse bien como mujer.
 d. Para sorprender a su esposo.
 e. Para verse hermosa.

10. ¿Qué consecuencia principal trajo la acción de Norberto?

- a. Antonio se encerró en su habitación.
 b. Beatriz decidió irse de la casa.
 c. Antonio intentó cambiar de tema.
 d. Antonio y su primo se asustaron.
 e. Beatriz lloró desconsoladamente.

COMPRENSIÓN CRÍTICA

11. En la siguiente expresión: “Beatriz no solo usaba capas de maquillaje para disimular la edad, a veces también tenía que disimular violencia”, ¿Estás de acuerdo con el uso del maquillaje para estos fines? ¿Por qué? Fundamenta.

.....

12. En nuestro país hay un alto índice de violencia familiar, ¿qué acciones podrías realizar desde tu rol como estudiante? Reflexiona y comenta.

.....

Texto N.º 3
Presencia de palomas en las ciudades

La presencia de palomas en las ciudades, en principio, no tiene que ser problemática, incluso alegran ciertas plazas y calles con su presencia. Ahora bien, cuando las poblaciones comienzan a presentar incrementos importantes y se producen acumulaciones o plagas, la cosa cambia.



En estos casos, son dos los principales problemas que presentan; la transmisión de enfermedades y la suciedad por excrementos.

Según estudios médicos recientes, dependiendo de las condiciones higiénicas y medioambientales, es posible, en mayor o menor medida, la transmisión al hombre por parte de estas aves de las siguientes enfermedades: histoplasmosis, que afecta a los pulmones; toxoplasmosis y criptococosis, que afecta a pulmones, riñones, próstata y huesos.

Finalmente, las palomas pueden ser perjudiciales, siempre y cuando se produzcan acumulaciones o incrementos importantes en las poblaciones.

COMPRENSIÓN LITERAL

- 13. ¿A qué tipo de texto corresponde?**
a. Narrativo b. descriptivo c. expositivo d. argumentativo e. dialógico
- 14. Según los estudios médicos recientes, es posible que las aves transmitan la enfermedad:**
a. toxoplasmosis, que afecta a los músculos.
b. histoplasmosis, que afecta a los pulmones.
c. criptococosis, que afecta al páncreas.
d. terminal, que afecta a los riñones y la próstata.
e. criptococosis, que afecta a los pulmones.

COMPRENSIÓN INFERENCIAL

- 15. Deduce y encierra qué intenta demostrar el autor en este texto.**
a. Que las palomas son perjudiciales para la salud.
b. Que cuando se producen plagas las palomas transmiten enfermedades.
c. Que las palomas perjudican la salud del hombre.
d. Que las palomas siempre alegran las plazas y calles.
e. Que cuando se sobrepueblan causan infecciones dérmicas.
- 16. ¿Qué relación de causa-efecto se puede encontrar en el texto leído?**

	CAUSA	EFEECTO
A	El incremento de palomas	Produce enfermedades respiratorias
B	El excremento de las palomas	Se usa como abono en los jardines
C	Un grupo de palomas	Solo genera suciedad por sus excrementos.
D	Basta dos palomas en la ciudad	Transmite enfermedades infecciosas
E	El contacto con las palomas	Transmite enfermedades dérmicas

COMPRENSIÓN CRÍTICA

17. En el texto menciona que: “las palomas alegran ciertas plazas y calles con su presencia” Emite un juicio crítico sobre sobre la validez de la información.

.....

.....

.....

18. Desde tu rol como estudiante, en el marco del cuidado al medio ambiente, ¿qué acciones podrías realizar respecto a esta problemática en tu localidad? Reflexiona y comenta.

.....

.....

.....

Texto N.º 4

¿CÓMO AHORRAR AGUA EN CASA?



OLLAS ADECUADAS:

Elegir el tamaño apropiado para cada guiso ahorra agua y energía



ENJUAGARSE EN UN VASO:

-16 litros diarios



AFEITARSE:

Llenar el lavabo para limpiar la cuchilla en vez de hacerlo bajo el grifo:
-400 litros por semana

DUCHARSE:

En lugar de bañarse:
-30.000 litros al año



CISTERNAS INTELIGENTES:

Cisternas con sistemas de ahorro:
- 6 litros por uso



ELECTRODOMÉSTICOS LLENOS:

Lavavajillas y lavadora eficientes y a carga completa:
+50% de ahorro



COMPRENSIÓN LITERAL

19. ¿A qué formato textual corresponde?

- a. Continuo b. discontinuo c. mixto d. múltiple e. transaccional

20. Según el texto, la actividad de afeitarse ahorra:

- a. -400 litros por día
b. -200 litros por semana
c. -400 litros por mes
d. -160 litros al año
e. -400 litros por semana

COMPRESIÓN INFERENCIAL

21. **¿Cuál es la intención principal del gráfico?**
- Señalar cómo se produce el desgaste del agua.
 - Informar sobre las actividades diarias de las personas.
 - Detallar la cantidad de agua que se ahorra por actividad.
 - Presentar los gastos mensuales del agua.
 - Describir los gastos semanales del agua.
22. **¿Por qué es importante elegir el tamaño adecuado de una olla para cada guiso?**
- Porque solo se ahorraría energía durante la cocción del guiso.
 - Porque se ahorraría agua y energía de acuerdo a la cantidad de cada guiso.
 - Porque de acuerdo al tamaño de la olla se ahorraría el gas.
 - Porque solo se ahorraría agua de acuerdo a cada guiso.
 - Porque de acuerdo a la cantidad del guiso se ahorraría el gas.

COMPRESIÓN CRÍTICA

23. **¿Qué opinas de las personas que lavan sus vehículos todos los días? Sustenta.**
-
-
-

24. **Respecto al cuidado del agua, ¿qué creencias presentes en el texto practicas o compartes en tu comunidad? Reflexiona y comenta.**
-
-
-

Texto N.º 5



COMPRESIÓN LITERAL

25. **¿Cuál es su formato textual?**
- Continuo
 - discontinuo
 - mixto
 - múltiple
 - transaccional

26. Según el texto, la condición de la mamá de Mafalda es:

- Si no tomas la sopa, no comes el postre.
- Si no se apura en tomar la sopa, no le dará su queque.
- Si no come el panqueque, ella se tomará la sopa.
- Si come la sopa, le preparará un postre.
- Si preparas postre, tomamos la sopa.

COMPRENSIÓN INFERENCIAL

27. ¿De qué trata el texto? Deduce y encierra la alternativa correcta.

- La discusión entre Mafalda y su mamá por la sopa
- Los panqueques de Mafalda y sus vicisitudes
- Las convicciones de Mafalda sobre los panqueques
- La rebeldía de Mafalda por los postres
- La pelea de Mafalda y su mamá

28. Identifica y encierra el propósito comunicativo del texto.

- Reflexionar sobre el tema de la honestidad
- Concientizar sobre la importancia de las convicciones
- Meditar sobre las creencias de la persona
- Defender las convicciones de Mafalda
- Reflexionar sobre la actitud de Mafalda.

COMPRENSIÓN CRÍTICA

29. Algunos consideran que la corrupción solo está presente en nuestras autoridades políticas. ¿Cuál es tu opinión? Sustenta.

.....

.....

.....

30. A partir de la información del texto, ¿qué opinas de las personas que no actúan de acuerdo a sus creencias y valores? Explica.

.....

.....

.....

Tabla 18

Especificaciones del instrumento

Textos	C. Literal	C. Inferencial	C. Crítica	Subtotal
T. Instructivo	2	2	2	6
T. Narrativo	2	2	2	6
T. Argumentativo	2	2	2	6
T. Expositivo	2	2	2	6
T. dialógico	2	2	2	6
Total	10	10	10	30

Fuente: Prueba sobre comprensión lectora (2018).

Tabla 19
Matriz de especificaciones técnicas del instrumento

Variable	Dimensión	Indicador	Ítem		Puntaje	
					mínimo	máximo
Competencia lectora	Comprensión literal	Identifica el tipo de texto de acuerdo a su estructura externa.	1, 7, 13	10	0	10
		Localiza el formato textual de acuerdo a los elementos del texto.	19, 25	10	0	10
		Obtiene información explícita del texto escrito.	2, 8, 14, 20, 26	10	0	10
	Comprensión inferencial	Deduce el tema central y las conclusiones a partir de la información explícita del texto.	3, 9, 27	10	0	10
		Establece relaciones de causa-efecto entre las ideas del texto.	4, 10, 16, 22	10	0	10
		Identifica el propósito y la intención del autor.	15, 21, 28	10	0	10
	Comprensión crítica	Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto.	5, 11, 17	10	0	10
		Sustenta su posición sobre estereotipos, creencias y valores presentes en el texto.	23, 24, 29, 30	10	0	10
		Opina sobre el contenido del texto, contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.	6, 12, 18	10	0	10
Total	3	3	30	30	0	30

Fuente: Prueba sobre competencia lectora (Toribio, 2018).

Anexo 3

Fichas de validación


Ficha de validación
 (Juicio de expertos)

Título de la investigación: *Influencia del recurso didáctico digital en la competencia lectora del área de comunicación en estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio Sagrados Corazones Belén, San Isidro - Lima, 2018.*

Nombre del instrumento: *Prueba sobre competencia lectora*

Maestría: : Lic. Luz Yrene Toribio Valqui

Criterios	Indicadores	Deficiente		Malo			Regular		Bueno		Muy bueno											
		0 - 5	6 - 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 un lenguaje apropiado y comprensible.																			X		
2. Objetividad	Describe conductas observables en relación con las variables.																			X		
3. Actualidad	Se basa en información teórica, tecnológica o científica vigente.																			X		
4. Organización	Tiene una estructura lógica para recoger la información requerida.																			X		
5. Suficiencia	Comprende los aspectos de las variables en cantidad y calidad suficientes.																			X		
6. Intencionalidad	Mide aspectos precisos de las variables.																			X		
7. Consistencia	Se basa en aspectos teórico-científicos de las variables.																			X		
8. Coherencia	Hay relación entre variables, dimensiones, indicadores e ítems.																			X		
9. Metodología	Responde estratégicamente al propósito de estudio.																			X		
10. Pertinencia	Ha sido adecuado al problema de investigación.																			X		

Opinión de aplicabilidad: *Puede emplear el instrumento en la investigación*

Promedio de valoración:

90 %

Lugar y Fecha: *Lima, 30 de julio de 2018.*

Nombres y apellidos del especialista: *Dr. Oscar Dávila Rojas*

Cargo en la institución donde labora: *Universidad Católica Sedes Sapientiae.*

Firma del informante

DNI N° 10379965 Teléfono: 990339847

Anexo 4

Programa experimental

PLANIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

I. TÍTULO DE LA UNIDAD:

“Leer para comprender”

II. SITUACIÓN SIGNIFICATIVA

La situación de la lectura en el Perú es todavía un reto que debemos superar, un indicador de ello se puede observar en el aún bajo rendimiento de los estudiantes en las pruebas de comprensión lectora, por ejemplo, en los resultados obtenidos en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), realizada por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC).

Por todo ello, es importante replantear algunas acciones, innovar y repensar nuevas estrategias a fin de tener más resultados positivos. Una de las alternativas de solución es el uso de recursos didácticos digitales, como Puzzlemaker, Kahoot, Padlet, Cmaptools, Easelly y Powtoon, para el desarrollo de los niveles de la competencia lectora. Esto permitiría lograr mejores aprendizajes poniendo en práctica las herramientas tecnológicas de forma motivadora y creativa.

III. APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑOS	DESEMPEÑOS BELENISTAS
Lee diversos tipos de textos en lengua materna.	- Obtiene información del texto escrito.	- Identifica información explícita, relevante y complementaria. - Selecciona datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y vocabulario especializado.	- Deliberan sobre temas diversos para llegar a acuerdos. - Elaboran sus acuerdos del aula en consenso.
	- Infiere e interpreta información del texto	- Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura	

	escrito.	<p>intertextual.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de la información contrapuesta o de detalle del texto, o al realizar una lectura intertextual. - Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto cuando este presenta información especializada. - Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando información. - Determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado. - Explica la intención del autor considerando diversas estrategias discursivas utilizadas, y las características del tipo textual y género discursivo. - Explica el uso de la información estadística. - Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas y la intención del autor. - Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto en los lectores. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito. 		

		<ul style="list-style-type: none"> - Contrasta su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto. - Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia cuando los comparte con otros. - Sustenta su posición sobre estereotipos y relaciones de poder presentes en los textos. - Contrasta textos entre sí, y determina las características de los autores, los tipos textuales y los géneros discursivos. 	
--	--	---	--

IV. CAMPOS TEMÁTICOS

DURACIÓN EN SESIONES	CAMPO TEMÁTICO	PRODUCTOS
PRE TEST		
1 SESIÓN	Aplicación del pre test	
LOS NIVELES DE LECTURA		
1 SESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Por qué es importante leer? 	Sopa de letras (Puzzle maker)
TEXTO NARRATIVO		
2 SESIONES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificamos elementos de un texto narrativo ▪ Identificamos la estructura de los textos narrativos ▪ Conocemos los diferentes tiempos de la narrativa 	Video sobre el Plan lector elaborado con Powtoon
TEXTO DIALÓGICO O CONVERSACIONAL		
2 SESIONES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificamos elementos de un texto dialógico ▪ Identificamos los tipos de textos dialógicos 	Un texto dialógico con Easelly

TEXTO INSTRUCTIVO		
2 SESIONES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificamos elementos de un texto instructivo ▪ Identificamos la estructura de un texto instructivo 	Muro de un texto instructivo (Padlet)
TEXTO EXPOSITIVO		
2 SESIONES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificamos la información y características del texto expositivo ▪ Analizamos y comparamos textos expositivos 	Mapa conceptual sobre los textos expositivos elaborado por Cmaptools
TEXTO ARGUMENTATIVO		
3 SESIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Identificamos la tesis y los argumentos de textos argumentativos • Deducimos la información en textos argumentativos • Reconocemos argumentos y contraargumentos en artículos de opinión 	Foro (Kahoot)
REPASO		
1 SESIÓN	Repaso de los tipos de textos y los niveles de lectura	
POST TEST		
1 SESIÓN	Aplicación del post test	

IV. PRODUCTO (S) MÁS IMPORTANTE (S)

- Mapa conceptual de los niveles de lectura elaborado por Cmaptools.
- Video sobre el Plan lector elaborado con Powtoon
- Muro con los tipos de textos expositivos (Padlet)

V. MATERIALES Y RECURSOS

PARA EL DOCENTE:

- Ministerio de Educación de Perú. (2017). Manual para el docente. Comprensión lectora 3. Lima: Navarrete.
- Ministerio de Educación de Perú. (2017). Cuaderno de trabajo. Comprensión lectora 3. Lima: Navarrete.
- Textos de consulta de Comunicación 3. Editorial Corefo.
- Folletos, separatas, láminas, equipo de multimedia, etc.

PARA EL ESTUDIANTE:

- Textos de consulta de Comunicación 3. Editorial Corefo.
- Diccionario, revistas y periódicos
- Útiles de escritorio: cuaderno, lapicero, regla, colores, tajador, lápiz, plumones

Sesión 1
Aplicación del pre test

Competencia	Lee diversos tipos de textos en lengua materna.		
Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obtiene información del texto escrito. ▪ Infiere e interpreta información del texto. ▪ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. 		
Indicadores de logro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica el tipo de texto de acuerdo a su estructura externa. ▪ Localiza el formato textual de acuerdo a los elementos del texto. ▪ Obtiene información explícita del texto escrito. ▪ Deduce el tema central y las conclusiones a partir de la información explícita del texto. ▪ Establece relaciones de causa-efecto entre las ideas del texto. ▪ Identifica el propósito y la intención del autor. ▪ Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto. ▪ Sustenta su posición sobre estereotipos, creencias y valores presentes en el texto. ▪ Opina sobre el contenido del texto, contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto. 		
	Tiempo (min)	Descripción de las actividades	Materiales
Activación	10	El docente brinda las indicaciones necesarias para el correcto desarrollo de la prueba sobre competencia y se responde a las dudas e interrogantes de los estudiantes.	Prueba sobre competencia lectora
Construcción	60	Los estudiantes leen los textos propuestos y desarrollan en silencio las 30 preguntas planteadas en la prueba sobre competencia lectora. El docente observa el proceso de evaluación escrita y toma apuntes de las inquietudes de los estudiantes.	Prueba sobre competencia lectora Libreta de apuntes
Cierre	20	La profesora dialoga con los estudiantes sobre las dificultades encontradas en la evaluación aplicada.	Prueba sobre competencia lectora

Sesión 2

¿Por qué es importante leer?

Competencia	Lee diversos tipos de textos en lengua materna.		
Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obtiene información del texto escrito. ▪ Infiere e interpreta información del texto. ▪ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. 		
Indicadores de logro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica información explícita, relevante y complementaria. ▪ Establece relaciones de causa-efecto entre las ideas del texto. ▪ Identifica el propósito y la intención del autor. ▪ Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto. ▪ Opina sobre el contenido del texto, contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto. 		
	Tiempo (min)	Descripción de las actividades	Materiales
Activación	10	<p>Los estudiantes observan el siguiente video: “La importancia de entender lo que leemos” https://www.youtube.com/watch?v=L33XViW6hfg Responden las siguientes preguntas: ¿Por qué es importante leer? ¿Cuáles son las consecuencias de no entender lo que leemos?</p>	Video
Construcción	50	<p>Proyectamos un video sobre los diferentes tipos de textos y los niveles de lectura: https://www.youtube.com/watch?v=0mRt2moXGjw&t=160s https://www.youtube.com/watch?v=nEBtI8vY_ug Los estudiantes construyen sus aprendizajes sobre los diferentes tipos de textos y los niveles de lectura a través de una sopa de letras elaborada por la aplicación de Puzzlemaker, en la cual identifican las palabras clave del tema.</p> <p>Indicamos a los estudiantes que lean el artículo de Radio Programas del Perú titulado: Prueba Pisa 2015: ¿Cómo le fue a Perú respecto al resto de América? Leemos el título y lo asociamos con marcas significativas en el texto y luego realizamos una lectura global del texto. Comentamos y reflexionamos con los estudiantes sobre el contenido del texto. Los estudiantes desarrollan las preguntas de acuerdo a los niveles de lectura sobre el texto y socializan sus respuestas. Luego de la socialización, establecemos conclusiones sobre el texto leído. Cerramos la actividad, indicando a los estudiantes hacer un recuento de aquellos pasos que se realizaron para la comprensión de este texto, con la finalidad de precisar los niveles de lectura.</p>	<p>Videos Sopa de letras Artículo</p>

Cierre	30	Planteamos a los estudiantes las siguientes preguntas: ¿Qué estrategias apliqué para comprender mejor la intención del autor? ¿Qué dificultades he tenido en los niveles de lectura? ¿Cómo logré superarlas? Les recordamos que dichas actividades los ayudarán a mejorar sus destrezas de comprensión lectora.	
---------------	-----------	---	--

Sesión 3

Identificamos elementos de un texto narrativo

Competencia	Lee diversos tipos de textos en lengua materna.		
Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obtiene información del texto escrito. ▪ Infiere e interpreta información del texto. ▪ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. 		
Indicadores de logro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica información explícita, relevante y complementaria. ▪ Establece relaciones de causa-efecto entre las ideas del texto. ▪ Identifica el propósito y la intención del autor. ▪ Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto. ▪ Opina sobre el contenido del texto, contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto. 		
	Tiempo (min)	Descripción de las actividades	Materiales
Activación	10	<p>Proyectamos el siguiente video animado elaborado con la herramienta Powtoon de la obra “La lluvia sabe por qué”: https://www.powtoon.com/online-presentation/fnhFGEaAtDs/la-lluvia-sabe-por-que/?mode=movie#/</p> <p>Luego responden las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Por qué la obra pertenece al género narrativo? ▪ ¿Qué elementos tiene el texto para ser narrativo? <p>Recogemos las respuestas en un papelote o en hojas bond a manera de cartillas.</p> <p>Presentamos el propósito de la sesión: Identificar los elementos de un texto narrativo y la intencionalidad de los recursos textuales.</p>	Video

Construcción	60	<p>Indicamos a los estudiantes que lean un fragmento del texto “La lluvia sabe por qué” y que sigan las estrategias y actividades para facilitar la comprensión.</p> <p>Orientamos y acompañamos los procesos de comprensión.</p> <p>Indicamos a los estudiantes responder las preguntas de acuerdo a los niveles de comprensión lectora.</p> <p>Leemos el título y lo asociamos con marcas significativas en el texto.</p> <p>Realizamos una primera lectura global en voz alta, cuidando la dicción, el volumen, la entonación, las pausas y la expresividad, según las características del texto.</p> <p>Luego, una lectura silenciosa e indicamos encerrar con elipse los elementos del texto narrativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Personajes: ¿Quiénes son los protagonistas? ¿Qué otros personajes forman parte de los hechos? ▪ Lugares: ¿Dónde ocurren los hechos? ▪ Tiempo: ¿Cuándo ocurre? <p>Indicamos que subrayen con color rojo las palabras cuyo significado desconocen. Seguidamente, que subrayen los principales hechos con color azul.</p> <p>Recogemos los aportes de los estudiantes, realizados con las preguntas anteriores y socializan en grupos de tres integrantes.</p> <p>Luego de la socialización, establecemos conclusiones sobre el texto leído.</p> <p>Invitamos a compartir las respuestas de los grupos en una plenaria. Hacemos un proceso reflexivo de lo trabajado, preguntando y repreguntando sobre las respuestas dadas.</p>	<p>Video</p> <p>Obra “La lluvia sabe por qué” Video</p>
Cierre	20	<p>Planteamos a los estudiantes las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué estrategias apliqué para comprender mejor la intención del autor?</p> <p>¿Qué dificultades he tenido en el proceso de lectura? ¿Cómo logré superarlas?</p> <p>Para reforzar el propósito trabajado, indicamos a nuestros estudiantes que elaboren un Powtoon de la obra: “La lluvia sabe por qué” considerando la información implícita y explícita del texto y los niveles de lectura, para ello deben ingresar a la página web:</p> <p>https://www.powtoon.com/home/</p> <p>Para la elaboración del Powtoon se debe seguir los siguientes pasos a través del video tutorial propuesto por el docente:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=e24Rvm8E2rY</p> <p>Les recordamos que dichas actividades los ayudarán a mejorar sus destrezas de comprensión lectora.</p>	<p>Lapto p Obra literar ia</p>

Sesión 4

Conocemos los diferentes tiempos de la narrativa

Competencia	Lee diversos tipos de textos en lengua materna.		
Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obtiene información del texto escrito. ▪ Infiere e interpreta información del texto. ▪ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. 		
Indicadores de logro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica información explícita, relevante y complementaria. ▪ Establece relaciones de causa-efecto entre las ideas del texto. ▪ Identifica el propósito y la intención del autor. ▪ Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto. ▪ Opina sobre el contenido del texto, contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto. 		
	Tiempo (min)	Descripción de las actividades	Materiales
Activación	10	<p>Para el desarrollo de la sesión, los estudiantes formarán grupos de dos integrantes.</p> <p>Colocamos una imagen desde el proyector para motivar la participación de los estudiantes sobre un adolescente trabajando en las calles limpiando carros.</p> <p>Interactuamos con los estudiantes a partir de las siguientes preguntas con el ánimo de prepararlos para la lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué estará realizando este adolescente ante las personas? ▪ ¿Por qué crees que se dedica a esta actividad? ▪ ¿Qué situaciones de riesgo se podrían dar? Explica. ▪ ¿De qué manera se podrían evitar? Explica <p>A continuación, formulamos las siguientes preguntas para problematizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Crees que hay actividades o trabajos que pueden resultar peligrosos? ▪ ¿Qué pasaría si tú fueras uno de los tantos adolescentes que se dedican a esta actividad? ¿Cómo actuarías? ▪ ¿Qué medidas tomarías? <p>Orientamos la reflexión con los estudiantes y planteamos el propósito de la sesión: Deducir el uso del tiempo y los recursos narrativos presentes en la narrativa contemporánea.</p>	Recorte periodístico

Construcción	<p>60</p> <p>Proyectamos un video sobre los tipos de narradores: https://www.youtube.com/watch?v=YaEVCXcqaZs Socializamos con los estudiantes sobre las semejanzas y diferencias de los tipos de narradores. Indicamos a los estudiantes que lean otro fragmento del texto “La lluvia sabe por qué” y que sigan las estrategias y actividades para facilitar la comprensión de acuerdo a los niveles de lectura. Orientamos y acompañamos los procesos de comprensión de acuerdo a los niveles de comprensión lectora. Examinamos el tipo de información y reconocemos lo más importante. Ayudamos a deducir las palabras por el contexto. Realizamos la identificación de los personajes. Los estudiantes reconocen a los personajes del texto: ¿Cuál es la identidad de los dos personajes? ¿Cuáles son las diferencias y semejanzas entre ellos? Identificamos al narrador. Para identificar al narrador, formulamos las siguientes preguntas: ¿Cómo es el narrador? ¿Participa de los hechos? ¿En qué persona nos cuenta la historia? ¿Qué sabe de los personajes? Identificamos los recursos literarios. Sobre los recursos literarios, planteamos las siguientes interrogantes: ¿Cuántas historias se presentan? ¿En algún momento se juntan? ¿Cómo se relata la historia de los dos personajes? Se muestra en paralelo lo que hace cada uno. ¿Qué efectos provoca en ti esta narración en paralelo? En este caso, el recurso literario que utiliza el autor es la narración en paralelo, es decir, cuenta dos historias a la vez que luego se juntan en una sola. Identificamos el tiempo y los hechos de la historia. Después de la lectura, comentamos y reflexionamos con los estudiantes sobre el contenido del texto.</p>	<p>Video</p> <p>Obra “La lluvia sabe por qué” Video</p>
Cierre	<p>20</p> <p>Motivamos a los estudiantes a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje a través de las siguientes preguntas de metacognición para verificar su propia comprensión lectora: ¿Reconocí los diferentes tiempos que se presentan en el texto? ¿Qué dificultad se ha presentado en el proceso de mi aprendizaje? ¿Qué estrategia me resultó más fácil de aplicar para comprender? ¿Logré expresar mis opiniones en relación con las preguntas? ¿Cómo? ¿Cumplimos con el propósito de la sesión? Los estudiantes pueden concretizar sus opiniones en hojas de papel, que luego serán colocadas en la mesa para socializarlas en la clase.</p>	

Sesión 5

Identificamos elementos de un texto dialógico o conversacional

Competencia	Lee diversos tipos de textos en lengua materna.		
Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obtiene información del texto escrito. ▪ Infiere e interpreta información del texto. ▪ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. 		
Indicadores de logro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica información explícita, relevante y complementaria. ▪ Establece relaciones de causa-efecto entre las ideas del texto. ▪ Identifica el propósito y la intención del autor. ▪ Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto. ▪ Opina sobre el contenido del texto, contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto. 		
	Tiempo (min)	Descripción de las actividades	Materiales
Activación	10	<p>Proyectamos una tira cómica de Mafalda desde la herramienta de Easelly.</p> <p>Interactuamos con los estudiantes a partir de las siguientes preguntas con el ánimo de prepararlos para la lectura que realizarán.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cómo se llama el texto que están observando? ▪ ¿Qué elementos encuentran? ▪ ¿Qué extensión tiene? ▪ ¿Qué entienden por novela gráfica? ▪ ¿Consideras que las historietas o novelas gráficas transmiten una realidad? <p>Registramos las intervenciones en la herramienta sin juzgar sus aportes como buenos o malos, sino que utilizamos esta información para reflexionar el contenido del texto.</p> <p>Presentamos el propósito de la sesión: Identificar los elementos de los textos dialógicos y la intencionalidad del autor.</p>	Tira cómica de Mafalda Easelly

Construcción	60	<p>Proyectamos el siguiente video sobre el texto dialógico: https://www.youtube.com/watch?v=YPsGoDev0EI</p> <p>Responden las siguientes preguntas: ¿Qué son los textos dialógicos? ¿Cuáles son las características de los textos? ¿Cuál es el formato textual del texto?</p> <p>Indicamos a los estudiantes que lean otra tira cómica de Mafalda sobre un tema de actualidad y que sigan las estrategias y actividades para facilitar la comprensión la comprensión de acuerdo a los niveles de lectura.</p> <p>Orientamos y acompañamos los procesos de comprensión.</p> <p>Indicamos a los estudiantes seguir las consignas y acompañamos cada proceso.</p> <p>Realizamos una primera lectura global en voz alta, cuidando la dicción, el volumen, la entonación, las pausas y la expresividad, según las características del texto.</p> <p>Luego, una lectura silenciosa e indicamos encerrar con elipse los elementos del texto dialógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Secuencia de apertura: saludo ▪ Secuencias transaccionales: pregunta - respuesta ▪ Secuencia de cierre: despedida <p>Recogemos los aportes de los estudiantes, realizados con las preguntas anteriores y socializan en parejas.</p> <p>Luego de la socialización, establecemos conclusiones sobre el texto leído.</p> <p>Invitamos a compartir las respuestas de forma voluntaria.</p> <p>Hacemos un proceso reflexivo de lo trabajado, preguntando y repreguntando sobre las respuestas dadas.</p>	Video Tira cómic a de Mafal da
Cierre	20	<p>Planteamos a los estudiantes las siguientes preguntas:</p> <p>¿Reconocí los diferentes elementos de los textos dialógicos?</p> <p>¿Qué dificultad se ha presentado en el proceso de mi aprendizaje?</p> <p>¿Qué estrategia me resultó más fácil de aplicar para comprender?</p>	

Sesión 6

Identificamos los tipos de textos dialógicos

Competencia	Lee diversos tipos de textos en lengua materna.	
Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obtiene información del texto escrito. ▪ Infiere e interpreta información del texto. ▪ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. 	
Indicadores de logro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica información explícita, relevante y complementaria. ▪ Establece relaciones de causa-efecto entre las ideas del texto. ▪ Identifica el propósito y la intención del autor. ▪ Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto. ▪ Opina sobre el contenido del texto, contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto. 	
Tiempo (min)	Descripción de las actividades	Materiales
Activación	<p>10</p> <p>Proyectamos un video sobre una entrevista a un futbolista Paolo Guerrero: https://www.youtube.com/watch?v=lkzMigmkFDo</p> <p>Los estudiantes responden las preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué sujetos participan? ▪ ¿Qué elementos encuentran? ▪ ¿Cuál es la intención comunicativa? <p>Registramos las intervenciones para utilizarlas posteriormente en la construcción de aprendizajes.</p> <p>Presentamos el propósito de la sesión: Identificar los tipos de textos dialógicos y la intencionalidad del autor.</p>	Video

Construcción	60	<p>Indicamos a los estudiantes que lean una entrevista realizada a Ezio Neyra sobre la situación del libro en el Perú y que sigan las estrategias y actividades para facilitar la comprensión.</p> <p>https://elcomercio.pe/eldominical/entrevista/entrevista-ezio-neyra-importante-sociedad-organice-alrededor-libro-noticia-529988</p> <p>Orientamos y acompañamos los procesos de comprensión. Indicamos a los estudiantes seguir las consignas y acompañamos cada proceso.</p> <p>Realizamos una primera lectura global en voz alta, cuidando la dicción, el volumen, la entonación, las pausas y la expresividad, según las características del texto.</p> <p>Luego, indicamos los tipos de textos dialogados de acuerdo a su formato textual, por ejemplo: un guion teatral, una conversación por teléfono, una entrevista, entre otros.</p> <p>Proyectamos ejemplos y establecemos conclusiones sobre los tipos de textos.</p> <p>Invitamos a compartir las respuestas de forma voluntaria. Hacemos un proceso reflexivo de lo trabajado, preguntando y repreguntando sobre las respuestas dadas.</p>	Texto dialógico
Cierre	20	<p>Planteamos a los estudiantes las siguientes preguntas:</p> <p>¿Reconocí los diferentes tipos de textos dialógicos?</p> <p>¿Qué dificultad se ha presentado en el proceso de mi aprendizaje?</p> <p>¿Qué estrategia me resultó más fácil de aplicar para comprender?</p> <p>Para reforzar el propósito trabajado, indicamos a nuestros estudiantes que elaboren un tipo de texto dialógico sobre un tema de su preferencia con la herramienta Easelly considerando su estructura y elementos, para ello deben ingresar a la página web:</p> <p>https://www.easel.ly/auth/login</p> <p>Para la elaboración del Easelly se debe seguir los siguientes pasos a través del video tutorial propuesto por el docente:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Hc7XDPEqjic&t=7s</p> <p>Les recordamos que dichas actividades los ayudarán a mejorar sus destrezas de comprensión lectora.</p>	

Sesión 7

Identificamos elementos de un texto instructivo

Competencia		Lee diversos tipos de textos en lengua materna.	
Capacidades		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obtiene información del texto escrito. ▪ Infiere e interpreta información del texto. ▪ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. 	
Indicadores de logro		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica información explícita, relevante y complementaria. ▪ Establece relaciones de causa-efecto entre las ideas del texto. ▪ Identifica el propósito y la intención del autor. ▪ Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto. ▪ Opina sobre el contenido del texto, contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto. 	
Tiempo (min)		Descripción de las actividades	Materiales
Activación	10	<p>Los estudiantes entran en contacto con el texto propuesto “Protéjase contra los rayos dañinos del Sol” https://www.onmeda.es/piel_sana/consejos_para_protegerse_del_sol.html</p> <p>Indicamos que formulen sus hipótesis a partir del título del texto y que escriban sus respuestas en su cuaderno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Por qué debemos protegernos de los rayos del Sol? ▪ ¿Por qué en el título se afirma que los rayos del Sol son dañinos? ▪ ¿En qué persona y modo está el verbo protéjase? <p>Promovemos un diálogo con la participación de los estudiantes.</p> <p>Planteamos el propósito de la sesión: Identificar los elementos de un texto instructivo y la intención del autor.</p>	<p>Texto instructivo del Manual</p>

Construcción	60	<p>Indicamos a los estudiantes que lean el texto “Protéjase contra los rayos dañinos del Sol” y que sigan las orientaciones de las estrategias y actividades para la comprensión de acuerdo a los niveles de lectura.</p> <p>Orientamos y acompañamos los procesos de comprensión. Agrupamos a los estudiantes en pares para llevar a cabo la otra estrategia de lectura, denominada tareas de lectura compartida (Palincsar y Brown, 1984):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formular predicciones sobre el texto que se va a leer. ▪ Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído. ▪ Aclarar posibles dudas acerca del texto. ▪ Resumir las ideas del texto. <p>Acompañamos y monitoreamos a los estudiantes en el desarrollo del proceso lector. Resolvemos las dudas que pudieran presentarse.</p> <p>Comentamos y reflexionamos sobre el contenido del texto. Fomentamos el diálogo participativo con todos los estudiantes sobre la lectura a través de las preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿A qué crees que se deba que ahora la luz solar pueda afectar más que antes a las personas? ▪ Según la información, ¿qué tipo de profesionales o trabajadores de distintos oficios quedarían más expuestos a esta radiación? ¿Y qué tipo de profesionales o trabajadores quedarían menos expuestos? ▪ ¿Qué riesgos corren las personas que no puedan acceder a este tipo de información o no tienen los recursos suficientes para comprar lo que se indica (lentes, protector solar, geles, remedios, etc.)? ▪ ¿Qué industria se vería beneficiada por esta situación? ¿Y qué industria se vería más perjudicada? ▪ ¿Por qué el autor considera una jerarquía en la presentación del texto? ▪ ¿Cuál será la intención del autor? ¿Qué quiere demostrar? <p>Identificamos los elementos y la intención del autor. Confirmamos predicciones y opinamos sobre el contenido según nuestra experiencia.</p> <p>Sugerimos realizar las siguientes preguntas problematizadoras antes de abordar el texto en referencia. Recordemos que constantemente activamos los saberes para establecer puentes con la nueva información.</p> <p>¿Por qué es importante un texto instructivo? ¿Los textos instructivos también pueden recomendar? ¿Por qué? ¿Las imágenes ayudan a comprender el texto? ¿Por qué?</p>	Texto instructivo
--------------	----	---	-------------------

Cierre	20	Planteamos a los estudiantes las siguientes preguntas para poder verificar y ajustar su propia comprensión lectora, desarrollando la metacognición: ¿Para qué me ha servido este tipo de lectura? ¿Con qué finalidad lo utilizaré en mi vida cotidiana? ¿Presenté algunas dificultades? ¿Cómo logré superarlas? ¿Qué estrategia me resultó más fácil? ¿Por qué? ¿Cumplimos con el propósito de la sesión? ¿Por qué? Les recordamos que dichas actividades los ayudarán a mejorar sus destrezas de comprensión lectora.	
---------------	-----------	--	--

Sesión 8

Identificamos la estructura de un texto instructivo

Competencia		Lee diversos tipos de textos en lengua materna.	
Capacidades		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obtiene información del texto escrito. ▪ Infiere e interpreta información del texto. ▪ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. 	
Indicadores de logro		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica información explícita, relevante y complementaria. ▪ Establece relaciones de causa-efecto entre las ideas del texto. ▪ Identifica el propósito y la intención del autor. ▪ Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto. ▪ Opina sobre el contenido del texto, contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto. 	
Tiempo (min)		Descripción de las actividades	Materiales
Activación	10	<p>Proyectamos a los estudiantes a realizar una lectura individual del texto “7 pasos para preparar yogur casero” desde la aplicación Padlet y les indicamos que formulen sus hipótesis a partir del título del texto y que escriban sus respuestas en su cuaderno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Por qué es importante una receta? ▪ ¿Qué información me brinda el título? ▪ ¿En qué persona y modo está el verbo protegase? <p>Promovemos un diálogo con la participación de los estudiantes y los motivamos para que la mayoría intervenga. Planteamos el propósito de la sesión: Identificar la estructura de un texto instructivo y la intención del autor.</p>	Texto instructivo desde Padlet

Construcción	60	<p>Indicamos a los estudiantes que lean el texto “7 pasos para preparar yogur casero” y que sigan las orientaciones de las estrategias y actividades para la comprensión de acuerdo a los niveles de lectura.</p> <p>Orientamos y acompañamos los procesos de comprensión. Agrupamos a los estudiantes en pares para señalar la estructura de un texto instructivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Introducción ▪ Materiales ▪ Instrucciones <p>Acompañamos y monitoreamos a los estudiantes en el desarrollo del proceso lector. Resolvemos las dudas que pudieran presentarse.</p> <p>Comentamos y reflexionamos sobre el contenido del texto. Fomentamos el diálogo participativo con todos los estudiantes sobre la lectura.</p> <p>Identificamos los elementos y la intención del autor.</p> <p>Recordemos que constantemente activamos los saberes para establecer puentes con la nueva información.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Por qué es importante un texto instructivo? ▪ ¿Los textos instructivos también pueden recomendar? ¿Por qué? ▪ ¿Las imágenes ayudan a comprender el texto? ¿Por qué? 	Texto dialógico
Cierre	20	<p>Planteamos a los estudiantes las siguientes preguntas para poder verificar y ajustar su propia comprensión lectora, desarrollando la metacognición:</p> <p>¿Para qué me ha servido este tipo de lectura?</p> <p>¿Con qué finalidad lo utilizaré en mi vida cotidiana?</p> <p>¿Presenté algunas dificultades? ¿Cómo logré superarlas?</p> <p>¿Qué estrategia me resultó más fácil? ¿Por qué?</p> <p>¿Cumplimos con el propósito de la sesión? ¿Por qué?</p> <p>Para reforzar el propósito trabajado, indicamos a nuestros estudiantes que elaboren un texto instructivo su receta del plato favorito con la herramienta Padlet considerando su estructura y elementos, para ello deben ingresar a la página web:</p> <p>https://padlet.com/auth/signup</p> <p>Para la elaboración del Padlet se debe seguir los siguientes pasos a través del video tutorial elaborado por el docente:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=ljqAWoihczU</p> <p>Les recordamos que dichas actividades los ayudarán a mejorar sus destrezas de comprensión lectora.</p>	Herramienta a Padlet

Sesión 9

Identificamos la información y características del texto expositivo

Competencia		Lee diversos tipos de textos en lengua materna.	
Capacidades		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obtiene información del texto escrito. ▪ Infiere e interpreta información del texto. ▪ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. 	
Indicadores de logro		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica información explícita, relevante y complementaria. ▪ Establece relaciones de causa-efecto entre las ideas del texto. ▪ Identifica el propósito y la intención del autor. ▪ Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto. ▪ Opina sobre el contenido del texto, contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto. 	
Tiempo (min)		Descripción de las actividades	Materiales
Activación	10	<p>Proyectamos un video sobre la historia de los videojuegos: https://www.youtube.com/watch?v=mWWp4tljXCk e invitamos a los estudiantes a observarlo.</p> <p>Formulamos las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué dice el video de los videojuegos? ▪ ¿Qué subtemas se identifican en el video? ▪ ¿Cuál es la intención comunicativa? <p>Fomentamos el diálogo abierto con la participación de los estudiantes y anotamos en la pizarra las conclusiones</p> <p>Planteamos el propósito de la sesión: Identificar información relevante y las características de un texto expositivo.</p>	Video

Construcción	60	<p>Indicamos a los estudiantes que lean el texto “La historia de los videojuegos”.</p> <p>https://www.fib.upc.edu/retro-informatica/historia/videojocs.html</p> <p>y que sigan las orientaciones de las estrategias y actividades para la comprensión de acuerdo a los niveles de lectura. Orientamos y acompañamos los procesos de comprensión. Indicamos a los estudiantes las consignas para una mayor comprensión.</p> <p>Realizamos la lectura modelada para examinar el tipo de información y reconocer lo más importante.</p> <p>Seguidamente, realizamos una lectura comprensiva, pausada para que los estudiantes procuren entender el contenido de los textos y les permita una lectura intertextual a partir del texto:</p> <p>¿Cómo se ha organizado la información de los textos? ¿De qué tema nos hablan el texto? ¿Existe relación con el contexto actual? ¿Cuál?</p> <p>Comentamos y reflexionamos con los estudiantes sobre el contenido del texto. Los estudiantes comparten sus opiniones según su experiencia, en función de la pregunta: ¿Por qué es importante realizar investigaciones sobre los videojuegos?</p>	Texto expositivo
Cierre	20	<p>Los estudiantes plantean las siguientes preguntas para poder verificar su propia comprensión lectora, desarrollando la metacognición:</p> <p>¿Qué me propuse lograr con mi lectura? ¿Qué dificultades se presentaron? ¿Cómo logré superarlas? ¿Cómo evalué el logro del objetivo propuesto en la lectura? ¿Dónde podré aplicar lo aprendido? ¿Cumplimos con el propósito de la sesión?</p> <p>Los estudiantes participan voluntariamente, expresando oralmente sus respuestas y respetando los acuerdos de convivencia.</p>	

Sesión 10

Analizamos y comparamos textos expositivos

Competencia		Lee diversos tipos de textos en lengua materna.	
Capacidades		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obtiene información del texto escrito. ▪ Infiere e interpreta información del texto. ▪ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. 	
Indicadores de logro		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica información explícita, relevante y complementaria. ▪ Establece relaciones de causa-efecto entre las ideas del texto. ▪ Identifica el propósito y la intención del autor. ▪ Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto. ▪ Opina sobre el contenido del texto, contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto. 	
Tiempo (min)		Descripción de las actividades	Materiales
Activación	10	<p>Proyectamos un video sobre la nomofobia: el miedo a salir de casa sin el celular. https://www.youtube.com/watch?v=VyYcGnN_Cps e invitamos a los estudiantes a observarlo. Formulamos las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué es la nomofobia? ▪ ¿Cuáles son las características? ▪ ¿Cuál es la intención comunicativa? <p>Fomentamos el diálogo abierto con la participación de los estudiantes y anotamos en la pizarra las conclusiones Planteamos el propósito de la sesión: Identificar información relevante y las características de un texto expositivo.</p>	Video

Construcción	60	<p>Indicamos a los estudiantes que lean el texto “La nomofobia” https://psicologiaymente.com/clinica/nomofobia-adiccion-telefono-movil y que sigan las orientaciones de las estrategias y actividades para la comprensión de acuerdo a los niveles de lectura. Orientamos y acompañamos los procesos de comprensión. Indicamos a los estudiantes las consignas para una mayor comprensión. Realizamos la lectura modelada para examinar el tipo de información y reconocer lo más importante. Seguidamente, realizamos un cuadro comparativo, pausada para que los estudiantes procuren entender el contenido de los textos y les permita una lectura intertextual a partir de los textos: “La historia de los videojuegos” y “La nomofobia” ¿Cómo se ha organizado la información de los textos? ¿De qué tema nos hablan los textos? ¿Existe relación en ambos textos? ¿Cuál? Comentamos y reflexionamos con los estudiantes sobre el contenido del texto. Los estudiantes comparten sus opiniones según su experiencia, en función de la pregunta: ¿Por qué es importante realizar investigaciones sobre la nomofobia?</p>	Texto expositivo
Cierre	20	<p>Los estudiantes plantean las siguientes preguntas para poder verificar su propia comprensión lectora, desarrollando la metacognición: ¿Qué me propuse lograr con mi lectura? ¿Qué dificultades se presentaron? ¿Cómo logré superarlas? ¿Cómo evalué el logro del objetivo propuesto en la lectura? ¿Dónde podré aplicar lo aprendido? ¿Cumplimos con el propósito de la sesión? Los estudiantes participan voluntariamente, expresando oralmente sus respuestas y respetando los acuerdos de convivencia. Para reforzar el tema tratado, los estudiantes elaboran un mapa conceptual sobre uno de los textos sintetizando la información con la herramienta Cmaptools, para ello deben crearse una cuenta. https://cmapcloud.ihmc.us/</p>	Herramienta a Cmaptools

Sesión 11

Identificamos la tesis y los argumentos de textos argumentativos

Competencia	Lee diversos tipos de textos en lengua materna.	
Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obtiene información del texto escrito. ▪ Infiere e interpreta información del texto. ▪ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. 	
Indicadores de logro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica información explícita, relevante y complementaria. ▪ Establece relaciones de causa-efecto entre las ideas del texto. ▪ Identifica el propósito y la intención del autor. ▪ Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto. ▪ Opina sobre el contenido del texto, contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto. 	
Tiempo (min)	Descripción de las actividades	Materiales
Activación	<p>10</p> <p>Los estudiantes observan el tráiler de la película Avatar (1 min, 20 s) en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=SI55G1NIA2o</p> <p>Luego, formados en círculo, participan en un diálogo, respondiendo las siguientes preguntas: ¿De qué trata lo observado? ¿Qué ocurrió? ¿Qué quiere demostrar uno de los personajes con su discurso? ¿Qué les dice a los demás? ¿Por qué los moviliza? ¿Qué quiere conseguir de ellos? ¿Cómo se dirige a las demás personas? ¿Por qué? ¿Fue significativo su discurso? ¿Por qué? ¿Qué harías tú si alguien quisiera quitarles la casa a tus padres? ¿Qué pasaría si una autoridad indicara que debes dejar el lugar donde vives porque van a construir una carretera? Acompañamos al grupo, aclarando algunas dudas que se pudieran presentar y procurando que todos los estudiantes dialoguen. Registramos las respuestas en la pizarra, que servirán después cuando analicemos el texto. Planteamos el propósito de la sesión: Identificar la tesis y los argumentos de un texto argumentativo para convencer al lector</p>	Video

Construcción	60	<p>Indicamos a los estudiantes que lean el texto “Carta del Jefe Seattle” del siguiente enlace: https://amigosdelparque.es.tl/--CARTA--DEL-JEFE-SEATTLE.htm y sigan las orientaciones de las estrategias y actividades para la comprensión de acuerdo a los niveles de lectura. Orientamos y acompañamos los procesos de comprensión. Indicamos a los estudiantes las consignas para una mayor comprensión. Realizamos la lectura modelada para examinar el tipo de información y reconocer lo más importante. Planteamos 4 preguntas desde la aplicación Kahoot para identificar las ideas de los párrafos del texto, numeramos los párrafos y preguntamos: Párrafo 1: ¿Qué nos dice el Jefe Seattle de la compra de tierras? Párrafo 2: ¿Qué hará el hombre blanco para que el pueblo de Seattle venda sus tierras? Párrafo 3: ¿Qué es lo que no entiende el hombre blanco? Párrafo 4: ¿Cuál es la condición que el jefe pone para vender sus tierras? Comentamos y reflexionamos con los estudiantes sobre el contenido del texto. Los estudiantes comparten sus opiniones según su experiencia, en función de la pregunta: ¿Qué ideas clave nos llevamos de los textos leídos?</p>	<p>Texto argumentativo</p> <p>Kahoot</p>
Cierre	20	<p>Los estudiantes plantean las siguientes preguntas para poder verificar su propia comprensión lectora, desarrollando la metacognición: ¿Qué me propuse lograr con mi lectura? ¿Qué dificultades se presentaron? ¿Cómo logré superarlas? ¿Cómo evalué el logro del objetivo propuesto en la lectura? ¿Dónde podré aplicar lo aprendido? ¿Cumplimos con el propósito de la sesión? Los estudiantes logran concretizar sus opiniones y las escriben en su cuaderno</p>	<p>Cuaderno</p>

Sesión 12

Deducimos la información en textos argumentativos

Competencia	Lee diversos tipos de textos en lengua materna.	
Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obtiene información del texto escrito. ▪ Infiere e interpreta información del texto. ▪ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. 	
Indicadores de logro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica información explícita, relevante y complementaria. ▪ Establece relaciones de causa-efecto entre las ideas del texto. ▪ Identifica el propósito y la intención del autor. ▪ Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto. ▪ Opina sobre el contenido del texto, contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto. 	
Tiempo (min)	Descripción de las actividades	Materiales
Activación	<p>10</p> <p>Los estudiantes observan un video sobre un foro abierto cuyo tema es la corrupción en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=bArcIfS93_M</p> <p>¿Cuál es el tema tratado? ¿Qué rol cumple cada participante? ¿De qué manera afecta a la población este tipo de situaciones? ¿Qué medidas se deben tomar en cuenta? ¿De qué manera podríamos cambiar esta situación? Planteamos el propósito de la sesión: Deducir información de un texto argumentativo y las relaciones que se establecen entre las ideas.</p>	Video

Construcción	60	<p>Indicamos a los estudiantes que lean un artículo de opinión del Diario El Comercio: https://elcomercio.pe/opinion/columnistas/fiestas-patrias-peru-escribamos-nuestra-historia-alexander-huerta-mercado-noticia-540849</p> <p>y sigan las orientaciones de las estrategias y actividades para la comprensión de acuerdo a los niveles de lectura. Orientamos y acompañamos los procesos de comprensión. Organizamos a los estudiantes en grupos de dos integrantes y planteamos realizar la siguiente estrategia de lectura reflexiva, destacando las características del tipo de texto. Formulamos preguntas acercándonos a los estudiantes: ¿Quién escribe el texto? ¿Para qué lo escribe? Realizamos inferencias, comentamos y reflexionamos con los estudiantes sobre el contenido del texto. Los estudiantes comparten sus opiniones según su experiencia, en función de la pregunta: ¿Qué ideas clave nos llevamos de los textos leídos?</p>	Texto argum entati vo
Cierre	20	<p>Los estudiantes plantean las siguientes preguntas para poder verificar su propia comprensión lectora, desarrollando la metacognición:</p> <p>¿Qué me propuse lograr con mi lectura? ¿Qué dificultades se presentaron? ¿Cómo logré superarlas? ¿Cómo evalué el logro del objetivo propuesto en la lectura? ¿Dónde podré aplicar lo aprendido? ¿Cumplimos con el propósito de la sesión?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes interactúan con sus compañeros y, de manera voluntaria, responden las preguntas. 	

Sesión 13

Reconocemos argumentos y contraargumentos en artículos de opinión

Competencia	Lee diversos tipos de textos en lengua materna.	
Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obtiene información del texto escrito. ▪ Infiere e interpreta información del texto. ▪ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. 	
Indicadores de logro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica información explícita, relevante y complementaria. ▪ Establece relaciones de causa-efecto entre las ideas del texto. ▪ Identifica el propósito y la intención del autor. ▪ Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto. ▪ Opina sobre el contenido del texto, contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto. 	
Tiempo (min)	Descripción de las actividades	Materiales
Activación	<p>10</p> <p>Entregamos a cada estudiante una opinión del actor Leonardo DiCaprio, expresada en compañía del expresidente de EE. UU., Barack Obama: https://www.univision.com/noticias/cambio-climatico/leonardo-di-caprio-el-cambio-climatico-es-real-y-esta-ocurriendo-ahora-mismo</p> <p>Proponemos como estrategia un diálogo abierto y participativo entre todos los estudiantes, mediante las siguientes preguntas para llamar a la reflexión: ¿Por qué se afirma que el cambio climático es real? ¿Somos indiferentes ante este problema? ¿Por qué? ¿Qué quiere decir “cuyas voces han sido ahogadas por las políticas de avaricia”?</p> <p>Planteamos el propósito de la sesión: Identificar los argumentos y contraargumentos en un artículo de opinión.</p>	Video

Construcción	60	<p>Indicamos a los estudiantes que lean el texto “El cambio climático es real” en el siguiente enlace: https://www.elconfidencial.com/tecnologia/2015-11-30/siete-argumentos-de-los-negacionistas-del-cambio-climatico-y-sus-respuestas-cientificas_1109578/ y que sigan las orientaciones de las estrategias y actividades para la comprensión de acuerdo a los niveles de lectura. Orientamos y acompañamos los procesos de comprensión. Realizamos una primera lectura silenciosa para identificar los argumentos y contraargumentos que se presentan en el texto.</p> <p>Luego los estudiantes realizan la lectura profunda del texto, con el fin de identificar el tipo de argumentos presentes en el artículo de opinión.</p> <p>En la medida que vamos orientando la comprensión, pedimos a los estudiantes que vayan subrayando la tesis, los argumentos y contraargumentos presentados en cada párrafo. A partir de las preguntas formuladas, concluimos que el texto presenta la siguiente estructura: Tesis, argumentos y conclusión.</p> <p>Los estudiantes realizan, en un esquema, la identificación de la tesis, los argumentos, los contraargumentos y la conclusión del texto leído.</p>	Texto argumentativo
Cierre	20	<p>Los estudiantes plantean las siguientes preguntas para poder verificar su propia comprensión lectora, desarrollando la metacognición:</p> <p>¿Qué me propuse lograr con mi lectura? ¿Qué dificultades se presentaron? ¿Cómo logré superarlas? ¿Cómo evalué el logro del objetivo propuesto en la lectura? ¿Dónde podré aplicar lo aprendido? ¿Cumplimos con el propósito de la sesión?</p> <p>Los estudiantes pueden escribir sus opiniones en una hoja de papel, que luego puede ser colocada en una caja para sacarlas al azar durante la socialización de las respuestas.</p> <p>Para reforzar el tema tratado, los estudiantes crean un foro sobre un tema actual en el Perú con la herramienta Kahoot, para ello deben crearse una cuenta. https://kahoot.com/welcomeback/</p>	Herramienta Kahoot

Sesión 14
Repaso de contenidos

Competencia	Lee diversos tipos de textos en lengua materna.		
Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obtiene información del texto escrito. ▪ Infiere e interpreta información del texto. ▪ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. 		
Indicadores de logro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica el tipo de texto de acuerdo a su estructura externa. ▪ Localiza el formato textual de acuerdo a los elementos del texto. ▪ Obtiene información explícita del texto escrito. ▪ Deduce el tema central y las conclusiones a partir de la información explícita del texto. ▪ Establece relaciones de causa-efecto entre las ideas del texto. ▪ Identifica el propósito y la intención del autor. ▪ Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto. ▪ Sustenta su posición sobre estereotipos, creencias y valores presentes en el texto. ▪ Opina sobre el contenido del texto, contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto. 		
	Tiempo (min)	Descripción de las actividades	Materiales
Activación	10	El docente brinda las indicaciones necesarias para el correcto desarrollo de la prueba sobre competencia y se responde a las dudas e interrogantes de los estudiantes.	Prueba sobre competencia lectora
Construcción	60	Los estudiantes analizan diferentes tipos de textos: narrativo, dialógico, argumentativo, instructivo y expositivo. Responden	Textos
Cierre	20	Los estudiantes construyen sus aprendizajes a través de un mapa conceptual con la herramienta Cmaptools, para ello deben crearse una cuenta. https://cmapcloud.ihmc.us/	Cmaptools de los tipos de textos y sus niveles

Sesión 15

Aplicación del post test

Competencia	Lee diversos tipos de textos en lengua materna.		
Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obtiene información del texto escrito. ▪ Infiere e interpreta información del texto. ▪ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. 		
Indicadores de logro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica el tipo de texto de acuerdo a su estructura externa. ▪ Localiza el formato textual de acuerdo a los elementos del texto. ▪ Obtiene información explícita del texto escrito. ▪ Deduce el tema central y las conclusiones a partir de la información explícita del texto. ▪ Establece relaciones de causa-efecto entre las ideas del texto. ▪ Identifica el propósito y la intención del autor. ▪ Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto. ▪ Sustenta su posición sobre estereotipos, creencias y valores presentes en el texto. ▪ Opina sobre el contenido del texto, contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto. 		
	Tiempo (min)	Descripción de las actividades	Materiales
Activación	10	El docente brinda las indicaciones necesarias para el correcto desarrollo de la prueba sobre competencia lectora y se responde a las dudas e interrogantes de los estudiantes.	Prueba sobre competencia lectora
Construcción	60	Los estudiantes leen los textos propuestos y desarrollan en silencio las 30 preguntas planteadas en la prueba sobre competencia lectora teniendo en cuenta los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y juicio crítico.	Prueba sobre competencia lectora
Cierre	20	La profesora dialoga con los estudiantes sobre la experiencia en la evaluación aplicada después de la experiencia con los recursos didácticos digitales: Puzzlemaker, Kahoot, Padlet, Cmaptools, Easelly y Powtoon.	Prueba sobre competencia lectora

Anexo 5
Base de datos

Tabla 5.1.*Base de datos del pre test en el grupo de control*

N.º	Comprensión literal		Comprensión inferencial		Comprensión crítica		Competencia lectora	
	Punt.	Nivel de logro	Punt.	Nivel de logro	Punt.	Nivel de logro	Punt.	Nivel de logro
1	6,00	Proceso	4,00	Inicio	5,00	Inicio	15,00	Inicio
2	7,00	Proceso	8,00	Logro esperado	9,00	Logro esperado	24,00	Logro esperado
3	8,00	Logro esperado	6,00	Proceso	2,00	Inicio	16,00	Proceso
4	8,00	Logro esperado	9,00	Logro esperado	8,00	Logro esperado	25,00	Logro esperado
5	6,00	Proceso	7,00	Proceso	8,00	Logro esperado	21,00	Logro esperado
6	6,00	Proceso	7,00	Proceso	1,00	Inicio	14,00	Inicio
7	5,00	Inicio	6,00	Proceso	1,00	Inicio	12,00	Inicio
8	9,00	Logro esperado	6,00	Proceso	6,00	Proceso	21,00	Logro esperado
9	7,00	Proceso	5,00	Inicio	6,00	Proceso	18,00	Proceso
10	10,00	Logro destacado	8,00	Logro esperado	5,00	Inicio	23,00	Logro esperado
11	5,00	Inicio	6,00	Proceso	1,00	Inicio	12,00	Inicio
12	5,00	Inicio	6,00	Proceso	1,00	Inicio	12,00	Inicio
13	8,00	Logro esperado	5,00	Inicio	5,00	Inicio	18,00	Proceso
14	8,00	Logro esperado	8,00	Logro esperado	6,00	Proceso	22,00	Logro esperado
15	8,00	Logro esperado	8,00	Logro esperado	2,00	Inicio	18,00	Proceso
16	7,00	Proceso	7,00	Proceso	1,00	Inicio	15,00	Inicio
17	9,00	Logro esperado	7,00	Proceso	6,00	Proceso	22,00	Logro esperado
18	6,00	Proceso	7,00	Proceso	8,00	Logro esperado	21,00	Logro esperado
19	5,00	Inicio	6,00	Proceso	1,00	Inicio	12,00	Inicio
20	5,00	Inicio	6,00	Proceso	1,00	Inicio	12,00	Inicio
21	6,00	Proceso	7,00	Proceso	8,00	Logro esperado	21,00	Logro esperado
22	9,00	Logro esperado	6,00	Proceso	2,00	Inicio	17,00	Proceso
23	5,00	Inicio	5,00	Inicio	5,00	Inicio	15,00	Inicio
24	8,00	Logro esperado	7,00	Proceso	10,00	Logro destacado	25,00	Logro esperado
25	5,00	Inicio	6,00	Proceso	1,00	Inicio	12,00	Inicio
26	10,00	Logro destacado	7,00	Proceso	7,00	Proceso	24,00	Logro esperado
27	7,00	Proceso	10,00	Logro destacado	4,00	Inicio	21,00	Logro esperado
28	7,00	Proceso	5,00	Inicio	4,00	Inicio	16,00	Proceso
29	9,00	Logro esperado	7,00	Proceso	6,00	Proceso	22,00	Logro esperado
30	7,00	Proceso	8,00	Logro esperado	4,00	Inicio	13,00	Inicio

Tabla 5.2.*Base de datos del post test en el grupo de control*

N.º	Comprensión literal		Comprensión inferencial		Comprensión crítica		Competencia lectora	
	Punt.	Nivel de logro	Punt.	Nivel de logro	Punt.	Nivel de logro	Punt.	Nivel de logro
1	6,00	Proceso	3,00	Inicio	5,00	Inicio	14,00	Inicio
2	7,00	Logro esperado	8,00	Logro esperado	9,00	Logro esperado	24,00	Logro esperado
3	8,00	Logro esperado	6,00	Proceso	2,00	Inicio	16,00	Proceso
4	8,00	Inicio	9,00	Logro esperado	7,00	Proceso	24,00	Logro esperado
5	5,00	Proceso	7,00	Proceso	8,00	Logro esperado	20,00	Proceso
6	6,00	Inicio	7,00	Proceso	1,00	Inicio	14,00	Inicio
7	5,00	Logro esperado	6,00	Proceso	1,00	Inicio	12,00	Inicio
8	9,00	Proceso	6,00	Proceso	6,00	Proceso	21,00	Logro esperado
9	7,00	Logro destacado	5,00	Inicio	6,00	Proceso	18,00	Proceso
10	10,00	Inicio	8,00	Logro esperado	5,00	Inicio	23,00	Logro esperado
11	4,00	Inicio	6,00	Proceso	1,00	Inicio	11,00	Inicio
12	4,00	Proceso	6,00	Proceso	1,00	Inicio	11,00	Inicio
13	7,00	Proceso	5,00	Inicio	5,00	Inicio	17,00	Proceso
14	7,00	Proceso	8,00	Logro esperado	6,00	Proceso	21,00	Logro esperado
15	7,00	Proceso	7,00	Proceso	2,00	Inicio	16,00	Proceso
16	7,00	Logro esperado	7,00	Proceso	1,00	Inicio	15,00	Inicio
17	9,00	Proceso	7,00	Proceso	6,00	Proceso	22,00	Logro esperado
18	6,00	Inicio	7,00	Proceso	8,00	Logro esperado	21,00	Logro esperado
19	4,00	Inicio	6,00	Proceso	1,00	Inicio	11,00	Inicio
20	5,00	Proceso	6,00	Proceso	1,00	Inicio	12,00	Inicio
21	6,00	Logro esperado	7,00	Proceso	8,00	Logro esperado	21,00	Logro esperado
22	9,00	Inicio	6,00	Proceso	2,00	Inicio	17,00	Proceso
23	5,00	Proceso	5,00	Inicio	5,00	Inicio	15,00	Inicio
24	7,00	Inicio	7,00	Proceso	9,00	Logro esperado	23,00	Logro esperado
25	5,00	Logro destacado	6,00	Proceso	1,00	Inicio	12,00	Inicio
26	10,00	Proceso	7,00	Proceso	7,00	Proceso	24,00	Logro esperado
27	7,00	Proceso	10,00	Logro destacado	4,00	Inicio	21,00	Logro esperado
28	7,00	Logro esperado	5,00	Inicio	4,00	Inicio	16,00	Proceso
29	9,00	Proceso	7,00	Proceso	6,00	Proceso	22,00	Logro esperado
30	6,00	Proceso	8,00	Logro esperado	4,00	Inicio	18,00	Proceso

Tabla 5.3.*Base de datos del pre test en el grupo experimental*

N.º	Comprensión literal		Comprensión inferencial		Comprensión crítica		Competencia lectora	
	Punt.	Nivel de logro	Punt.	Nivel de logro	Punt.	Nivel de logro	Punt.	Nivel de logro
1	8,00	Logro esperado	2,00	Inicio	3,00	Inicio	13,00	Inicio
2	5,00	Inicio	6,00	Proceso	8,00	Logro esperado	19,00	Proceso
3	9,00	Logro esperado	8,00	Logro esperado	9,00	Logro esperado	26,00	Logro esperado
4	8,00	Logro esperado	8,00	Logro esperado	6,00	Proceso	22,00	Logro esperado
5	4,00	Inicio	6,00	Proceso	9,00	Logro esperado	19,00	Proceso
6	8,00	Logro esperado	6,00	Proceso	1,00	Inicio	15,00	Inicio
7	8,00	Logro esperado	2,00	Inicio	3,00	Inicio	13,00	Inicio
8	8,00	Logro esperado	9,00	Logro esperado	,00	Inicio	17,00	Proceso
9	4,00	Inicio	8,00	Logro esperado	2,00	Inicio	14,00	Inicio
10	9,00	Logro esperado	8,00	Logro esperado	1,00	Inicio	18,00	Proceso
11	8,00	Logro esperado	8,00	Logro esperado	7,00	Proceso	23,00	Logro esperado
12	2,00	Inicio	8,00	Logro esperado	3,00	Inicio	13,00	Inicio
13	2,00	Inicio	8,00	Logro esperado	4,00	Inicio	14,00	Inicio
14	8,00	Logro esperado	2,00	Inicio	3,00	Inicio	13,00	Inicio
15	8,00	Logro esperado	5,00	Inicio	2,00	Inicio	15,00	Inicio
16	6,00	Proceso	6,00	Proceso	5,00	Inicio	17,00	Proceso
17	1,00	Inicio	5,00	Inicio	1,00	Inicio	7,00	Inicio
18	7,00	Proceso	5,00	Inicio	3,00	Inicio	15,00	Inicio
19	8,00	Logro esperado	5,00	Inicio	4,00	Inicio	17,00	Proceso
20	5,00	Inicio	7,00	Proceso	,00	Inicio	12,00	Inicio
21	8,00	Logro esperado	2,00	Inicio	3,00	Inicio	13,00	Inicio
22	6,00	Proceso	5,00	Inicio	3,00	Inicio	14,00	Inicio
23	8,00	Logro esperado	7,00	Proceso	3,00	Inicio	18,00	Proceso
24	7,00	Proceso	5,00	Inicio	3,00	Inicio	15,00	Inicio
25	8,00	Logro esperado	2,00	Inicio	3,00	Inicio	13,00	Inicio
26	4,00	Inicio	8,00	Logro esperado	5,00	Inicio	17,00	Proceso
27	8,00	Logro esperado	8,00	Logro esperado	5,00	Inicio	21,00	Logro esperado
28	4,00	Inicio	8,00	Logro esperado	7,00	Proceso	19,00	Proceso
29	8,00	Logro esperado	4,00	Inicio	6,00	Proceso	18,00	Proceso
30	8,00	Logro esperado	4,00	Inicio	2,00	Inicio	14,00	Inicio
31	3,00	Inicio	6,00	Proceso	3,00	Inicio	12,00	Inicio
32	8,00	Logro esperado	7,00	Proceso	1,00	Inicio	16,00	Proceso

Tabla 5.4.*Base de datos del post test en el grupo experimental*

N.º	Comprensión literal		Comprensión inferencial		Comprensión crítica		Competencia lectora	
	Punt.	Nivel de logro	Punt.	Nivel de logro	Punt.	Nivel de logro	Punt.	Nivel de logro
1	8,00	Logro esperado	7,00	Proceso	9,00	Logro esperado	24,00	Logro esperado
2	8,00	Logro esperado	8,00	Logro esperado	6,00	Proceso	22,00	Logro esperado
3	8,00	Logro esperado	9,00	Logro esperado	7,00	Proceso	24,00	Logro esperado
4	7,00	Proceso	6,00	Proceso	1,00	Inicio	14,00	Inicio
5	7,00	Proceso	6,00	Proceso	1,00	Inicio	14,00	Inicio
6	7,00	Proceso	10,00	Logro destacado	7,00	Proceso	24,00	Logro esperado
7	7,00	Proceso	6,00	Proceso	7,00	Proceso	20,00	Proceso
8	6,00	Proceso	9,00	Logro esperado	9,00	Logro esperado	24,00	Logro esperado
9	10,00	Logro destacado	8,00	Logro esperado	5,00	Inicio	23,00	Logro esperado
10	8,00	Logro esperado	7,00	Proceso	6,00	Proceso	21,00	Logro esperado
11	7,00	Proceso	8,00	Logro esperado	8,00	Logro esperado	23,00	Logro esperado
12	9,00	Logro esperado	7,00	Proceso	8,00	Logro esperado	24,00	Logro esperado
13	7,00	Proceso	7,00	Proceso	8,00	Logro esperado	22,00	Logro esperado
14	9,00	Logro esperado	7,00	Proceso	8,00	Logro esperado	24,00	Logro esperado
15	9,00	Logro esperado	10,00	Logro destacado	5,00	Inicio	24,00	Logro esperado
16	9,00	Logro esperado	7,00	Proceso	6,00	Proceso	22,00	Logro esperado
17	7,00	Proceso	9,00	Logro esperado	8,00	Logro esperado	24,00	Logro esperado
18	7,00	Proceso	8,00	Logro esperado	8,00	Logro esperado	23,00	Logro esperado
19	7,00	Proceso	6,00	Proceso	1,00	Inicio	14,00	Inicio
20	8,00	Logro esperado	8,00	Logro esperado	6,00	Proceso	22,00	Logro esperado
21	7,00	Proceso	6,00	Proceso	2,00	Inicio	15,00	Inicio
22	9,00	Logro esperado	7,00	Proceso	8,00	Logro esperado	24,00	Logro esperado
23	8,00	Logro esperado	6,00	Proceso	8,00	Logro esperado	22,00	Logro esperado
24	7,00	Proceso	6,00	Proceso	1,00	Inicio	14,00	Inicio
25	7,00	Proceso	6,00	Proceso	8,00	Logro esperado	21,00	Logro esperado
26	8,00	Logro esperado	9,00	Logro esperado	9,00	Logro esperado	26,00	Logro esperado
27	7,00	Proceso	9,00	Logro esperado	8,00	Logro esperado	24,00	Logro esperado
28	9,00	Logro esperado	8,00	Logro esperado	7,00	Proceso	24,00	Logro esperado
29	8,00	Logro esperado	8,00	Logro esperado	6,00	Proceso	22,00	Logro esperado
30	7,00	Proceso	9,00	Logro esperado	8,00	Logro esperado	24,00	Logro esperado
31	8,00	Logro esperado	5,00	Inicio	3,00	Inicio	16,00	Proceso
32	7,00	Proceso	8,00	Logro esperado	7,00	Proceso	22,00	Logro esperado

Anexo 6
Autorización para ejecutar el proyecto



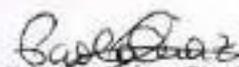
CONSTANCIA

La Directora del Colegio de los Sagrados Corazones Belén deja constancia:

Que, la Licenciada Luz Yrene Toribio Vaiqui, estudiante de la Maestría en Gestión e Innovación educativa de la Universidad Sedes Sapientiae, ha realizado el trabajo de investigación titulado: "Influencia del recurso didáctico digital en la competencia lectora del área de Comunicación" dirigida a los estudiantes de tercer grado de secundaria de nuestro colegio, el cual tuvo inicio en el mes de setiembre y concluyó en el mes de noviembre de 2018.

Se expide la presente constancia a solicitud de la interesada, para los fines que considere conveniente.

San Isidro, 14 de diciembre de 2018.


Paola del Carmen Diaz Navarrete
Directora



Av. Alvarez Calderón 761 - San Isidro / Telef. 440-2235 / Fax 440-3035
www.sccbelen.edu.pe

Anexo 7

Fotografías



Fotografía 1. Sesión experimental sobre la aplicación de la herramienta Padlet.



Fotografía 5. Sesión experimental sobre la aplicación de la herramienta Kahoot.



Fotografía 2. Sesión experimental sobre la aplicación de la herramienta Easelly



Fotografía 7. Sesión experimental sobre la herramienta Kahoot.



Fotografía 3. Sesión experimental sobre la aplicación de la herramienta Powtoon.



Fotografía 6. Sesión experimental en la biblioteca sobre los tipos de textos.



Fotografía 8. Aplicación de la prueba sobre competencia lectora en la fase pre test.



Fotografía 9. Aplicación de la prueba sobre competencia lectora en la fase post test.