



**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN  
SECCIÓN DE POSGRADO**

**USO DE LA LÍNEA DE TIEMPO INTERACTIVA LINE EN EL  
DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE CUENTOS EN  
ESTUDIANTES DE REDACCIÓN UNIVERSITARIA II DE LA  
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO, LIMA NORTE - 2016**

**PRESENTADA POR  
JAIME NEMESIO HUASCO ESCALANTE**

**ASESOR  
MIGUEL ÁNGEL GIRALDO QUISPE**

**TESIS  
PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN  
CON MENCIÓN EN INFORMÁTICA Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA**

**LIMA – PERÚ**

**2017**



**Reconocimiento – No comercial – Compartir igual  
CC BY-NC-SA**

El autor permite transformar (traducir, adaptar o compilar) a partir de esta obra con fines no comerciales, siempre y cuando se reconozca la autoría y las nuevas creaciones estén bajo una licencia con los mismos términos.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN  
SECCIÓN DE POSGRADO**

**USO DE LA LÍNEA DE TIEMPO INTERACTIVA LINE EN EL  
DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE CUENTOS EN  
ESTUDIANTES DE REDACCIÓN UNIVERSITARIA II DE LA  
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO, LIMA NORTE - 2016**

**TESIS PARA OPTAR  
EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN  
CON MENCIÓN EN INFORMÁTICA Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA**

**PRESENTADA POR:**

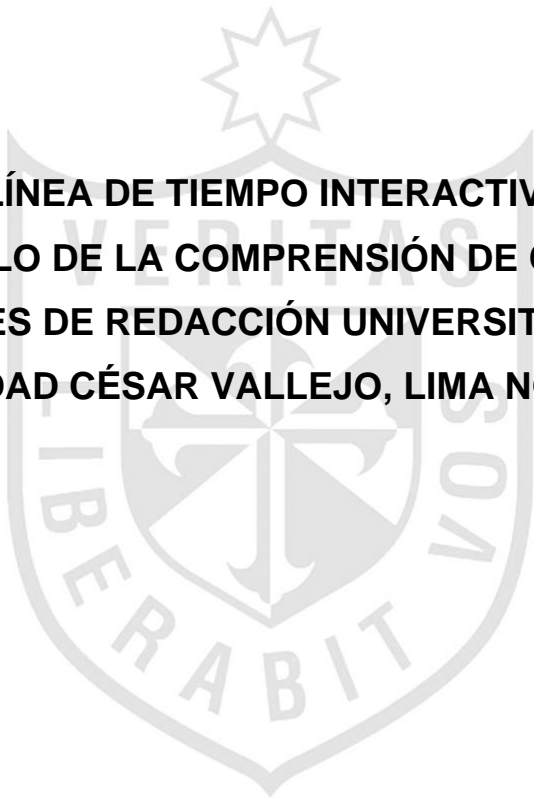
**JAIME NEMESIO HUASCO ESCALANTE**

**ASESOR:**

**DR. MIGUEL ÁNGEL GIRALDO QUISPE**

**LIMA, PERÚ**

**2017**



**USO DE LA LÍNEA DE TIEMPO INTERACTIVA LINE EN EL  
DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE CUENTOS EN  
ESTUDIANTES DE REDACCIÓN UNIVERSITARIA II DE LA  
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO, LIMA NORTE - 2016**

## **ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO**

### **ASESOR:**

Dr. Miguel Ángel Giraldo Quispe

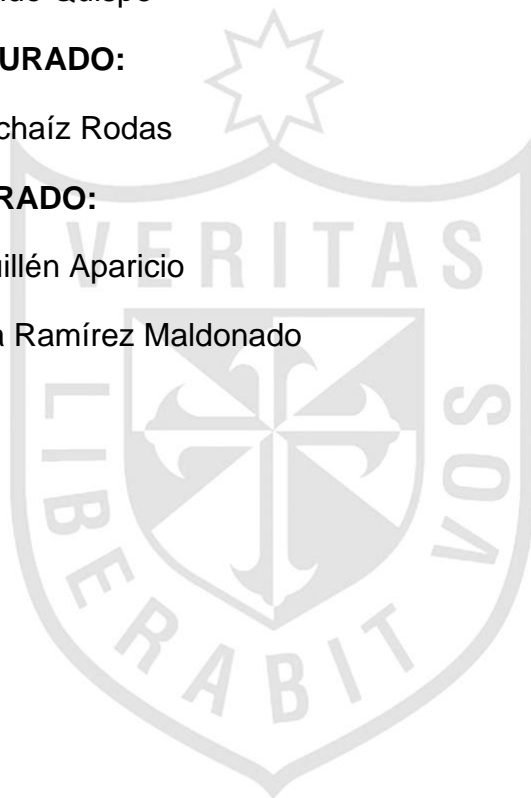
### **PRESIDENTE DEL JURADO:**

Dr. Carlos Augusto Echaíz Rodas

### **MIEMBROS DEL JURADO:**

Dra. Patricia Edith Guillén Aparicio

Dra. Yenncy Petronila Ramírez Maldonado





## **DEDICATORIA**

A mi familia, a mi esposa y a mis hijos, los mellizos Válery y Matías, cuyos llantos y sonrisas han compuesto la banda sonora de este trabajo de investigación.



## **AGRADECIMIENTO**

Mi agradecimiento a la Universidad de San Martín de Porres por brindarme una formación integral en la maestría y, en especial, a sus catedráticos, quienes me orientaron y apoyaron desinteresadamente a fin de culminar esta tesis

## ÍNDICE

Portada	i
Título	ii
Asesor y miembros del jurado	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
ÍNDICE	vi
RESUMEN	x
ABSTRACT	xii
INTRODUCCIÓN	xiv

### **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

1.1. Descripción de la realidad problemática	1
1.2. Formulación del problema	5
1.2.1. Problema general	5
1.2.2. Problemas específicos	5
1.3. Objetivos de la investigación	6
1.3.1. Objetivo general	6
1.3.2. Objetivos específicos	6



1.4. Justificación de la investigación	7
1.5. Limitaciones de la investigación	10
1.6. Viabilidad de la investigación	10

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

2.1. Antecedentes de la investigación	12
2.2. Bases teóricas	21
2.2.1. Estrategias de aprendizaje mediadas por las TIC	21
2.2.1.1. Aprendizaje visual a través de los organizadores gráficos interactivos	25
2.2.1.2. La línea de tiempo interactiva: recurso y uso	31
2.2.2. El desarrollo de la comprensión lectora: proceso y acción	34
2.2.2.1. La comprensión lectora de textos narrativos	39
2.2.2.2. Niveles de comprensión lectora	42
2.3. Definiciones conceptuales	46
2.4. Formulación de hipótesis	48
2.4.1. Hipótesis general	48
2.4.2. Hipótesis específicas	48
2.4.3. Variables	49

## **CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO**

3.1. Diseño de la investigación	50
3.2. Población y muestra	52
3.3. Operacionalización de variables	54

3.4. Técnicas para la recolección de datos	55
3.4.1. Técnicas	55
3.4.2. Instrumentos	55
3.4.3. Criterios de validez y confiabilidad de los instrumentos	57
3.5. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos	59
3.6. Aspectos éticos	60
<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS</b>	
4.1. Análisis de datos	61
<b>CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	
5.1. Discusión	80
5.2. Conclusiones	84
5.3. Recomendaciones	86
<b>FUENTES DE INFORMACIÓN</b>	
Fuentes bibliográficas	88
Tesis	90
Fuentes hemerográficas	91
Fuentes electrónicas	92
<b>ANEXOS</b>	
Anexo 1. Matriz de consistencia	96
Anexo 2. Pretest de comprensión lectora de cuentos	97
Anexo 3. Postest de comprensión lectora de cuentos	104

Anexo 4.	Ficha de seguimiento de la variable independiente	111
Anexo 5.	Líneas de tiempo interactivas creadas en Line	112
Anexo 6.	Validación del instrumento mediante juicio de expertos	123





## RESUMEN

La presente tesis aborda el tema de los organizadores gráficos interactivos, exactamente, el uso de la línea de tiempo interactiva *Line* y su grado de influencia sobre la comprensión lectora de cuentos en estudiantes de pregrado de la Universidad César Vallejo de Lima Norte. Este tema es sumamente importante pues vincula las limitaciones de comprensión lectora de estudiantes universitarios de primeros ciclos con una estrategia didáctica mediada por la tecnológica (TIC).

En este contexto, el objetivo principal de este trabajo de investigación fue determinar el grado de mejora de la comprensión lectora de cuentos con el uso de la línea de tiempo interactiva *Line*, en la medida en que la reorganización multimedia torna más comprensiva la información narrativa de los cuentos. En esa perspectiva, se establecieron tres objetivos específicos en base a los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) que, a su vez, se corresponden las hipótesis planteadas, en el sentido de que el uso de la línea de tiempo interactiva *Line* mejora la comprensión de cuentos (en cada nivel).

Así, a través de una investigación cuasiexperimental con dos grupos (control y experimental) que corresponden a una muestra de 60 estudiantes (dos aulas de 30 alumnos cada una), se aplicó un pretest para comparar sus promedios iniciales de comprensión lectora de cuentos y luego se administró la variable independiente (uso de la línea de tiempo interactiva *Line*) al grupo experimental a fin de comparar las medias de ambos grupos. Concluyentemente, se aceptaron las hipótesis establecidas, con lo cual se determina que la herramienta digital mejora de manera decisiva en el nivel literal e inferencial de comprensión de cuentos y de manera moderada en el nivel crítico.



The image features a large, faint watermark of a university crest in the background. The crest is shield-shaped with a crown on top, containing a book and a quill. The word "VERITAS" is written across the top of the shield, and "LIBERABIT" is written across the bottom. The text "ABSTRACT" is centered above the crest.

## ABSTRACT

The present thesis deals with the topic of interactive graphic organizers, exactly, the use of Line interactive time line and its degree of influence on reading comprehension of stories in undergraduate students of the Universidad César Vallejo de Lima Norte. This subject is extremely important because it links the limitations of reading comprehension of first cycle university students with a didactic strategy mediated by technology (ICT).

In this context, the main objective of this research work was to determine the influence of the use of the Line infective timeline in the reading comprehension of stories, to the extent that the multimedia reorganization makes the narrative information of the stories more comprehensible. In this perspective, three specific objectives were established based on the levels of reading comprehension (literal, inferential and critical), which, in turn, correspond to the hypotheses proposed, in the sense that the use of the Interactive Timeline Line It positively influences the understanding of stories (in each level).

Thus, through a quasi-experimental research with two groups (control and experimental) corresponding to a sample of 60 students (two classrooms of 30 students each), a pretest was applied to compare their initial reading comprehension averages of stories and then The independent variable (use of the Line interactive time line) was administered to the experimental group in order to compare the means of both groups. In conclusion, the established hypotheses were accepted, which determines that the digital tool influences positively and decisively the literal and inferential level of story comprehension and moderately at the critical level.





## INTRODUCCIÓN

La realidad universitaria del Perú tiene como antecedente próximo el colegio, es decir, el rendimiento académico de los escolares forma una secuencia con el rendimiento de quienes ingresan a estudiar a las universidades. Esta realidad se vislumbra en la comprensión de textos, que es desfavorable en los colegios (las cifras de PISA y de la ECE) que guarda estrecha relación con la actividad académica en las aulas de educación superior.

Este trabajo de investigación parte de esta situación y se circunscribe a estudiantes de primeros ciclos de la universidad César Vallejo, sede Lima Norte, quienes desarrollan la comprensión lectora de textos narrativos como parte de los tipos de texto que se aborda en los curso de *Redacción Universitaria I y II*. Ante esa realidad y en base a presupuestos teóricos del constructivismo, la teoría del aprendizaje visual, los estudios de integración curricular de las TIC en las aulas, planteó una estrategia didáctica mediada por la tecnología como posible aporte que contribuya a elevar la comprensión lectora de los alumnos de pregrado.



Como contenido, esta tesis se compone los siguientes capítulos:

En el primer capítulo, se describe la realidad problemática concerniente a la comprensión lectora en las universidades y se precisa la importancia de establecer estrategias mediadas por las TIC para superar las limitaciones en dicha competencia. Seguidamente, se señala la formulación del problema de investigación, que establece una relación entre las variables, consistente en saber si la aplicación de la línea de tiempo interactiva *Line* (software gratuito), como parte del aprendizaje visual y la representación visual del conocimiento, mejora la comprensión de cuentos en estudiantes del curso de *Redacción Universitaria II* de la Universidad César Vallejo. De dicho problema se derivó los problemas específicos relativos a saber si dicha influencia se mantiene en los niveles de comprensión lectora, a saber, literal, inferencial y crítico. En línea con ello, los objetivos e hipótesis planteados se ciñen a determinar la referida influencia de la herramienta digital. Como parte de este capítulo, también se plantea la justificación de la investigación (el desarrollo conceptual y operativo tanto la comprensión lectora de cuentos como la línea de tiempo interactiva, así como el aporte de *Line* como estrategia didáctica de fácil implementación en aulas universitarias), las limitaciones establecidas (tiempo, espacio, acceso a las aulas) y la viabilidad de su ejecución.

El segundo capítulo profundiza en las variables propuestas en base a las tesis que han abordado la comprensión lectora de cuentos o la línea de tiempo interactiva (en su defecto, los organizadores gráficos interactivos). Asimismo, se fundamenta el marco teórico mediante aportes de autores reconocidos en temas

como el constructivismo, el aprendizaje visual, la representación visual del conocimiento y la relación de las TIC en la educación. Finalmente, se definen conceptos valiosos como comprensión lectora y línea de tiempo interactiva, además de plantear las hipótesis concomitantes con los problemas y los objetivos propuestos.

En el tercer capítulo, se describe la naturaleza cuasiexperimental de la investigación de enfoque cuantitativo, asimismo, se hace referencia a la muestra no probabilística intencional, dado que se trabajó con grupos establecidos con anterioridad (dos aulas de 30 alumnos cada una), de igual modo se organizan las variables (operacionalización) y se describen los cuestionarios de comprensión lectora y la lista de cotejo empleada. Seguidamente, se mencionan las técnicas empleadas para procesar los datos recogidos y los aspectos éticos vinculados con la cita de fuentes y el carácter inédito del trabajo.

En el cuarto capítulo, se presentan los resultados estadísticos con su respectiva interpretación, en este caso, la influencia del uso de la línea de tiempo interactiva *Line* en la comprensión lectora de cuentos, comparando los resultados del grupo control y el grupo experimental.

Finalmente, como complemento a los resultados, se establece un diálogo teórico con otras investigaciones, se establecen las conclusiones de acuerdo con los resultados obtenidos y se brinda una serie de recomendaciones que buscan llenar vacíos que se han notado en la investigación o que permiten enfocar el tema desde otra perspectiva.

## **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1. Descripción de la realidad problemática**

La comprensión lectora, pese a la extensa bibliografía, no deja de ser un tema pendiente y atractivo. En la actualidad, la mayor parte de los trabajos ha rechazado una visión mecánica de este proceso, esto es, un acto de mera decodificación o de reproducción literal de lo escrito; por el contrario, coinciden en que la comprensión es un proceso a través del cual el lector, en su interacción y/o transacción con el texto, conquista su significado (Cassany, 2006; Condemarín, 1991). Desde esa perspectiva (López, 2007), la postura actual plantea una definición de comprensión lectora que toma en cuenta los saberes previos y la capacidad intertextual del lector a fin de que sitúe el texto y lo interprete de forma acertada.

Esta noción de la comprensión lectora y su creciente importancia se asocia con el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), que fue concebido a finales de los años 90 por la Organización para la

Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En la penúltima versión de PISA (2012), de 65 participantes, incluidos ocho latinoamericanos, nuestro país ocupó el último lugar, una estadística que concitó el interés y la preocupación del sector educación.

En este contexto, en el ámbito universitario, los alumnos de primeros ciclos llegan heredando el nivel de comprensión lectora que han alcanzado en sus colegios (Congreso de la República, 2005). Precisamente, en el ámbito de educación superior existe un gran vacío en cuanto al trabajo de la comprensión de textos dado que se sobreentiende que los estudiantes ya cuentan con estas competencias debidamente desarrolladas (Chávez, 2006).

En el insular estudio de Moreyra (1998), a la luz de las conclusiones que obtuvo tras medir la comprensión lectora de alumnos de primeros ciclos de universidades nacionales y privadas, se señala que “Los resultados indican la responsabilidad de la educación secundaria en las carencias lectoras del recién egresado y la responsabilidad de la universidad que debe desarrollar programas de apoyo y consolidación de las competencias lectoras” (p.1). Es relevante indicar en este punto que las mediciones de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de primeros ciclos son escasas.

En esa perspectiva, la ausencia o escasez de horas exclusivas en las que se explore y aplique estrategias metodológicas que se concentren en trabajar la lectura comprensiva de diversos textos en las universidades del Perú se concibe como una dificultad de cara a sostener un nivel de comprensión lectora aceptable.

Específicamente, en la Universidad César Vallejo (sede de Lima Norte), los cursos vinculados con la comprensión y producción de textos de pregrado, como *Redacción Universitaria I y II*, se orientan básicamente al conocimiento gramatical, normativo o al reconocimiento estructural a nivel de párrafos y textos, así como a la realización de un trabajo final (una monografía) con miras a que los estudiantes inicien una labor académica sostenida durante los demás ciclos (UCV, 2013). Como parte de dichos cursos, dentro del desarrollo de los tipos de texto, se trabajan cuentos o narraciones, situación en la que se aprecia las limitaciones de comprensión por parte de los estudiantes. Las dificultades se relacionan con la identificación de los sucesos, personajes, ambientes, las relaciones de causa-efecto y el reconocimiento de la secuenciación de los hechos (hilo narrativo).

Ahora bien, partiendo del constructivismo, cognitivismo y la teoría del aprendizaje significativo, se precisa que una de las maneras de contribuir a la comprensión lectora es el uso de estrategias didácticas, tal es el caso de los organizadores gráficos: mapas conceptuales, esquemas mentales y líneas de tiempo (Campos, 2005). A tono con estos recursos, desde las propuestas de enseñanza mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y de la teoría del aprendizaje visual, el uso de organizadores gráficos interactivos o digitales (a veces como *software* libre y otras con planes de pago) generados como parte de la denominada web 2.0 se viene consolidando (Hermansen, *et al.*, 2014; López *et al.*, 2008).

Particularmente, las líneas de tiempo interactivas son motivadoras y abren la posibilidad a una reorganización de contenidos sumamente atractiva. Aunque de manera constante se ha empleado en el curso de historia por cuanto los hitos temporales ya están definidos (para procesos, cronologías o biografías), este organizador ofrece medios interesantes de reestructuración de contenidos literarios (cuentos, novelas, leyendas, fábulas). Los cuentos, por ejemplo, orientan el discurso narrativo por diversos cauces temporales (lineal, cíclico, episódico, intrincado) que son perdidos de vista por los lectores. Sin embargo, el hecho de trasladar unidades de acción a la línea de tiempo y reordenarlas en una secuencia temporal lineal (de atrás para adelante) hace que el lector sea consciente de la estructura narrativa, además del reconocimiento de personajes, ambientes y relaciones lógico-temporales esenciales como causa-efecto, simultaneidad, posterioridad, anterioridad, secuencialidad. Así también, la particularidad de sumar imágenes, videos y otra serie de informaciones enriquece la base informativa del usuario y, por tanto, la interacción entre el lector y el contenido abordado.

Entonces, desde la perspectiva de esta investigación, se ha considerado que el uso de la línea de tiempo interactiva (con apoyo de *software libre*), como parte de las estrategias de enseñanza mediadas por las TIC en el nivel educativo superior, redundará en el aumento del nivel de la comprensión lectora de cuentos. Siguiendo esa lógica, los problemas que a continuación se plantean han vinculado ambas variables en el entendido de que la primera (uso de la línea de tiempo) incide positivamente sobre la segunda (comprensión de cuentos).

## 1.2. Formulación del problema

### 1.2.1. Problema general

¿En qué medida el uso de la línea de tiempo interactiva *Line* mejora el desarrollo de la comprensión lectora de cuentos en estudiantes del curso de *Redacción Universitaria II*, del segundo ciclo-2016 de Formación General de la Universidad César Vallejo - Lima Norte?

### 1.2.2. Problemas específicos

- ¿En qué medida el uso de la línea de tiempo interactiva *Line* mejora el desarrollo de la comprensión lectora a nivel literal de cuentos en estudiantes del curso de *Redacción Universitaria II*, del segundo ciclo-2016 de Formación General de la Universidad César Vallejo - Lima Norte?
- ¿En qué medida el uso de la línea de tiempo interactiva *Line* mejora el desarrollo de la comprensión lectora a nivel inferencial de cuentos en estudiantes del curso de *Redacción Universitaria II*, del segundo ciclo-2016 de Formación General de la Universidad César Vallejo - Lima Norte?
- ¿En qué medida el uso de la línea de tiempo interactiva *Line* mejora el desarrollo de la comprensión lectora a nivel crítico de cuentos en estudiantes del curso de *Redacción Universitaria II*, del segundo ciclo-2016 de Formación General de la Universidad César Vallejo - Lima Norte?

### **1.3. Objetivos de la investigación.**

#### **1.3.1. Objetivo general**

Determinar el grado de mejora en el desarrollo de la comprensión lectora de cuentos, con el uso de la línea de tiempo interactiva *Line*, en estudiantes del curso de *Redacción Universitaria II*, del segundo ciclo-2016 de Formación General de la Universidad César Vallejo - Lima Norte.

#### **1.3.2. Objetivos específicos**

- Determinar el grado de mejora en el desarrollo de la comprensión lectora de cuentos a nivel literal, con el uso de la línea de tiempo interactiva *Line*, en estudiantes del curso de *Redacción Universitaria II*, del segundo ciclo-2016 de Formación General de la Universidad César Vallejo - Lima Norte.
- Determinar el grado de mejora en el desarrollo de la comprensión lectora de cuentos a nivel inferencial, con el uso de la línea de tiempo interactiva *Line*, en estudiantes del curso de *Redacción Universitaria II*, del segundo ciclo-2016 de Formación General de la Universidad César Vallejo - Lima Norte.



- Determinar el grado de mejora en el desarrollo de la comprensión lectora de cuentos a nivel crítico, con el uso de la línea de tiempo interactiva *Line*, en estudiantes del curso de *Redacción Universitaria II*, del segundo ciclo-2016 de Formación General de la Universidad César Vallejo - Lima Norte.

#### 1.4. Justificación de la investigación

Esta investigación esencialmente se justifica en tres aspectos:

- a) **Teórico.** La relevancia teórica de este trabajo estriba en que se ha conceptualizado el uso de la línea de tiempo interactiva y la comprensión lectora de cuentos a fin de que ambas variables se asocien a partir del nivel de incidencia que la primera ejerce sobre la segunda. De este modo, se suma como un aporte teórico a las investigaciones que se han decantado por establecer un grado de relación favorable entre los organizadores gráficos y la comprensión lectora, aunque en estos bien se ha optado por organizadores tradicionales, por un organizador diferente a la línea de tiempo o por textos distintos a los cuentos. Podemos mencionar, por ejemplo, la tesis de maestría *Organizadores visuales y niveles de comprensión lectora de los alumnos de secundaria de la I.E. "República Federal de Alemania" Puente Piedra de Córdova (2012)*; *Propuesta metodológica cognitivista C-H-E con estrategia visual organizadores gráficos*

*interactivos –OGIS– orientada al mejoramiento de la comprensión lectora en el sector de lenguaje y comunicación de cuarto básico de NB2, tesis para optar al grado de magíster de Labra (2012). En otros casos, se desarrolla una de las variables propuestas, como en la tesis de maestría *Creación de un objeto multimedia –línea del tiempo interactiva para el estudio de la Historia de la Arquitectura Moderna: Frank Lloyd Wright, el genio americano*, de Ribadeneira (2012).*

Como se aprecia, nuestro trabajo sienta su mirada sobre una relación que de forma general ya se ha establecido en investigaciones anteriores, no obstante, si se aprecia con más detalle las variables que hemos propuesto, emerge su originalidad y su carácter inédito.

- b) Social y educativo.** En este aspecto, nuestra investigación se justifica por cuanto se ha abordado una cuestión pedagógica de creciente interés, esto es, la comprensión lectora. En esa medida, se ha presentado un recurso de las TIC como propuesta de mejora de la comprensión lectora de cuentos en estudiantes universitarios de primeros ciclos, con ese propósito se confrontó los resultados obtenidos por el grupo control y el grupo experimental tras desarrollar actividades programadas, para el primero según la programación curricular usual y para el segundo, con mediación de las TIC.

Así también, esta investigación ha tenido la pretensión de aportar una estrategia que afronte las dificultades y limitaciones que se presentan

en los estudiantes de primeros ciclos, específicamente, en la comprensión de textos narrativos. Esta pretensión cobra relevancia si se considera las desalentadoras cifras que provienen de nuestra participación en PISA 2012 (nuestro país ocupó el último puesto de 65 naciones participantes), aplicada a alumnos de educación básica regular de 15 años, futuros ingresantes a las universidades peruanas; así como la Evaluación Censal de Estudiante (ECE) 2015 destinada a alumnos de 2.º de secundaria, según la cual solo el 15% de ellos logran el nivel satisfactorio en comprensión lectora. A ello se suma la sobreentendida conclusión de que los alumnos que llegan a la universidad ya poseen suficientes capacidades de comprensión de textos.

- c) **Práctico y metodológico.** La relación significativa entre el uso de la línea de tiempo interactiva *Line* y la comprensión lectora de cuentos abre la posibilidad de implementar esta estrategia didáctica de manera formal e integrada, como parte del currículo de los primeros ciclos universitarios, concretamente dentro del curso de *Redacción Universitaria*. Entonces, por una parte, nuestra investigación se justifica porque enfatiza la integración de las TIC en el currículo de la educación superior desde un enfoque constructivista y mediado por las tecnologías; y por otra, ofrece la posibilidad de incorporar una estrategia orientada a mejorar los niveles de comprensión de textos narrativos.

### **1.5. Limitaciones de la investigación**

Esta investigación ha sido delimitada a fin de buscar su realización, por ello el tema únicamente atañe a uno de los tantos organizadores gráficos que se han diseñado como parte de las estrategias de aprendizaje, a saber, la línea de tiempo interactiva *Line*. Esta herramienta digital es de uso gratuito y se encuentra en línea, de modo que su empleo no demandó un gasto para los estudiantes usuarios. En esa misma perspectiva, únicamente se avocó a reconocer la influencia que esta estrategia ejerce sobre el desarrollo de la comprensión lectora de cuentos, quiere decir que se ha ceñido estrictamente a textos narrativos de consabida brevedad.

Así también, el tiempo y el espacio han sido seleccionados bajo esa orientación, de ahí que se limite a un momento determinado, vale decir, el segundo ciclo-2016 (agosto-diciembre) del curso de pregrado denominado *Redacción Universitaria II*, de Formación General, en el campus de la Universidad César Vallejo (sede de Lima Norte, Los Olivos).

### **1.6. Viabilidad de la investigación**

Por lo expuesto en las limitaciones de la investigación, este trabajo se torna viable teóricamente, pues se obtienen modelos conceptuales del constructivismo, construccionismo y cognitivismo, con el añadido de los recientes estudios de uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje visual, toda vez que esta información es accesible mediante recursos bibliográficos

apropiados. También es viable en el tiempo y en el espacio de trabajo, pues se cuenta con el invaluable apoyo de docentes de las aulas elegidas del curso de *Redacción Universitaria* de Formación General de la Universidad César Vallejo, sede Lima Norte, a efectos de realizar la investigación durante el segundo semestre del año 2016. Finalmente, se pudo disponer de recursos humanos, económicos y materiales suficientes para llevar a cabo este trabajo.



## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

### 2.1. Antecedentes de la investigación

Como parte de las investigaciones consultadas, figuran tesis de autores peruanos y extranjeros que abordan parcialmente las variables planteadas en este trabajo, es decir, no se ha encontrado un estudio que desarrolle directamente el vínculo de incidencia del uso de la línea de tiempo interactiva sobre la comprensión lectora de cuentos.

De hecho, se ha escrito mucho sobre las ventajas de emplear organizadores gráficos en la adquisición de conocimientos, especialmente acerca de la influencia de los mapas mentales y mapas conceptuales en la comprensión lectora. Es más, en esta última década, se acentuó el estudio de estos organizadores pero en sus versiones digitales (mediante un *software*); sin embargo, aún son nulas las investigaciones que apuntan exactamente al uso de la línea de tiempo interactiva en la comprensión de cuentos. A continuación, mencionaremos los estudios más relevantes para esta tesis.

Con relación a la variable independiente, **uso de la línea de tiempo interactiva**, destacan los siguientes trabajos:

La investigadora ecuatoriana Echevarría (2014), en su tesis de maestría *Propuesta de metodología de enseñanza con líneas del tiempo interactivas como una herramienta aplicativa del conocimiento significativo en la asignatura de Teoría de la Arquitectura en la Universidad Central*, presentada en la Pontificia Universidad Católica de Ecuador, propone diseñar un modelo de enseñanza-aprendizaje en base al uso de la línea de tiempo digital, estrategia que pretende insertar en la cátedra Teoría de Arquitectura impartida en la Universidad Central.

En esta tesis se sostiene que, mediante las líneas de tiempo y la disposición cronológica de hechos, se podrá “comprender mejor cómo han evolucionado las diferentes teorías y tendencias arquitectónicas a lo largo del tiempo. Por lo que se propone dividir las tendencias más importantes en los cuatro niveles, los mismos que se subdividen en unidades.” (p. 105). Considerando esa premisa, la autora plantea cambiar la metodología de enseñanza de la cátedra Teoría de la Arquitectura y, de manera concomitante, una modificación en la malla curricular de la Universidad Central, de forma que a lo largo de las unidades propuestas, con la incorporación de las TIC, se tenga un panorama claro y coherente que cubra toda la producción arquitectónica mundial.

Tomando en cuenta la propuesta metodológica del uso de la línea de tiempo, la investigadora arriba a la conclusión de que esta herramienta interactiva

permite “potenciar las habilidades de pensamiento como: procesar y analizar la información” (p. 119). A ello agrega que, en la enseñanza de cursos como Historia y Teoría de la Arquitectura, estos recursos digitales funcionan de manera apropiada porque logran organizar en una secuencia coherente las diferentes tendencias arquitectónicas; esto es así, pues “por un lado se puede establecer sucesión de hechos, que permitirá la reconstrucción de tendencias arquitectónicas; y también una lectura vertical que ayuda a la relación con el contexto histórico político cultural donde se desenvuelven estas tendencia” (p. 119).

La tesis de maestría *La computadora llega al aula: la incorporación de las tecnologías digitales a la práctica docente. Un estudio de caso*, de Rendón (2012), presentada en el prestigioso Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México, esencialmente, presenta la manera como se incorpora la tecnología en la planificación y desarrollo de una actividad pedagógica correspondiente a una docente de educación secundaria pública del curso de Historia de México (Historia II), de ahí la denominación de estudio de caso y el carácter cualitativo del estudio. Para cumplir su objetivo, el investigador se enfoca en describir con mucho detalle el proceso de la actividad pedagógica, desde su diseño, reflexión y rediseño, hasta la aplicación de la herramienta digital (en este caso, la línea de tiempo digital elaborada en el programa Excel) en las aulas, el trabajo de los alumnos y sus reacciones. Esta propuesta pedagógica se puso en práctica en seis sesiones para un aula de 3.º y tres sesiones para otra de 3.º de secundaria.



Posteriormente, realiza una interpretación de los resultados a partir de un enfoque etnográfico y, finalmente, llega a la conclusión de que la integración de las tecnologías en el desarrollo de las clases implica una demanda de esfuerzos conjuntos de parte de la comunidad educativa (docente, alumnos, institución); de igual forma, un trabajo preparatorio, dado que la maestra de secundaria debió proveer indicaciones, por ejemplo, en la selección y manejo de fuentes e insumos (palabras e imágenes) para las líneas de tiempo. En cuanto a la elaboración de estas secuencias temporales, el autor enfatiza el hecho de que los alumnos interactuaron con texto, imagen, íconos y color, es decir, compusieron su información en un sistema de representación multimodal, lo que implica una reflexión en el proceso de construcción que, a fin de cuentas, es el proceso de aprendizaje; en esa medida, resalta la red de comunicación que se va propiciando, por ejemplo, el intercambio de información a través del correo electrónico, no solo entre alumnos, sino también con la docente.

Flores-Hole (2014), en su tesis doctoral para la Universidad de Zaragoza (España) titulada *La investigación cooperativa como modelo de selección de recursos constructivos TIC para la enseñanza del concepto tiempo en historia*, busca, a través de un diagnóstico y el análisis de resultados de carácter cooperativo, la selección de herramientas TIC para el estudio del tiempo cronológico en la enseñanza del curso de historia. En esa orientación, la autora se propuso como objetivo principal “proporcionar un modelo de selección de recursos constructivos TIC en la web para la enseñanza del concepto tiempo en historia a partir de la Investigación

Cooperativa” (p.28). Como parte de esa selección, se empleó la línea de tiempo interactiva (*Dipity*, *Cronos*, *TimeToast* y *TimeRime*) con el objeto de visualizar mejor la seriación de un tiempo cronológico-histórico. Esencialmente se trabajó con fechas de modo que se pueda establecer nociones como duración y simultaneidad de hechos relevantes, además de relaciones de causalidad y consecuencia.

En esta investigación, la autora formó un grupo de coinvestigadores de diversos países, es así que participaron docentes de la Red de Profesores de Geografía e Historia y Didáctica de las Ciencias Sociales alojada en Internet (docentes de secundaria o bachillerato), quienes en base a un diagnóstico eligieron, emplearon y analizaron los recursos TIC para la adquisición del concepto tiempo en historia.

Para nuestra investigación, interesa sobremanera la aplicación de la línea de tiempo y los resultados que obtuvieron los profesores. Precisamente, a partir de sus observaciones, el estudio concluye que esta herramienta ayuda a comprender el tiempo histórico, es decir, facilita la percepción de la dimensión del tiempo y sus diferentes ritmos. Refieren que los alumnos pueden “ordenar cronológicamente diferentes fuentes de información, links, vídeos e imágenes asociadas a los textos que pueden insertar para enriquecer la presentación. Se pueden seguir en forma cronológica los acontecimientos, destacar los más importantes, mencionar los secundarios e incluir vínculos con información complementaria” (p. 309). Dentro de las habilidades trabajadas, a) competencia para aprender a aprender, b)

tratamiento de la información y competencias digital, d) competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo y e) competencia en comunicación lingüística, por citar algunas, el uso de las líneas de tiempo interactivas “cumple con un 68% de las competencias (porcentajes promediados)” (p. 314), hecho que ratifica los auspiciosos resultados obtenidos mediante el uso de estas herramientas digitales.

Una mención especial merece la tesis de maestría *Propuesta metodológica cognitivista c- h- e con estrategia visual organizadores gráficos interactivos – OGIS – orientada al mejoramiento de la comprensión lectora en el sector de lenguaje y comunicación de cuarto básico de NB2*, elaborada por Labra (2012) en la Universidad de Chile, esto debido a que es el trabajo que, aunque de manera parcial y tangencial, se asemeja más a nuestra investigación. Básicamente, el investigador pretendió establecer la relación existente entre el uso de organizadores gráficos interactivos (OGI), entre ellos la línea de tiempo, como parte de una propuesta metodológica cognitivista, y los niveles de comprensión lectora en 6 colegios municipales de la Región Metropolitana de Chile.

Así, paulatinamente ese objetivo se complementa con la propuesta de capacitar a docentes en el uso de tecnologías visuales interactivas, la implementación en el plano curricular de la propuesta metodológica y la evaluación mixta (cuantitativa y cualitativa) de los niveles de comprensión lectora luego de la implementación. Como resultado principal, se concluye que, luego de un proceso de adaptación, los docentes que han sido

capacitados se apropian de los recursos visuales interactivos en su gran mayoría y conciben a los OGI como herramientas que facilitan su labor. Ahora bien, la conclusión que más interesa a nuestra investigación, es la que se vincula con los resultados obtenidos por los alumnos, sobre el particular, el autor refiere que se evidencian cambios en el tratamiento y procesamiento de contenidos de las lecturas seleccionadas, con el agregado de que sesión tras sesión iban identificando con más destreza los datos más relevantes para la elaboración de OGI y decidían de mejor forma qué organizador elegir (entre ellos la línea de tiempo). En definitiva, la aplicación de estas estrategias visuales se relacionan positivamente con mejoras en los niveles de comprensión lectora obtenidos por los estudiantes que intervinieron directamente en la investigación.

En cuanto a la variable dependiente, **la comprensión lectora de cuentos**, es preciso referir que buena parte de las investigaciones han orientado su interés en la comprensión de textos en general (Labra, 2012), en textos argumentativos y en fragmentos de relatos o en textos reelaborados (Córdova, 2012). En menor medida, los investigadores han optado por estudiar la comprensión del género narrativo corto, así que, haciendo hincapié en esta salvedad, mostramos los siguientes trabajos:

En la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Córdova (2012) presentó su tesis de maestría *Organizadores visuales y niveles de comprensión lectora de los alumnos de secundaria de la I.E. "República Federal de Alemania" Puente Piedra – 2012* y centró su atención en determinar la

relación entre los organizadores visuales y la comprensión lectora de una muestra de estudiantes de educación básica regular conformada por 351 alumnos de primero a quinto de secundaria del colegio República Federal de Alemania. En esta investigación descriptiva, de diseño correlacional, se elaboró una lista de cotejo para la variable organizadores visuales y una prueba escrita para la comprensión lectora (que contienen fragmentos de cuentos), de esta manera, se concluyó que existe correlación alta y directa entre la primera variable y la comprensión literal de narraciones, es decir, se determinó que cuanto mayor es el uso de los organizadores visuales también se incrementa la comprensión literal, así también, se estableció que existe correlación moderada y directa entre el uso de organizadores visuales y la comprensión inferencial y criterial. Es pertinente precisar que, pese al anuncio del autor de emplear organizadores visuales, en esta investigación se omitió el empleo de la línea de tiempo.

Por su parte, Reyes-Palacios (2014), en su tesis *Planeamiento de una secuencia de clases con estrategias de enseñanza-aprendizaje para desarrollar los niveles de comprensión lectora utilizando cuentos de Edgar Allan Poe con alumnos de cuarto grado de secundaria*, presentada en la Universidad de Piura, plantea como objetivo principal describir y proponer estrategias didácticas de análisis e interpretación de cuentos de Edgar Allan Poe para el desarrollo de los niveles de comprensión lectora de alumnos de cuarto grado de educación secundaria de la I.E.P Nuestra Señora del Rosario (Piura, Perú). Finalmente, a través de una secuencia de sesiones de aprendizaje que detalla actividades de prelectura, lectura y poslectura se afianza un trabajo estratégico que se evidencia mediante logros efectivos en

la comprensión lectora. Precisamente, se llega a la conclusión de que la secuencia de sesiones con estrategias de enseñanza-aprendizaje (motivación, adquisición, aplicación, evaluación y extensión) mejoran la comprensión de los cuentos, asimismo, que las estrategias cognitivas y metacognitivas (autorregular su aprendizaje) “no solo favorecen el nivel de comprensión lectora, sino que motivan a leer todo tipo de texto y lo que es mejor ayudan a generar hábito de lectura, pues el comprender un texto entusiasma a seguir leyendo constantemente” (p. 133).

Finalmente, aunque la tesis *Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación* de Mac Dowall (2009) no desarrolle exclusivamente la comprensión de cuentos, su importancia estriba en que estudia la comprensión lectora en estudiantes universitarios de primeros ciclos, de ahí su estrecha relación con la muestra que hemos establecido para nuestra investigación. En esta tesis, se parte del objetivo de conocer la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los alumnos ingresantes a la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima, Perú) del año 2005. Luego del procesamiento de datos, recogidos en base a un test Acra (escalas de estrategias de aprendizaje de Román y Gallego) y un test de comprensión de lectura (Maritza Silva Alejos), se concluye que sí existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje (especialmente las tres formuladas en sus planteamientos: adquisición de información, codificación de información y recuperación de la información) y la variable comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM 2005-I.

## **2.2. Bases teóricas**

En este proyecto hay pilares conceptuales que merecen un desarrollo amplio, entre ellos, las estrategias de aprendizaje mediadas por organizadores gráficos interactivos, la integración de las TIC en el contenido curricular y el concepto de comprensión lectora. Lógicamente, estos conceptos se estudian a la luz de la teoría constructivista y el aprendizaje significativo.

### **2.2.1. Estrategias de aprendizaje mediadas por las TIC**

Más allá de concebir el aprendizaje como un proceso de adquisición de conocimientos (entre ellos, incluimos habilidades, actitudes y valores) como consecuencia de la enseñanza y/o la experiencia, optamos por una definición de base constructivista: “aprender es un proceso individual y colectivo de diseño y construcción/reconstrucción de esquemas mentales previos, como resultado de reflexión y reinterpretación” (Sánchez, 2004, p. 79). Precisamente, desde un enfoque constructivista, se habla de aprendizaje significativo como el resultado de un proceso de construcción que implica vincular nuevos conocimientos a un esquema conceptual que previamente posee el estudiante (Ausubel, 1976). Entonces, realmente se aprende cuando se otorga un significado/sentido al nuevo contenido.

Guerrero (2014) sostiene que este aprendizaje se logra si se cumple con tres exigencias: a) por un lado, el alumno debe poseer los “conocimientos previos adecuados” para acceder a los nuevos, para lo cual se precisa de estrategias metodológicas que, precisamente, “activen los conceptos

previos”; b) de otro lado, debe presentarse contenidos lógicos, bien estructurados, es decir, “potencialmente significativos”; c) finalmente, se valora la motivación de los alumnos, esto es, la “actitud favorable para aprender significativamente”. En este marco teórico, cobra relevancia el hecho de que el estudiante podrá aprender en la medida en que, más allá de saber qué aprende, sepa cómo aprende. En esa tarea coadyuva la implementación de una metodología constructivista (con el aporte de las TIC) impartida por el docente y, sobre todo, una propuesta de enseñanza con respaldo curricular (institucional).

En esa labor pedagógica, varios autores como Cassany (2006) y Novak manifiestan que es innegable la demanda de recursos, estrategias y modelos de enseñanza de parte de la denominada “generación digital”; así también, el hecho de que la tecnología ocupa más espacios que modifican drásticamente el devenir de la sociedad y que, en consonancia con ello, la educación también debe proponer modificaciones curriculares que integren los usos tecnológicos que ya forman parte de la comunidad (Internet y telecomunicaciones). A tono con este escenario, Sánchez (2004) es consciente de las ventajas que se pueden derivar del avance tecnológico:

Es así como con estas herramientas y materiales de construcción y teniendo como base el constructivismo y la forma como aprenden los aprendices, más un conocimiento de la disciplina y su metodología a aprender, pueden crearse las condiciones para que los profesores faciliten la construcción cognitiva y social del conocimiento de sus aprendices, utilizando las TICs



como aumentadores, como socios en su cognición, como herramientas poderosas con las cuales construir significados (p. 85).

No obstante, este autor es claro en manifestar que, desde la perspectiva constructivista, las TIC no construyen aprendizajes de manera azarosa, sino que es el aprendiz quien construye sus saberes mediante la tecnología, ya sea como soportes e infraestructura, como herramientas de comunicación, como proveedores de información o como espacios de gestión de conocimientos (incluso colaborativos). Específicamente, se sienta la premisa de que la tecnología tendría su carácter pedagógico “siempre que haya un proceso de apropiación y resignificación en su empleo por parte de quienes intervienen en un contexto o hecho educativo” (Aguirre, 2014, p. 9). Esto revela que las TIC se pueden concebir como recursos que permiten mediar y promover los procesos educativos, entonces, las TIC son consideradas como un mediador tecnológico, como parte de la mediación pedagógica. Lógicamente, esta mediación se define en las estrategias didácticas (de aprendizaje y enseñanza) que se emplearán en las aulas. Como un breve repaso de las actividades en las que pueden intervenir las TIC, presentamos de manera sintética y adaptada la propuesta de Area (2008) planteada en base al criterio denominado ámbito de desarrollo de las competencias informacionales y digitales.

*Actividades educativas en las que intervienen las TIC*

<b>Actividad</b>	<b>Material y/o recurso digital</b>	<b>Ámbito</b>
Realizar búsquedas temáticas	Buscadores (Google, Bing, Yahoo, Ask)	<b>Búsqueda y comprensión de información</b>
Búsqueda especializada	Repositorios, archivos y bibliotecas digitales	
Consultas enciclopédicas o de diccionario	Wikipedia, RAE, Encarta	
Realizar proyectos de búsqueda y análisis de información similar	Webquest (caza del tesoro)	
Comunicación asincrónica (diferido)	Correo electrónico, foros virtuales	<b>Comunicación e interacción social</b>
Comunicación sincrónica (tiempo real)	Chat (redes sociales), videoconferencia, mensajería instantánea, Skype	
Debates, preguntas y repreguntas	Foros, grupos de redes sociales	
Proyectos colaborativos	Wikis, foros, aulas virtuales	
Creación de documentos y presentación multimedia	Software de presentación multimedia (organizadores gráficos, presentadores)	<b>Producción personal y difusión pública del conocimiento</b>
Elaboración de textos colaborativos a través de la red	Wikis y software de presentación multimedia (organizadores gráficos, presentadores)	
Diario de autoaprendizaje y publicación de trabajos o proyectos	Página web, blog, red social	
Creación de audios, videoclip y montaje de imágenes	Software de edición de audio, imágenes y vídeo	

Fuente: adaptada de la propuesta presentada por Area (2008)

### **2.2.1.1. Aprendizaje visual a través de los organizadores gráficos interactivos**

En la década de los ochenta, Gardner (1983) abrió el abanico de estudio de la inteligencia y propuso el concepto de inteligencia múltiple, fundamento que permitió hablar de varios tipos de inteligencia, entre ellos, la denominada visuo-espacial. Efectivamente, se precisa que el aprendizaje visual se corresponde con las personas que poseen la habilidad de explicar la esencia de un tema usando esquemas visuales (Barba y Capella, 2010).

En ese escenario, una forma importante que permite materializar las ventajas del aprendizaje visual son los denominados organizadores gráficos (Novak, 1988) y, en la actualidad, los llamados organizadores gráficos interactivos. En este apartado, es pertinente recordar que el antecedente de estos sistemas lo hallamos en Ausubel, quien desarrolló los organizadores previos, que ayudan a los estudiantes a discriminar información y reconocer los datos nuevos o contradictorios. Ya que para este investigador el aprendizaje significativo obedece a la integración de un conocimiento nuevo al previo, estos diagramas (aunque en prosa, según su propuesta) son los mejores diseños para llegar a dicha meta.

Para Campos (2005) existen dos organizadores gráficos, en el sentido amplio, por un lado el previo, antes del nuevo contenido, y el posterior, después de recibida la nueva información. Y aunque ahora se han desarrollado varias técnicas de organización visual de información, todas estas se agrupan bajo el nombre de organizadores gráficos, tal como lo acuñó Barrón. Por su parte, Josep Novak, ayudante cercano de Ausubel,

como aporte para lograr el aprendizaje significativo diseña el mapa conceptual (que relaciona contenidos de un mismo dominio mediante verbos); y años después, Tony Buzan desarrolla el mapa mental, una suerte de gráfica más elaborada.

Precisamente, estas técnicas de aprendizaje visual integran marcos conceptuales que van desde la propuesta cognitivista, ya que el alumno es quien elabora los significados y obtiene más información del mismo proceso; también desde la perspectiva constructivista, dado que en la estructura de la nueva información esta se vincula con los saberes previos; asimismo, se elaboran materiales con alto potencial comunicativo, que no es más que una síntesis de un constructo mayor (Muñoz-González, Ontoria y Molina, 2012).

Con el avance tecnológico, las versiones actuales de esos diseños (mapa mental, línea de tiempo, flujograma, mapa conceptual, mapa semántico) son denominadas organizadores gráficos interactivos o digitales. Según la teoría de aprendizaje visual propuesta por Hyerle (2008), que parte de la concepción del modelo de cerebro total, las re-presentaciones visuales interactivas o digitales, precisamente, consolidan un conocimiento activo como producto del análisis de contenidos y la complementariedad de diversos lenguajes, además de beneficiar un proceso de metacognición en los estudiantes:

These visual-spatial-verbal displays of understanding support all learners in "transforming static information into active knowledge", thus offering a complementary representational system to more traditional literacies grounded in speaking, writing, and

numerating. These linear and/or nonlinear visual form are also metacognitive tools for self-assessment in each content area and interdisciplinary learning that may unite linguistic, numerical, and scientific languages together on the same page (p. 19)<sup>1</sup>.

De forma específica, para crear organizadores gráficos interactivos, actualmente, se cuenta con una serie de aplicaciones de *software* (para instalar o en línea) para diseñar, diagramar, corregir y publicar dichos esquemas visuales. Sin ser tan exhaustivos, podemos mencionar las siguientes:

*Lista de herramientas digitales para crear organizadores gráficos interactivos*

✓ Creately	✓ Gliffy	✓ Lovelycharts
✓ Coggle	✓ CMapTools	✓ Mind42
✓ Bubbl	✓ ThinkBuzan	✓ Mindjet
✓ Cacao	✓ Mindmeister	✓ Line
✓ Inspiration	✓ Lucidchart	✓ Dipity
✓ Mindomo	✓ Wisdomap	✓ Timeline

Fuente: elaboración propia

Estas herramientas digitales en cierta medida han superado los formatos tradicionales, por cuanto potencian funciones relevantes en comparación a sus predecesoras. Labra (2012) revalora las nuevas características de los organizadores gráficos digitales:

<sup>1</sup> Estas presentaciones visual-espacial-verbales de la comprensión apoyan a todos los estudiantes en "transformar la información estática en conocimiento activo", lo que ofrece un sistema de representación complementario a más alfabetizaciones tradicionales basadas en hablar, escribir y numerar. Estas formas visuales lineales y/o no lineales son también herramientas metacognitivas para la autoevaluación en cada área de contenido y el aprendizaje interdisciplinario que puede unir a los idiomas lingüísticos, numéricos y científicos juntos en la misma página [traducción propia].

- Funcionalidades, que le permiten crear, modificar, eliminar, guardar, recuperar e imprimir lo que el estudiante va desarrollando o ha concluido.
- Interactividad, mediante la agregación y edición de formas gráficas.
- Fácil integración a ambientes Web, sin necesidad de requerir software completo, sea licenciado u open source.

Las funcionalidades de los OGI otorgan altos grados de interactividad, que permiten la realización de experiencias para el desarrollo de habilidades cognitivas. (p. 46)

En esa dirección, Labra también rescata el empleo que un docente puede realizar de estos organizadores gráficos interactivos. Tal es el caso de la *representación de contenidos* vinculada con la estrategia de adquisición o elaboración; el *desarrollo de actividades formativas*, como medios para resolver tareas y dejar una evidencia visual no solo del producto en sí, sino también del proceso; el *desarrollo de habilidades cognitivas* puesto que propicia un examen intelectual y metacognitivo en la acción de que el estudiante produzca y ordene sus conceptos; la opción del *trabajo individual y colaborativo*, en el que se negocian los criterios entre pares y, como parte del proceso, en el mismo aprendiz.

Como parte de la construcción, Coll, Engel y Bustos (2008), en su propuesta de representación visual del conocimiento, destacan las acciones que realiza el estudiante mientras elabora sus representaciones visuales por medio de los organizadores gráficos interactivos, revalora, por ejemplo, la integración de varias fuentes de información, así como el uso de diversos canales

sensoriales (multimedia). De igual forma, subrayan los detalles significativos del proceso:

Construir una representación del propio conocimiento sobre una determinada información exige aclarar, profundizar y reorganizar los propios pensamientos, detectando y resolviendo eventuales lagunas e incomprensiones. Esta actividad no supone una simple transcripción, sino que exige una planificación en la que intervienen simultáneamente el contenido (qué decir) y el sistema de representación (cómo decirlo) en un proceso recursivo de planificación, traducción y revisión, de manera que los componentes metacognitivos adquieren un protagonismo destacado (p. 258).

Resalta el hecho de que en esta descripción pormenorizada de todo el proceso de la actividad creativa del estudiante, se enfatiza un aspecto vinculado con el constructivismo, esto es, el “diálogo mental” que ha de establecer el alumno entre su conocimiento y el modelo de representación, que “puede influir en el aprendizaje en la medida en que le puede llevar a reestructurar su antiguo conocimiento sobre el tema, a descubrir nuevos matices y a generar nuevas ideas” (Coll, Engel y Bustos, 2008, p. 258).

En cuanto al uso de los organizadores gráficos digitales en la comprensión lectora, una serie de investigadores (Hermansen *et al.*, 2014; López *et al.*, 2007; Labra, 2012; Ponce *et al.*, 2012) han explorado los resultados que acarrea el empleo de estas herramientas en sus diferentes versiones y para diferentes textos. En general, se concluye que estos recursos permiten que

los estudiantes doten de sentido al texto en las tres etapas de la lectura: antes, durante y después.

En estas pesquisas, destaca la investigación de Labra (2012), quien mediante un estudio cuasiexperimental demostró la relación positiva existente entre la implementación de estrategias mediadas por organizadores gráficos interactivos (con docentes capacitados para ello) y los niveles de comprensión lectora en alumnos de secundaria de 6 colegios chilenos. Para concretar su investigación, se optó por 10 organizadores gráficos interactivos diseñados en Adobe Flash: de *analogía* (integración); de *comparación simple* (contraste explícito); de *diferencias y similitudes* (contraste implícito); *pro y contra* (selección); *espina de pescado* (multicausalidad); *línea del tiempo* (secuenciación); *efecto dominó* (concatenación); de *definición* (conceptualización); *causa y efecto* (lógica); y *tormenta de ideas* (evocación). Finalmente, el investigador resalta la importancia de elegir el organizador más adecuado para los propósitos de la lectura comprensiva:

Lo más importante de esta estrategia visual es establecer su relación directa con el ejercicio y desarrollo del pensamiento estructurado y de varias habilidades cognitivas y procesos intelectuales que lo sustentan y permiten el procesamiento lector profundo. Desde sus denominaciones ya se consagra la vinculación directa entre el OGI y una determinada habilidad cognitiva (p. 67).



### **2.2.1.2. La línea de tiempo interactiva: recurso y uso**

La línea de tiempo es un organizador gráfico ampliamente conocido y, como representación visual tradicional, es un diseño que permite la secuenciación ordenada de hechos (hitos) que constituyen un proceso, acontecimiento o suceso. Campos (2005) destaca su carácter objetivo y arguye que la disposición de eventos sobre una “línea” facilita la comprensión del momento histórico, de igual forma, distingue una línea de tiempo clásica de versiones más modernas.








Ciertamente, la creación de una línea de tiempo, como actividad de aula, demanda una serie lógica de acciones por parte de los estudiantes: reconocer unidades temporales (siglo, década, año, mes, día, horas, eras, periodos, épocas, etc.); seleccionar expresiones temporales (ayer, hoy, mañana, posteriormente, paralelamente, tras, después) como sustantivos, adverbios y preposiciones; identificar los eventos relevantes; establecer la sucesión cronológica de dichos hitos (ordenar sucesos, agruparlos). Dicho esto, las líneas de tiempo permiten visualizar con claridad la duración de procesos y la distribución de acontecimientos. Sobre el particular, Campos (2005) adiciona una lista de usos y finalidades:

- Para ubicar en el tiempo eventos, sucesos, hechos, fenómenos y otros para entender su relación e impacto.
- Para organizar recuerdos y conexiones entre ellos.
- Para revisar o reforzar lo aprendido.
- Para reforzar patrones de información.
- Para favorecer la retención y comprensión (p. 105).

Hoy en día las TIC, especialmente a partir del auge de la web 2.0, han creado un panorama muy amplio y atractivo para el estudiante, esto debido a que se ha generado un nuevo espacio (virtual) prácticamente ilimitado, con ingente información a la que puede acceder sin restricciones de horarios, con redes sociales que amplían sus límites de amistad y cooperación intelectual, y con una gama amplia de sistemas de *software* de acceso libre. En tal sentido, la construcción y desarrollo de líneas de tiempo mediante herramientas digitales, objeto principal del presente trabajo, como se ha desarrollado párrafos arriba, tiene un fundamento que involucra el aprendizaje significativo, el constructivismo y la teoría del aprendizaje visual, ya que estos organizadores gráficos coadyuvan en la construcción de conocimientos de los estudiantes a partir de un proceso complejo de selección y redistribución de contenidos, además, como representaciones visuales, revelan el reordenamiento que se ha visto potenciado por la interacción del estudiante con elementos como imágenes, video, audio y la síntesis de los hechos que va reorganizando; para ello se vale de aprendizajes previos que son comunes como el tiempo objetivo y secuencial que vive, así como los recursos verbales que emplea en sus discurso.

Actualmente, aunque con ciertas limitaciones, se cuenta con varios *software* que permiten la creación de líneas de tiempo. Antes de este auge, se optaba por trabajar estas secuencias en programas como Excel o Power Point, sin embargo, desde inicios de esta década la cantidad las herramientas digitales de esta naturaleza ha aumentado. A continuación, presentamos las herramientas más populares y usadas.

## Líneas de tiempo interactivas en Internet

Nombre	Características	Gráfico
Capzles	Integra video, foto y música de fondo o, en su defecto, una narración en <i>off</i> . Las creaciones se pueden compartir en las redes sociales.	
Dipity	Forma parte de la web 2.0 y permite crear y publicar líneas de tiempo interactivas. Presenta un diseño atractivo y es de fácil manejo para estudiantes. Su versión libre, sin embargo, solo permite crear pocas líneas.	
Line	Con una disposición línea de arriba hacia abajo, destaca por su fácil manejo y por la posibilidad de crear líneas sin restricción, además de poder compartirlas por las redes sociales.	
Timetoast	Tiene una presentación tradicional, sin mucho color, que une texto e imagen conectados en puntos cronológicos. Permite compartir las líneas en página web y redes sociales. Recomendable para líneas con bastante contenido.	
Time Rine	Con una propuesta dinámica, esa herramienta es de fácil uso y destaca por las gráficas a gran tamaño. Ayuda mucho el desplazamiento horizontal de la información cronológica.	
Remembre	Presenta una versión que prioriza los textos y las fechas a través de globos que concentran la información más relevante para el usuario.	
Timeglider	A través de hitos temporales identificados por colores, esta herramienta ordena la secuencia temporal con gran detalle, aunque sin mucho color gráfico.	
Xtimeline	Finalmente, como parte de las líneas con poco color e imagen a primera vista, destaca esta herramienta. Presenta una línea horizontal e inclinada para la presentación de hitos temporales.	

Fuente: elaboración propia

Puntualmente, como herramienta implementada para la comprensión lectora, las líneas de tiempo han servido para desarrollar biografías de autores, genealogía de personajes, cronología de corrientes literarias, no obstante, para esta investigación se rescata su capacidad de reorganizar acciones de una narración (específicamente el cuento), hechos que están (des)ordenados según la orientación ficcional del autor.

Se ha considerado esta posibilidad didáctica dado que el proceso de diagramar los sucesos del relato clarificará notoriamente la disposición narrativa (acción, ambiente, personaje, relación de estos elementos), hecho que conlleva una mayor comprensión del texto. Justamente, en el siguiente apartado, además de profundizar en la variable comprensión lectora, se mencionará la naturaleza temporal del cuento como género narrativo y, por ende, su vínculo estratégico con las líneas de tiempo.

### **2.2.2. El desarrollo de la comprensión lectora: proceso y acción**

Desde finales del siglo XIX se ha mirado con interés el tema de la comprensión lectora, antes (solo por cuestiones religiosas) se apelaba a una lectura mecánica y repetitiva que buscaba únicamente la reproducción de plegarias o salmos. Ya de forma creciente, en la década del 50 del siglo XX se echa una mirada más reflexiva sobre la lectura y, consecuentemente, acerca de la comprensión y su relevante papel en la construcción del conocimiento humano, específicamente en las instituciones educativas.

Buena parte de las investigaciones refieren que la lectura y la comprensión lectora constituyen una unidad, dado que la lectura (bien orientada) trae como consecuencia la comprensión. Del mismo modo, se asume que la comprensión lectora es un componente más de la capacidad general para comprender que posee el hombre y que, de hecho, mejora en función del empleo de habilidades trabajadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como parte de las bases teóricas de la comprensión lectora, es pertinente hacer mención a los paradigmas que han sentado las bases de la explicación de este proceso. El primer presupuesto teórico se denomina *modelo mecanicista*, que considera la lectura como una operación de encuentro de elementos separados, por un lado el lector y por otro, el texto; de igual forma se propone la separación entre lectura y comprensión y se concibe a un lector pasivo. El otro presupuesto es llamado *modelo organicista*, proceso en el que se aprecia una unidad entre lector y texto, así, a partir de una transacción de ambos, se determina el sentido.

De estos paradigmas, surgen los modelos de comprensión denominados *ascendente*, *descendente* e *integrado* (Pinzás, 2003). En el primer caso (*ascendente*), que se enfoca en el código, se prepondera las destrezas del lector, quien se dedica con énfasis a obtener el significado del texto, es decir, la secuencia se origina en la obtención de información visual y posteriormente se arriba a la comprensión (literal). Para Urría (2014) es notoria la concepción de la actitud pasiva del lector:

De acuerdo con este modelo, leer es decodificar signos, la comprensión de la lengua escrita tiene un rol secundario y se aborda –cuando se hace– desde el texto, fundamentalmente en un nivel literal. Mediante este modelo se concibe al lector de manera independiente al texto, como un ente pasivo que no aporta nada a su comprensión. Pese a las falencias de este modelo, hasta el día de hoy es uno de los más aplicados en el contexto escolar para la enseñanza de la lectura y la escritura (p. 4).

Contrariamente, el modelo *descendente* sostiene que el lector no está desligado del texto, por tanto, su rol es activo toda vez que para llegar a la comprensión parte de sus conocimientos previos, sus experiencias y a través de anticipaciones conduce su actividad lectora; entonces, opera sobre textos y no sobre elementos aislados del contenido. “En este caso, es el lector y no el texto el que inicia el proceso, pues este no se acerca al texto carente de ideas o expectativas; sino que el lector empieza la lectura premunido ya de una comprensión anticipatoria (...)” (Pinzás, 2003, p. 80).

Finalmente, el modelo *integrado* propone una versión que adjunta acciones de los modelos presentados (ascendente y descendente), desde lo fonemático hasta la comprensión, en esa medida, “plantea una metodología de trabajo que incorpora en momentos distintos, de manera alternada, actividades que permiten el desarrollo de destrezas básicas y de otras más complejas ligadas a la comprensión del texto” (Urría, 2014, p. 4).

En esta investigación asumimos que la comprensión lectora se logra cuando la interacción/transacción entre el lector y el texto es significativa. Esta

afirmación supone que el lector ha logrado vincular con sentido la información que le pertenece y aquella que aporta el texto, asociación que, finalmente, dota de significancia a lo leído. Es decir, la interacción y transacción del lector con el texto ofrece la posibilidad de llegar al sentido o comprensión lectora. Una metáfora que grafica esta explicación la propone Vargas (2011):

Decir que uno ha comprendido un texto, equivale a afirmar que ha encontrado un cobijo mental, un hogar, para la información contenida en el texto, o bien que ha transformado un hogar mental previamente configurado para acomodarle a la nueva información (p. 19).

En esa construcción de significados, esta autora refiere que el éxito de una interpretación adecuada del mensaje se consigue a través de una buena selección de razonamientos, a lo que añadimos, para nuestros fines, una elección apropiada de estrategias de aprendizaje de parte del estudiante. En efecto, este enfoque se condice con la propuesta de lectura interactiva y transaccional que actualmente domina el escenario de las investigaciones en este campo y que ha superado la propuesta tradicional de lectura como habilidad o mera transferencia de datos.

Conviene recalcar, tal como lo establece la reconocida investigadora Braslavsky (2005), que leer no se limita a reconocer letra tras letra o palabra tras palabra que se integra en cada línea, tampoco es una operación

mecánica; se trata, por el contrario, de un proceso complejo que incorpora la variable del interés del lector:

Se trata ya de una comprensión activa en el intercambio de ideas que se produce entre el lector y el autor a través de un texto y en la situación determinada por el propósito del lector, es decir, por la intención, por la necesidad de resolver un problema que tiene cuando aborda un texto. El lector puede ir más lejos y construir significados nuevos que superen los significados expresados por el autor (p. 51).

Para complementar esta explicación de la comprensión lectora, en la triada texto-lector-contexto, sin duda, no puede obviarse la valoración que el lector tiene acerca del texto, es decir, la reacción emocional y crítica que se desencadena a medida que se va interpretando la información textual. Con este elemento (valoración), se va abriendo paso a una clasificación de niveles de significación del texto: literal, inferencias y crítico, que desarrollamos líneas abajo.

Finalmente, resulta oportuno precisar que esta concepción de lectura (interacción y transacción) guarda correlato con los cambios que han suscitado los recursos tecnológicos. De acuerdo con Cassany (2006), el cambio de mayor trascendencia es la multimodalidad, entendida como la ampliación de los márgenes tradicionales de la lectura.

Quizá lo más relevante de la literacidad electrónica es que favorece la integración de otros sistemas de representación del conocimiento en un



único formato. El discurso ya no solo se compone de letras, también tiene fotos, video, audio, reproducción virtual, etc. El texto adquiere la condición de *multimedia* o *multimodal* (p. 51).

Tomando en cuenta esta característica de la lectura de estos tiempos, la línea de tiempo interactiva coadyuva a ampliar las posibilidades de representación, de manera que el texto tradicional se re-configura en base a las nuevas posibilidades discursivas de los estudiantes, lo que implica el diálogo del texto con otros formatos.

#### **2.2.2.1. La comprensión lectora de textos narrativos**

Antes de explicar dicha clasificación tripartita, proponemos vincular el proceso de comprensión lectora con la literatura y, más específicamente, con la narrativa corta, es decir, el cuento. Como ya hemos mencionado, una de las claves que permite la comprensión de un texto (cuento) es la elección apropiada de las estrategias de lectura. Carrasco (2003), siguiendo esta premisa, describe estrategias para el entendimiento de obras literarias, como el *muestreo* (buscar palabras clave, adelantar la lectura de fragmentos), la *predicción* (uso del conocimiento previo sobre el tema), la *inferencia* (relacionar ideas, establecer conexiones lógicas) y el *autocontrol* (posibilidad de aceptar o rechazar afirmaciones, hipótesis, inferencias).

A esta clasificación, la autora agrega tres más que interesa considerablemente a nuestra investigación: *recuperar* y *recordar lo leído*

(estrategia activa de recuperación de elementos significativos), *visualizar lo leído* (una representación gráfica) y *establecer relaciones de intertextualidad* (conectar ideas con sus experiencias previas). Sin duda, estas estrategias guardan relación con la propuesta de la línea de tiempo interactiva en el marco del aprendizaje visual.

En el desarrollo de este organizador gráfico interactivo, el proceso de recuperación es importante, dado que el estudiante, para la reelaboración textual, debe seleccionar, clasificar y sintetizar información relevante que constituya el hito o evento narrativo. Asimismo, la posibilidad de adicionar imágenes, audio y video es una forma de intertextualidad y de creciente traducción de lo leído al plano gráfico o audiovisual.

Entonces, la representación visual de los cuentos en una línea de tiempo esclarece notoriamente la disposición tiempo-espacial de las narraciones. Al respecto, es pertinente señalar que esta estrategia mediada por las TIC responde a una necesidad por cuanto el narrador apela a presentaciones narrativas según su interés literario. Kohan (2015) sostiene que existen dos tiempos narrativos: el *externo o tiempo de la historia*, referido a la época o periodo en el que se desarrolla la historia y que responde a la pregunta *¿cuándo se suscitan los hechos?*, y el *interno o tiempo del relato*, referido al ordenamiento cronológico en el que se narra la historia, que responde a la pregunta *¿cómo se van suscitando los hechos?* Este último, según la autora, se complejiza si se considera las modalidades del relato:

- Lineal, es lógico cronológico.

- Retrospectivo o técnica del flash-back, en que la acción empieza en un momento determinado de la historia y después se cuentan unos hechos que han sucedido con anterioridad, ordenación.
- Prospectivo, en que lo narrado anticipa hechos que todavía no deberían haber sucedido.
- A veces, los acontecimientos se disponen de manera desordenada (...) (s/p).

A estas opciones de ordenamiento de eventos, debemos añadir un aspecto estudiado desde la filosofía griega, que consiste en la estructuración de la historia, clasificada tradicionalmente como antecedente-nudo-desenlace. “En la narración actual, el planteamiento, nudo y desenlace no corresponden necesariamente al principio, medio y final de la historia en su orden cronológico y lógico (...)” (Kohan, 2013, s/p).

Justamente, la línea de tiempo o la estrategia de representación visual coadyuva en la reorganización temporal que parte de un saber previo, esto es, el tiempo real que comprende y usa el estudiante, que se expresa mediante adverbios (antes, ayer, ahora, mañana, pronto), sustantivos (domingo, mes, semana, años, horas) y conjunciones (ante, hasta, desde, tras). En definitiva, dicha reorganización implica llevar a un plano más visible la disposición interna del relato: tipo de narración, presentación del antecedente, el nudo y el desenlace; aparición de personajes; ambientación de los hechos; y secuencias paralelas, anteriores, posteriores. Esquemáticamente presentamos dichas posibilidades de reorganización

### *Traslado del tiempo narrativo a un plano secuencial*

Tiempo narrativo	Tiempo secuencial	Tiempo secuencial
Lineal 1, 2, 3, 4, 5...	1, 2, 3, 4, 5...	Planteamiento - nudo - desenlace
Retrospectivo 4, 1, 2, 3, 5...		
Prospectivo 4, 5, 1, 2, 3,		
Desordenada 3, 5, 1, 4, 2		

Fuente: adaptado en base a la propuesta de Kohan (2015)

Explicada esta relación estratégica de literatura, estrategias de lectura, diagramación visual y, finalmente, comprensión de lectura, es oportuno desarrollar los niveles de la comprensión lectora.

#### **2.2.2.2. Niveles de comprensión lectora**

Como ya mencionamos, leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción/transacción del texto y el lector, indubitablemente con intervención del contexto. En esa medida, la comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector construye una representación jerárquica, organizada y coherente del texto, esto es, del contenido. Así, la comprensión de un texto nos permite llegar al objetivo final de la lectura, para lo cual, siguiendo la clásica taxonomía de Barret (1968) complementada por Catalá *et al.* (2007), es necesario el dominio de sus tres niveles (aunque estos autores proponen uno más, llamado nivel reorganizativo, que en nuestra investigación no la consideramos habida cuenta de que la reorganización, a través de la línea de tiempo, es el camino para llegar a la comprensión):

## A. Nivel literal

En este nivel se reconoce la información que se presenta de forma explícita en el texto, a la que se accede ya sea a través del léxico (significado de términos) o mediante el análisis de proposiciones. Este nivel, puramente denotativo, constituye el primer paso para comprender el texto; además, presenta dos variantes: la literalidad transcriptiva (reconocimiento de palabras y frases) y la literalidad de paráfrasis (una suerte de traducción semántica con palabras semejantes), operación que se refuerza cuando el lector parafrasea y resume lo leído. Para Catalá *et al.* (2007) en este nivel se incide en las siguientes actividades:

- Distinguir entre información principal y secundaria.
- Identificar la idea principal.
- Reconocer secuencias de un hecho.
- Identificar elementos de una relación (comparación).
- Dominar el vocabulario elemental.

Considerando esas opciones, en esta investigación, con relación a la comprensión de cuentos, proponemos estas acciones: identificar personajes y ambientes; reconocer hechos principales y secundarios; establecer secuencias de acciones (antecedente-nudo-desenlace); sintetizar información (“traducción”). Precisamente, mediante este estadio se puede “comprobar si el alumno puede expresar lo que ha leído con un vocabulario diferente, si fija y retiene la información durante el proceso lector y puede evocar posteriormente para explicarlo” (Catalá *et al.*, 2007, p. 16)

## B. Nivel inferencial

En este caso se activan, con más énfasis, los saberes previos del lector, de forma que se llega a conclusiones en base a lo leído, asimismo, se formulan conjeturas, deducciones, se establecen causas y consecuencias, se interpreta información y se recompone el texto previendo desenlaces distintos. Catalá *et al.* (2007) también proponen una serie de actividades propicias para el desarrollo de este nivel:

- Predecir efectos y causas.
- Inferir significados de palabras ignoradas.
- Inferir secuencias lógicas.
- Interpretar el lenguaje figurado.
- Recomponer un texto cambiando una variable.

Para entender este nivel, aplicado a la comprensión de cuentos, se propone estas actividades: inferir las causas y consecuencias de las acciones desarrolladas en la historia; establecer hipótesis aceptables sobre las acciones de personajes; inferir características de personajes a partir de sus diálogos o comportamientos; extrapolar situaciones de la historia; interpretar los hechos narrados; precisar significados en base al con-texto. A fin de cuentas, en este nivel se aprecia claramente cómo los alumnos pueden “hacer la lectura más viva [...] a sentirse inmersos en ella, a relacionarse las nuevas situaciones con su vivencias” (Catalá *et al.*, 2007, p. 17).

### C. Nivel crítico

En esta etapa, denominada interactiva o profunda, el lector elabora juicios de valor sobre el texto, razón por la cual debe tomar en cuenta el contenido (lo literal e inferido), el propósito del texto, el lenguaje y el contexto. Es una interpretación personal que valora el contenido y manifiesta una posición frente a un comportamiento, actitud, idea o conclusión presentada o inferida del texto. Tal como en los otros niveles, Catalá *et al.* (2007) establecen un conjunto de actividades:

- Juzgar el contenido desde un punto de vista personal.
- Emitir juicios frente a comportamientos.
- Manifiestar reacciones ante situaciones narradas.
- Analizar la intención del autor.

Para nuestra investigación, establecemos acciones prácticamente similares dado que se ajustan a textos narrativos con indiscutible claridad. Es más, mostramos nuestro acuerdo respecto a la apreciación de Catalá *et al.* sobre el particular, en cuanto al hecho de que los estudiantes, al momento de defender sus argumentos, “se sentirán acogidos, con sus particulares formas de comprender el mundo y podrán ir organizando sus jerarquía de valores” (2007, p. 18).

Ahora bien, es oportuno precisar que en este último nivel es el más elevado, por cuanto se concreta cumpliendo varias condiciones, desde la coherencia global del texto (con ausencia de contradicciones que resten fuerza a la afirmación), el nivel de criticidad (exposición de

argumentos sólidos que apoyan la respuesta), la cohesión de las ideas y elementos que componen la respuesta, así como la redacción clara que vaya de la mano con la gramática normativa.

### **2.3. Definiciones conceptuales**

#### **Línea de tiempo interactiva**

Las líneas del tiempo interactivas son ejes cronológicos que integran elementos multimedia (textos, imágenes, audio y video). Estas estrategias didácticas son aplicaciones de la web 2.0 que permiten seleccionar la información más relevante sobre un cuento, como personajes, hechos, situaciones, ambientes, así como ordenar secuencias temporales (antecedente, nudo y desenlace); con lo cual ayuda a entender los conceptos de simultaneidad, anterioridad, periodicidad, recurrencia y posterioridad. Para nuestra investigación, el uso de la línea de tiempo *Line* incluye acciones como *inducción* (activación de una cuenta y conocimiento del sistema), *creación* de líneas de tiempo (de cuentos seleccionados), *revisión* y *mejoramiento* de las líneas (con la mediación del docente a cargo) y la *publicación* de las líneas (en redes sociales) (Campos, 2005).

#### **Comprensión lectora de cuentos**

Es un proceso activo por medio del cual el lector, en base a su participación activa y a través de su interacción/transacción con el cuento elabora/construye un significado/sentido de la narración. Esta afirmación supone que el lector ha logrado vincular con sentido la información que le



pertenece y aquella que aporta el texto, asociación que, finalmente, dota de significancia a lo leído y en la que también interviene el contexto. Vale decir, la interacción y transacción del lector con el texto ofrece la posibilidad de llegar al sentido o comprensión lectora de estas narraciones cortas (Braslavsky, 2005).

### **Niveles de comprensión lectora**

Es una separación tripartita y estratégica del proceso de comprensión lectora propuesta con fines netamente de identificación y evaluación de competencias lectoras. Aunque hay propuestas de tres a seis niveles, optamos por la clásica versión de tres que definimos a continuación:

**Nivel literal.** En este se identifica la información relevante que es explícita en el cuento, la ubicación de datos específicos o el establecimiento de relaciones simples entre las distintas partes del texto. En esencia, se incluyen las siguientes operaciones: identificar personajes, tiempo y lugar del relato; reconocer secuencias, es decir, orden de las acciones; así como determinar el tema y la idea principal del relato (Catalá *et al.*, 2007).

**Nivel inferencial.** En este nivel se busca obtener información nueva a partir de los datos explícitos del texto, es decir, el lector debe buscar relaciones que van más allá de lo leído, en el que intervienen sus saberes previos, ya que formula hipótesis y genera nuevas ideas. En este nivel se infieren detalles, se interpreta el sentido connotado, se deducen conclusiones, causas o consecuencias que no son explícitas (Catalá *et al.*, 2007).

**Nivel crítico.** Este nivel se relaciona con la capacidad de emitir juicios y valorar el texto que se lee, es decir, comprender críticamente, cuestionar o sustentar las ideas que se presentan en los cuentos. En este nivel se argumentan puntos de vista, se plantean valoraciones sobre el lenguaje empleado, se juzga el comportamiento de los personajes y se expresa acuerdo o desacuerdo ante las propuestas del autor (Catalá *et al.*, 2007).

## **2.4. Formulación de hipótesis**

### **2.4.1. Hipótesis general**

El uso de la línea de tiempo interactiva *Line* mejora significativamente el desarrollo de la comprensión lectora de cuentos en estudiantes del curso de Redacción Universitaria II, del segundo ciclo-2016 de Formación General de la Universidad César Vallejo - Lima Norte.

### **2.4.2. Hipótesis específicas**

**H1** El uso de la línea de tiempo interactiva *Line* mejora significativamente el desarrollo de la comprensión lectora a nivel literal de cuentos en estudiantes del curso de Redacción Universitaria II, del segundo ciclo-2016 de Formación General de la Universidad César Vallejo - Lima Norte.

**H2** El uso de la línea de tiempo interactiva *Line* mejora significativamente el desarrollo de la comprensión lectora a nivel inferencial de cuentos en estudiantes del curso de Redacción Universitaria II, del segundo ciclo-2016 de Formación General de la Universidad César Vallejo - Lima Norte.

**H3** El uso de la línea de tiempo interactiva *Line* mejora significativamente el desarrollo de la comprensión lectora a nivel crítico de cuentos en estudiantes del curso de Redacción Universitaria II, del segundo ciclo-2016 de Formación General de la Universidad César Vallejo - Lima Norte.

#### **2.4.3. Variables**

##### **Variable independiente**

El uso de la línea de tiempo interactiva *line*.

##### **Variable dependiente**

El desarrollo de la comprensión lectora de cuentos.

## CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

### 3.1. Diseño de la investigación

Este trabajo de investigación, en consonancia con la tipología de diseños experimentales propuesta por Sampieri (2006), es de nivel cuasiexperimental, dado que existe un grado de manipulación que recae sobre la variable independiente (uso de la línea de tiempo interactiva *Line*) y cuyos efectos sobre la variable dependiente (*desarrollo de la comprensión de cuentos*) han sido medidos; cabe precisar que los grupos evaluados ya estaban formados antes de la experimentación. Este diseño cuasiexperimental, a su vez, es transversal, toda vez que se “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único” (Sampieri, 2006, p. 151), específicamente, se recolectó información con el propósito de describir variables y explicar su incidencia de interrelación en un momento dado.

**Enfoque:** el enfoque cuantitativo emplea tanto la recolección como el análisis de datos en vista de que se “miden las variables en un determinado

contexto; se analizan las mediciones obtenidas (con frecuencia utilizando métodos estadísticos), y se establece una serie de conclusiones respecto de la(s) hipótesis” (Sampieri, 2006, p. 6). Tomando en cuenta esta premisa y las características de la presente investigación, esto es, la recolección de datos de carácter numérico, el análisis estadístico y la verificación de las hipótesis planteadas, su enfoque es eminentemente cuantitativo.

**Alcance:** esta investigación es explicativa ya que, como sostiene Sampieri (2006), tiene el objetivo de conocer y explicar en base a propuestas teóricas la relación existente entre dos variables en un tiempo y espacio determinado.

Precisamente, se ha trabajado con dos grupos (aulas universitarias), uno experimental y otro de control, a los cuales se les aplicó un pretest, esto es, un cuestionario que mide el desarrollo de la comprensión lectora de cuentos, con el objetivo de hallar el estado inicial de los indicadores de esta variable. Seguidamente, en ambos grupos se trabajó la comprensión lectora (que implica técnicas y estrategias didácticas) de seis cuentos, contenido integrado a sus sesiones de aprendizaje, claro está que en el grupo experimental se aplicó la variable independiente (**línea de tiempo interactiva Line**) durante las sesiones programadas, en tanto que en el grupo control se mantuvo las estrategias habitualmente trabajadas para dichos textos (**lluvia de ideas como prelectura, lectura comentada por el docente, exposiciones posteriores a la lectura, organizadores gráficos en papel como parte de trabajo grupal, redacción de resúmenes en base a lo leído y control de lectura**).

En efecto, solo al grupo experimental se le aplicó el uso de la línea de tiempo interactiva *Line*, proceso que incluye un conjunto de etapas y pasos bien definidos. Posteriormente, mediante un postest se midió nuevamente el valor de los indicadores que conforman el desarrollo de la comprensión lectora de cuentos y se efectuó una comparación de resultados, con el fin de determinar si existía una diferencia considerable entre el desarrollo de la comprensión lectora mediante el uso de técnicas tradicionales y mediante el uso de la línea de tiempo interactiva.

### **3.2. Población y muestra**

Para la presente investigación, en línea con el diseño propuesto, se empleó un muestreo de tipo no probabilístico intencional, natural, con grupos equivalentes, debido a que se seleccionaron a los sujetos de acuerdo con criterios establecidos por el investigador (Sampieri, 2006). Es este caso, los criterios son la accesibilidad hacia la muestra, el horario de clases de los grupos y la distribución por aulas.

De esta manera, de una población que bordea los 1000 alumnos de pregrado de Formación General de la Universidad César Vallejo de su sede de Lima Norte, la muestra quedó conformada por 60 individuos, distribuidos en dos aulas (de 30 alumnos cada una), que siguen el curso de *Redacción Universitaria II*.

Es importante mencionar que los dos grupos (control y experimental) pertenecen a la modalidad presencial y de turno diurno. Asimismo, las

edades de los sujetos de ambos grupos oscilan entre los 17 y 19 años, con ligero predominio del género femenino.

Cabe añadir que la muestra, en ambos grupos, fue ajustada mediante los criterios de inclusión (matriculados y registrados; edad entre 17 y 19 años; asistencia regular al curso) y de exclusión (inasistencias constantes, tardanzas excesivas y actitud adversa hacia las indicaciones en aula), a fin de que sean equivalentes.



### 3.3. Operacionalización de variables

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTO	ÍTEMIS	ESCALA	MEDICIÓN/ ESTADÍSTICO
Línea de tiempo interactiva Line.	Herramienta digital que permite organizar unidades temporales en una secuencia lineal, en base a contenido multimedia (texto, audio, video, enlaces).	Estrategia de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce la herramienta digital.</li> <li>Emplea de la herramienta digital.</li> <li>Publicación virtual de las líneas de tiempo.</li> </ul>	Ficha de seguimiento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apertura de cuenta personal en Line.</li> <li>Revisión de líneas de tiempo publicadas en Line.</li> <li>Reconocimiento de los recursos de Line.</li> <li>Desarrollo de líneas de tiempo en base a los cuentos leídos.</li> <li>Publicación de las líneas de tiempo interactivas en una cuenta grupal de Facebook.</li> <li>Determinación de aciertos y desaciertos de las líneas de tiempo publicadas.</li> <li>Mejora de las líneas de tiempo en base a las recomendaciones del docente a cargo.</li> <li>Emplea la línea de tiempo en el proceso de comprensión de cuentos.</li> </ul>	Cumplió No cumplió	Control de avance sesión por sesión.
Comprensión lectora de cuentos	Reconocimiento de los significados que presenta una lectura, a nivel literal, inferencias y crítico, a partir del proceso de interacción lector/texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nivel literal</li> <li>Nivel inferencial</li> <li>Nivel crítico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce la información que se presenta explícitamente en el cuento.</li> <li>Deduce conclusiones, causas, consecuencias y extrapola información en base al contenido leído y a sus saberes previos.</li> <li>Establece una valoración argumentativa sobre situaciones tomadas del contenido del cuento.</li> </ul>	Questionario de comprensión lectora de un cuento.	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8  9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16  17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	Correcto Incorrecto	SPSS  Estadísticos y gráficos del paquete: análisis de Varianza (medias y desviaciones típicas) y T de Student con el P-valor para contrastar las hipótesis.



### **3.4. Técnicas para la recolección de datos**

#### **3.4.1. Técnicas**

Con el objeto de determinar los valores de la variable dependiente (*desarrollo de la comprensión lectora de cuentos*), se elaboró un cuestionario, instrumento de extendido uso y muy recomendado para recopilar datos de toda naturaleza (Sampieri, 2006), tanto para el pretest como para el postest. En el caso de la variable independiente (*uso de la línea de tiempo interactiva*), tomando como base las técnicas del registro de observaciones, cuyo valor estriba en que “las variables a observar son especificadas y definidas antes de comenzar la recolección de los datos. Se enfoca en información que pueda ser evaluada por medio de los sentidos (datos visuales, auditivos, producto del tacto y el olfato)” (Sampieri, 2006, p. 410), se empleó una ficha de seguimiento (guía de observación) a fin de registrar el nivel de avance en cada una de las actividades programadas.

#### **3.4.2. Instrumentos**

Para la variable dependiente (*desarrollo comprensión lectora de cuentos*) se elaboraron dos cuestionarios, es decir, el pretest y el postest, que miden las mismas habilidades de lectura (los tres niveles formulados: literal, inferencial, crítico) con el mismo grado de dificultad y complejidad para ambos grupos. Entonces, se trata del mismo tipo de cuestionario y con reactivos equivalentes.

Estos cuestionarios han sido reelaborados a partir de las pruebas estandarizadas de comprensión lectora de Català *et al.* (2007) que, a su vez, se basa en la tradicional taxonomía de Barret (1968) que, en esencia, contempla las siguientes dimensiones: literal, reorganizativo, inferencial y crítico. Para nuestro instrumento de comprensión lectora, se omitió el nivel reorganizativo pues se parte de la premisa de que es, precisamente, la reorganización la que conduce a la paulatina comprensión.

En ambos cuestionarios se presenta un cuento y se plantean 18 preguntas, las 6 primeras miden el nivel *literal*, la 6 siguientes el *inferencial* y las 6 últimas el *crítico*. La primeras 12 son preguntas con cinco alternativas, es decir, preguntas cerradas, mientras que las 6 del nivel crítico son preguntas abiertas que, sin embargo, mediante el uso de una rúbrica, se cuantifican tal como los otros niveles.

*Rúbrica establecida para cuantificar preguntas del nivel crítico*

<b>Rúbrica para puntuar las preguntas del nivel crítico como correcta o incorrecta</b>	<b>Criterios mínimos que deben cumplir las respuestas para considerarlas como correctas</b>
	<b>Criticidad:</b> debe presentar un argumento central y dos secundarios que refuercen el primero.
	<b>Coherencia:</b> las ideas presentadas no deben ser contradictorias o alejadas de propósito inicial.
	<b>Cohesión:</b> las ideas deben estar organizadas de manera jerárquica y debidamente relacionadas.
	<b>Redacción:</b> debe seguir los parámetros de la gramática normativa.

Fuente: elaboración propia en base a las recomendaciones de Illescas (2014)

En cuanto a la variable independiente (*uso de la línea de tiempo interactiva Line*), se ha empleado una ficha de seguimiento, que fue elaborada tomando

en cuenta el *Cuadernillo para el seguimiento del alumno* (2013), producido por la Secretaría de Educación Pública de México, y la propuesta de *Seguimiento y control de proyectos*, elaborada por la Unesco (2007) para planificar el seguimiento en la gestión de proyectos educativos con TIC. Se ha empleado esta ficha a efectos de registrar las acciones correspondientes al empleo de esta herramienta digital: actividades de inducción, prueba, desarrollo, mejoramiento y publicación de las líneas de tiempo creadas en base a la lectura de los siguientes 6 cuentos: *El descubrimiento de América* (Bryce Echenique); *La gallina degollada* (Horacio Quiroga); *El gato negro* (Allan Poe); *Muñequita Linda* (Jorge Ninapayta); *Llamada telefónica* (Roberto Bolaño); *Hebaristo, el sauce que murió de amor* (Abraham Valdelomar). Estas narraciones formaron parte de las sesiones de clase del curso de *Redacción Universitaria II*, que se desarrolla una vez por semana, 6 horas por día.

#### **3.4.3. Criterios de validez y confiabilidad de los instrumentos**

Básicamente, la confiabilidad de un instrumento de medición es entendida como su nivel de consistencia, en palabras de Sampieri (2006, p. 331), el “grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales”, es decir, para que la prueba sea confiable, su aplicación repetida debe producir resultados similares. Para el cuestionario de comprensión lectora de nuestra investigación, que contiene preguntas cerradas con 1 sola respuesta correcta de entre 5 alternativas, se optó por aplicar la prueba de confiabilidad de *Kuder-Richardson* (KR20), ya que

permite calcular la consistencia interna de escalas dicotómicas; en cambio, el coeficiente de alfa de Cronbach usualmente se utiliza para escalas politómicas, que no es nuestro caso.

Una ventaja del método KR20 es que “requiere una sola administración del instrumento de medición. Su ventaja reside en que no es necesario dividir en dos mitades a los ítems del instrumento, simplemente se aplica la medición y se calcula el coeficiente” (Sampieri, 2006, p. 326). En tal sentido, se aplicó el test de nuestra investigación a una muestra piloto (un aula de *Redacción Universitaria II* de la misma universidad, pero de otra sede) antes de que sean ejecutadas en la muestra total, precisamente, sobre estos resultados el coeficiente final fue el siguiente: **KR-20 = 0.707**. Entonces, si tomamos en cuenta que “valores superiores a 0.60 indican fiabilidad moderada y superiores a 0.70 fiabilidad alta” (Icart y Cabrera, 2012, p.130), la confiabilidad de nuestro instrumento es aceptable.

Fórmula:

$$KR - 20 = \left(\frac{k}{k-1}\right) * \left(1 - \frac{\sum p \cdot q}{Vt}\right)$$

Trasladando datos:

$$KR-20 = (24/25) * (1 - 4.67/14.50)$$

$$KR-20 = 0.7074062969$$

KR-20 = Coeficiente de Confiabilidad (Kuder Richardson)

k = Número de ítems que contiene el instrumento.

Vt: Varianza total de la prueba.

Sp.q = Sumatoria de la varianza individual de los ítems.

p = TRC / N; Total respuesta correcta entre número de sujetos

q = 1 - p

K = 24 ítems

Σp\*q = 4.67

Vt = 14.50

Respecto a la validez de los instrumentos, incluida la ficha de seguimiento para la variable independiente (*uso de la línea de tiempo*), esta se determinó a través del denominado juicio de expertos. Por ello se recurrió a especialistas para conocer la probabilidad de error en la configuración de los

instrumentos, en esa línea, fueron revisados por tres expertos (magíster especialista en metodología; magíster especialista en educación con mención en TIC; y magíster especialista en investigación).

Estos profesionales volcaron sus pertinentes observaciones sobre la ficha “validación de los instrumentos por juicio de expertos” proporcionada por la USMP y que valora 10 criterios: claridad (lenguaje apropiado); objetividad (concordancia con las hipótesis); actualidad (vínculo con los avances de la ciencia); organización (lógica); suficiencia (cantidad y calidad del instrumento); intencionalidad (validación de variables); consistencia (tiene fundamento teórico-científico); coherencia (entre las variables); metodología (responde al propósito de las hipótesis); y pertinencia (utilidad). Precisamente, sus importantes sugerencias fueron incorporadas a los instrumentos a fin de mejorarlos.

### **3.5. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos**

En cuanto al análisis estadístico de los datos recogidos, se empleó el programa informático SPSS para Windows. En esencia, se aplicó la estadística descriptiva respecto al cálculo de frecuencia, porcentaje, promedio, desviación estándar, varianzas y gráficos. De otro lado, se aplicó la estadística inferencial para contrastar las hipótesis, esto por medio de la prueba T de Student para hallar el P-valor.

### 3.6. Aspectos éticos

Dado que este proyecto de investigación se sustenta en principios éticos, propios de las exigencias de un trabajo inédito, se han citado las fuentes de cada uno de los libros, tesis y artículos que integran toda la producción científica consultada, con el firme propósito de respetar los derechos de autor. En esa medida, se ha incluido en la bibliografía consultada a autores que no necesariamente han sido citados, pero que aun así han aportado en elaboración de esta investigación.



## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En este capítulo se presenta las tablas y gráficos que contienen los datos, así como la aplicación de los estadísticos descriptivos e inferenciales, de igual forma, se muestra el análisis e interpretación de los resultados y la contrastación de las hipótesis con relación a los objetivos planteados inicialmente.

### 4.1. Análisis de datos

Esta investigación se propuso verificar la efectividad de la aplicación de la línea de tiempo interactiva *Line* en el desarrollo de la comprensión lectora de cuentos de estudiantes universitarios. Puntualmente, se trata de dos aulas de una institución universitaria de Lima Metropolitana, que siguen el curso de *Redacción Universitaria II* y que, como parte de sus contenidos (tipos de texto), desarrollan la comprensión de cuentos (variable dependiente).

Justamente, a ambos grupos se les aplicó (pretest y postest) la prueba de comprensión lectora reelaborada en base a la propuesta de Català *et al.* (2007)

que, a su vez, se fundamenta en la tradicional taxonomía de Barret (1968), que incluye tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. Sin embargo, únicamente al grupo experimental se le administró la variable independiente (uso de la línea de tiempo interactiva *Line*), mientras que el grupo control mantuvo la enseñanza convencional en dicha casa de estudios.

Antes de presentar el análisis hipótesis por hipótesis, es importante señalar que a partir de la normalidad obtenida mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov (0.123 para el grupo control y 0.200 para el grupo experimental, esto es, mayor que 0.05), las medias de la prueba pretest y la determinación de la significatividad (T de Student), resultó que ambos grupos (60 individuos distribuidos en dos aulas: 30 c/u) eran equivalentes, es decir, antes de la aplicación de la variable independiente, la diferencia no era significativa. Esto se muestra seguidamente:

**Tabla 1**

*Media de los grupos experimental y control (pretest)*

	<b>GRUPO EXPERIMENTAL</b>	<b>GRUPO CONTROL</b>
$\bar{X}$	10.53	10.8
DE	3.411	3.29
N	30	30

Como se aprecia, la diferencia de la media entre ambos grupos es mínima. Este resultado se corrobora con el nivel de significatividad con relación a la prueba de pretest, vale decir, antes de la aplicación de la variable independiente.



## Tabla 2

*Resultado de la prueba T de Student (pretest)*

	<b>T</b>	<b>NIVEL DE SIGNIFICATIVIDAD</b>
<b>Pretest</b>	<b>0.308</b>	<b>0.640</b>

Entonces, ya que el nivel de significatividad es mayor que 0.05, este dato reafirma el hecho de que ambos grupos no difieren estadísticamente en su nivel de logro de resolución del pretest de comprensión lectora de cuentos antes de la administración de la variable independiente, es decir, se trata de grupos equivalentes. Por consiguiente, una vez establecida esta afirmación, pasamos a agrupar los resultados obtenidos en función de las hipótesis y los objetivos planteados en esta investigación. No obstante, previo al inicio de dicho análisis, es menester precisar que se optó por aplicar el estadístico T de Student dado que la prueba de normalidad, tal como en el caso del pretest, también fue mayor que 0.05.

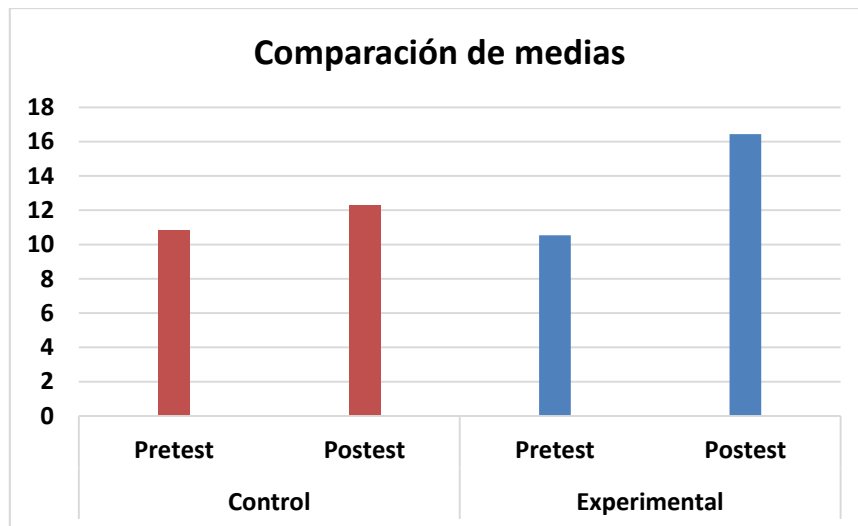
## Resultados del uso de la línea de tiempo interactiva *Line* en el desarrollo de la comprensión lectora de cuentos (pretest y postests)

**Tabla 3**

*Resultados de pretest y postest de comprensión lectora del grupo experimental y de control*

		N	Media	Desviación estándar
Puntaje general	Control	30	10.80	3.295
	Pretest Experimental	30	10.53	3.411
	Control	30	12.27	1.856
	Postest Experimental	30	16.43	1.695

Como muestra la tabla, las medias aritméticas de ambos grupos, control y experimental, se aprecia que el resultado es mayor en el grupo experimental (16.43) que en el grupo control (12.27). Así también, la desviación estándar presenta datos diferenciados: el grupo experimental muestra un puntaje mínimo de 1.695 mientras que el grupo control 1.856, es decir, el grupo experimental en cierta medida es más homogéneo. Seguidamente, presentamos una gráfica de los resultados:



*Figura 1.* Gráfico de los valores de las medias aritméticas de los del pretest y posttest de comprensión lectora de cuentos del grupo experimental y control que confirma los resultados presentados previamente.

A efectos de determinar si la diferencia entre los resultados del grupo experimental y el grupo control es significativa, se aplicó la T de Student, cuyos resultados presentamos a continuación.

**Tabla 4**

*Resultado de la prueba T de Student para el nivel literal de comprensión lectora de cuentos (postets)*

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bil.)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inf.		Sup.
Nota	Se asumen varianzas iguales	0.078	0.781	9.079	58	0.000	4.167	0.459	5.085	3.248
	No se asumen varianzas iguales			9.079	57.533	0.000	4.167	0.459	5.085	3.248

De acuerdo con los resultados, se concluye que sí existe una diferencia significativa entre ambos grupos, en este caso, a favor del grupo experimental, en el que se aplicó la línea de tiempo interactiva *Line*. Con este dato, entonces, la información se sintetiza de la siguiente forma:

## Hipótesis general

**H<sub>0</sub>:** El uso de la línea de tiempo interactiva *Line* no mejora significativamente el desarrollo de la comprensión lectora de cuentos en estudiantes del curso de Redacción Universitaria II, del segundo ciclo-2016 de Formación General de la Universidad César Vallejo - Lima Norte.

**H:** El uso de la línea de tiempo interactiva *Line* mejora significativamente el desarrollo de la comprensión lectora de cuentos en estudiantes del curso de Redacción Universitaria II, del segundo ciclo-2016 de Formación General de la Universidad César Vallejo - Lima Norte.

**Tabla 5**

*Nivel de significatividad correspondiente al pretest y posttest*

	<b>Pretest</b>	<b>Posttest</b>
<b>T</b>	<b>0.308</b>	<b>9.079</b>
<b>Significatividad (P-Valor)</b>	<b>0.640</b>	<b>0.000</b>

Considerando esta información, se debe rechazar la hipótesis general nula (H<sub>0</sub>). Consecuentemente, ya que el grupo experimental supera al grupo control, la hipótesis general ha sido confirmada. Del mismo modo, se ha verificado el objetivo general: “Determinar el grado de mejora en el desarrollo de la comprensión lectora de cuentos, con el uso de la línea de tiempo interactiva *Line*, en estudiantes del curso de *Redacción Universitaria II*, del segundo ciclo-2016 de Formación General de la Universidad César Vallejo - Lima Norte”.

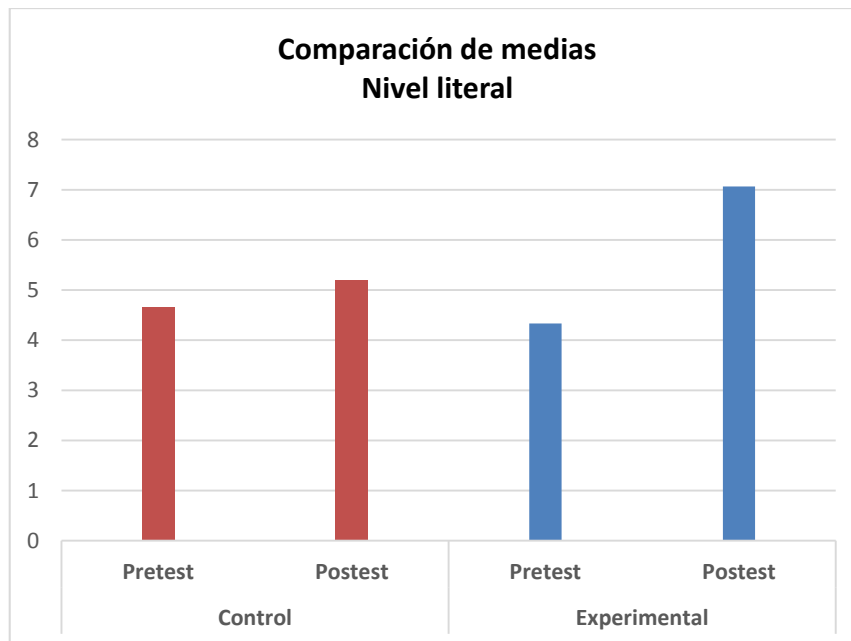
**Resultados del uso de la línea de tiempo interactiva *Line* en el desarrollo de la comprensión lectora a nivel literal de cuentos**

**Tabla 6**

*Resultados del pretest y postest de comprensión lectora a nivel literal del grupo experimental y de control*

		N	Media	Desviación estándar
<b>Puntaje nivel literal (máximo = 8)</b>	Pretest			
	Control	30	4.67	1.971
	Experimental	30	4.33	1.516
	Postest			
	Control	30	5.20	0.887
	Experimental	30	7.07	0.740

Como muestra la tabla, de las medias aritméticas de ambos grupos, se aprecia que el resultado es mayor en el grupo experimental (7.07) que en el grupo control (5.20). Así también, la desviación estándar presenta datos diferenciados: el grupo experimental muestra un puntaje mínimo de 0.740 mientras que el grupo control 0.887, es decir, el grupo experimental en cierta medida es más homogéneo. Seguidamente, presentamos una gráfica de los resultados:



*Figura 2.* Gráfico de los valores de las medias aritméticas de los del pretest y posttest del nivel **literal** de comprensión lectora de cuentos del grupo experimental y control que confirma los resultados presentados previamente.

A efectos de determinar si la diferencia entre los resultados del grupo experimental y el grupo control es significativa, se aplicó la T de Student, cuyos resultados presentamos a continuación.

**Tabla 7**

Resultado de la prueba T de Student para el nivel literal de comprensión lectora de cuentos (postest)

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bil.)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inf.	Sup.
Nota	Se asumen varianzas iguales	1.311	0.257	8.854	58	0.000	1.867	0.211	2.289	1.445
	No se asumen varianzas iguales			-8.854	56.193	0.000	1.867	0.211	2.289	1.444

De acuerdo con los resultados, se concluye que sí existe una diferencia significativa entre ambos grupos, en este caso, a favor del grupo experimental, en el que se aplicó la línea de tiempo interactiva *Line*. Con este dato, entonces, la información se sintetiza de la siguiente forma:



## Primera hipótesis específica

**H<sub>0</sub>:** El uso de la línea de tiempo interactiva *Line* no mejora significativamente el desarrollo de la comprensión lectora a nivel literal de cuentos en estudiantes del curso de Redacción Universitaria II, del segundo ciclo-2016 de Formación General de la Universidad César Vallejo - Lima Norte.

**H<sub>1</sub>:** El uso de la línea de tiempo interactiva *Line* mejora significativamente el desarrollo de la comprensión lectora a nivel literal de cuentos en estudiantes del curso de Redacción Universitaria II, del segundo ciclo-2016 de Formación General de la Universidad César Vallejo - Lima Norte.

**Tabla 8**

*Nivel de significatividad correspondiente al pretest y postest a nivel literal de comprensión lectora de cuentos*

	<b>Pretest</b>	<b>Postest</b>
<b>T</b>	<b>0.734</b>	<b>9.079</b>
<b>Significatividad (P-Valor)</b>	<b>0.466</b>	<b>0.000</b>

Considerando estos datos, se debe rechazar la primera hipótesis específica nula (H<sub>0</sub>). Consecuentemente, ya que el grupo experimental supera al grupo control, la primera hipótesis específica ha sido confirmada. Del mismo modo, se ha verificado el primer objetivo específico: “Identificar el grado de mejora en el desarrollo de la comprensión lectora de cuentos a nivel literal, con el uso de la línea de tiempo interactiva *Line*, en estudiantes del curso de *Redacción Universitaria II*, del segundo ciclo-2016 de Formación General de la Universidad César Vallejo - Lima Norte”.

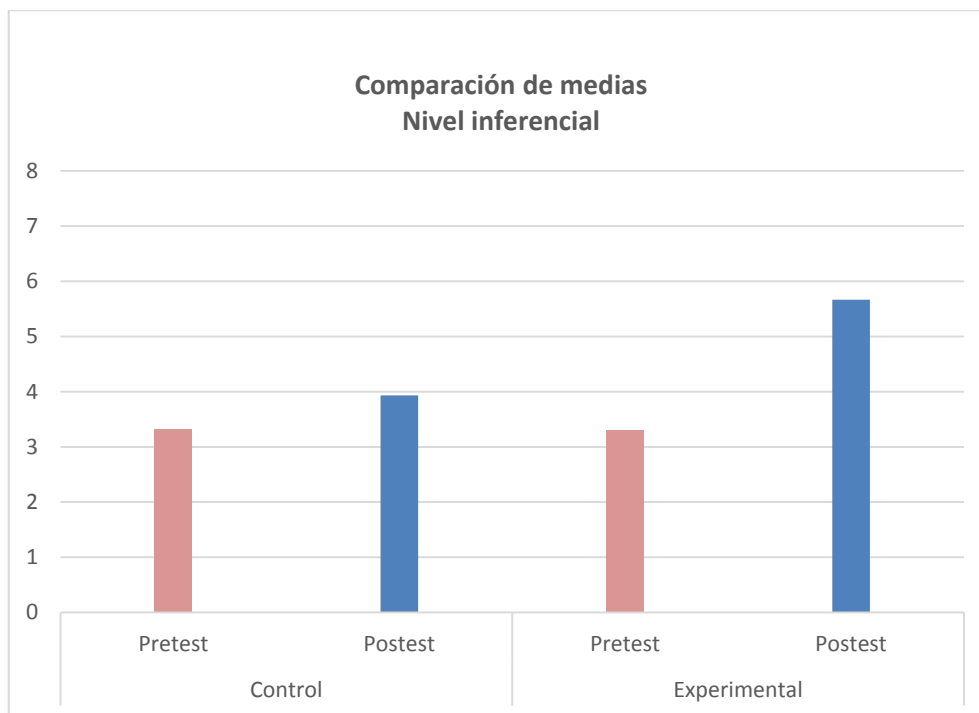
## Resultados del uso de la línea de tiempo interactiva *Line* en el desarrollo de la comprensión lectora a nivel inferencial

**Tabla 9**

*Resultados posttest de comprensión lectora a nivel inferencial del grupo experimental y de control*

		N	Media	Desviación estándar
<b>Puntaje nivel inferencia (máximo = 8)</b>	Control	30	3.33	1.422
	Pretest Experimental	30	3.30	1.208
	Control	30	3.93	0.868
	Posttest Experimental	30	5.67	0.802

Como muestra la tabla, las medias aritméticas de ambos grupos, control y experimental, se aprecia que el resultado es mayor en el grupo experimental (5.67) que en el grupo control (3.93). Así también, la desviación estándar presenta datos diferenciados: el grupo experimental muestra un puntaje mínimo de 0.802 mientras que el grupo control 0.868, es decir, el grupo experimental en cierta medida es más homogéneo. Seguidamente, presentamos una gráfica de los resultados:



*Figura 3.* Gráfico de los valores de las medias aritméticas de los del pretest y posttest del nivel **inferencial** de comprensión lectora de cuentos del grupo experimental y control que confirma los resultados presentados previamente.

A efectos de determinar si la diferencia entre los resultados del grupo experimental y el grupo control es significativa, se aplicó la T de Student, cuyos resultados presentamos a continuación.

**Tabla 10**

*Resultado de la prueba T de Student para el nivel inferencial de comprensión lectora de cuentos (postets)*

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bil.)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inf.	Sup.
Nota	Se asumen varianzas iguales	0.858	0.358	8.030	58	0.000	1.733	0.216	2.165	1.301
	No se asumen varianzas iguales			8.030	57.641	0.000	1.733	0.216	2.165	1.301

Considerando los resultados, se concluye que sí existe una diferencia significativa entre ambos grupos, en este caso, a favor del grupo experimental, en el que se aplicó la línea de tiempo interactiva *Line*. Con este dato, entonces, la información se sintetiza de la siguiente forma:

## Segunda hipótesis específica

**H<sub>0</sub>:** El uso de la línea de tiempo interactiva *Line* no mejora significativamente el desarrollo de la comprensión lectora a nivel inferencial de cuentos en estudiantes del curso de Redacción Universitaria II, del segundo ciclo-2016 de Formación General de la Universidad César Vallejo - Lima Norte.

**H<sub>2</sub>:** El uso de la línea de tiempo interactiva *Line* mejora significativamente el desarrollo de la comprensión lectora a nivel inferencial de cuentos en estudiantes del curso de Redacción Universitaria II, del segundo ciclo-2016 de Formación General de la Universidad César Vallejo - Lima Norte.

**Tabla 11**

*Nivel de significatividad correspondiente al pretest y postest a nivel inferencial de comprensión lectora de cuentos*

	Pretest	Postest
T	0.098	8.030
Significatividad (P-Valor)	0.922	0.000

Considerando estos datos, se debe rechazar la segunda hipótesis específica nula (H<sub>0</sub>). Consecuentemente, ya que el grupo experimental supera al grupo control, la primera hipótesis específica ha sido confirmada. Del mismo modo, se ha verificado el segundo objetivo específico: “Identificar el grado de mejora en el desarrollo de la comprensión lectora de cuentos a nivel inferencial, con el uso de la línea de tiempo interactiva *Line*, en estudiantes del curso de *Redacción Universitaria II*, del segundo ciclo-2016 de Formación General de la Universidad César Vallejo - Lima Norte”.

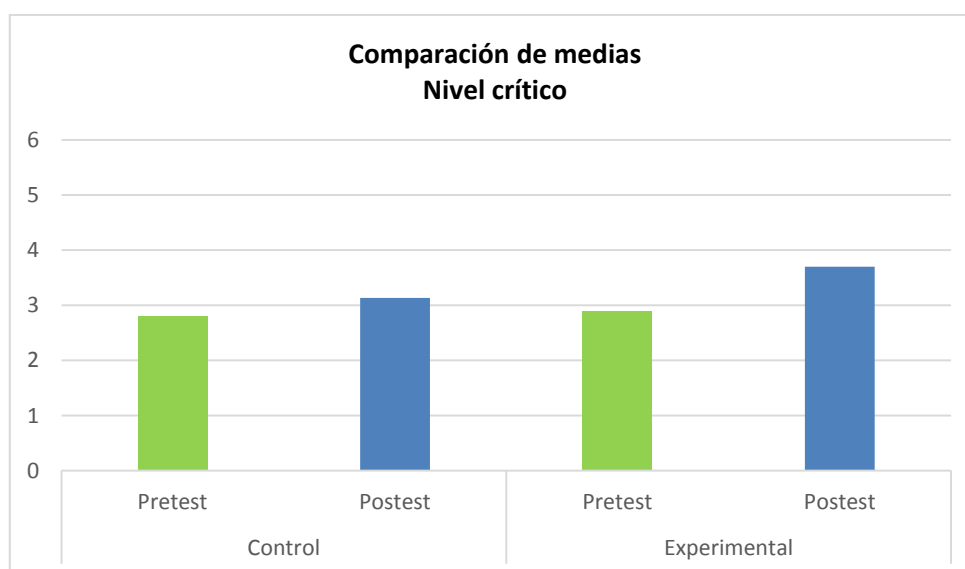
## Resultados del uso de la línea de tiempo interactiva *Line* en el desarrollo de la comprensión lectora a nivel crítico

**Tabla 12**

*Resultados postest de comprensión lectora a nivel crítico del grupo experimental y de control*

			N	Media	Desviación estándar
<b>Puntaje nivel crítico (máximo = 8)</b>	Pretest	Control	30	2.80	1.448
		Experimental	30	2.90	1.826
	Postest	Control	30	3.13	0.629
		Experimental	30	3.70	0.750

Como muestra la tabla, las medias aritméticas de ambos grupos, control y experimental, se aprecia que el resultado es mayor en el grupo experimental (3.70) que en el grupo control (3.13). Seguidamente, presentamos una gráfica de los resultados:



*Figura 4.* Gráfico de los valores de las medias aritméticas del pretest y postest del nivel **crítico** de comprensión lectora de cuentos del grupo experimental y control que confirma los resultados presentados previamente.

A efectos de determinar si la diferencia entre los resultados del grupo experimental y el grupo control es significativa, se aplicó la T de Student, cuyos resultados presentamos a continuación.

**Tabla 13**

*Resultado de la prueba T de Student para el nivel inferencial de comprensión lectora de cuentos (postets)*

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bil.)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inf.	Sup.
Nota	Se asumen varianzas iguales	1.760	0.190	3.172	58	0.002	0.567	0.179	0.924	0.209
	No se asumen varianzas iguales			3.172	56.294	0.002	0.567	0.179	0.925	0.209

Considerando los resultados, se concluye que sí existe una diferencia significativa entre ambos grupos, en este caso, a favor del grupo experimental, en el que se aplicó la línea de tiempo interactiva *Line*. Con este dato, entonces, la información se sintetiza de la siguiente forma:

### Tercera hipótesis específica

**H<sub>0</sub>:** El uso de la línea de tiempo interactiva *Line* no mejora significativamente el desarrollo de la comprensión lectora a nivel crítico de cuentos en estudiantes del curso de Redacción Universitaria II, del segundo ciclo-2016 de Formación General de la Universidad César Vallejo - Lima Norte.

**H<sub>3</sub>:** El uso de la línea de tiempo interactiva *Line* mejora significativamente el desarrollo de la comprensión lectora a nivel crítico de cuentos en estudiantes del curso de Redacción Universitaria II, del segundo ciclo-2016 de Formación General de la Universidad César Vallejo - Lima Norte.

**Tabla 14**

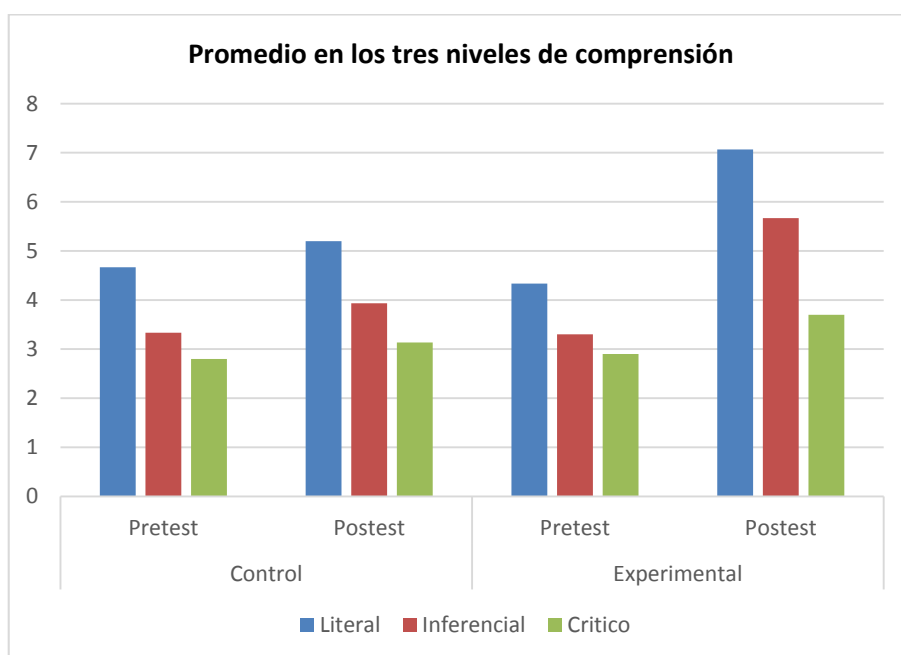
*Nivel de significatividad correspondiente al pretest y postest a nivel crítico de comprensión lectora de cuentos*

	<b>Pretest</b>	<b>Postest</b>
<b>T</b>	<b>0.235</b>	<b>3.172</b>
<b>Significatividad (P-Valor)</b>	<b>0.815</b>	<b>0.002</b>

Considerando estos datos, se debe rechazar la tercera hipótesis específica nula (H<sub>0</sub>). Consecuentemente, ya que el grupo experimental supera al grupo control, la primera hipótesis específica ha sido confirmada. Del mismo modo, se ha verificado el tercer objetivo específico: “Identificar el grado de mejora en el desarrollo de la comprensión lectora de cuentos a nivel crítico, con el uso de la línea de tiempo interactiva *Line*, en estudiantes del curso de *Redacción Universitaria II*, del segundo ciclo-2016 de Formación General de la Universidad César Vallejo - Lima Norte”.



Consiguientemente, en el grupo experimental se aprecia, luego de la aplicación de la línea de tiempo interactiva, un mayor puntaje en la comprensión lectora de cuentos respecto al grupo control, sin embargo, la mayor incidencia de esta herramienta digital se aprecia en el nivel literal e inferencial, en tanto que en el crítico el nivel de significancia es menor. De forma global, la siguientes estadística grafica este hecho:



*Figura 5.* Gráfico de los valores de las medias aritméticas del pretest y posttest de los tres niveles (**literal, inferencial y crítico**) de comprensión lectora de cuentos del grupo experimental y control.

## CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 5.1. Discusión

Tomando en cuenta los resultados obtenidos, es trascendental efectuar la reflexión sobre el efecto de la línea de tiempo interactiva *Line* en la comprensión lectora de cuentos en estudiantes del curso de *Redacción Universitaria II* (segundo ciclo) de la Universidad César Vallejo - Lima Norte.

Esta investigación tuvo como objetivo establecer la influencia del uso de la línea de tiempo en el desarrollo de la comprensión lectora de cuentos, supuesto que se verificó después de aplicar el experimento (la variable independiente) y merced a la prueba paramétrica T de Student, que arrojó un nivel de significancia menor a 0.05 (valor de alfa  $\alpha$ ). En consecuencia, la hipótesis general fue confirmada, a lo que se añade el hecho de que para cada nivel de comprensión lectora de cuentos (variable dependiente), los valores de P también son menores que alfa ( $\alpha$ ).

Estos resultados nos llevan a confirmar que la estrategia didáctica mediada por la tecnología, en este caso la línea de tiempo interactiva *Line*, es un

recurso apropiado para reorganizar información de cuentos, lo que conlleva la comprensión de este tipo de narración. Esta aseveración tiene correlato con las investigaciones presentadas en los antecedentes, desde la consideración de la línea de tiempo *Line* como parte de como un organizador gráfico interactivo altamente potenciado en comparación a los organizadores tradicionales, en la medida en que aquellos permiten tanto la identificación de elementos relevantes que integran el contenido de un relato como la construcción de la nueva reorganización en base a los contenidos leídos y los saberes previos del estudiante.

Tal como sostiene Labra (2012), en su tesis de maestría *Propuesta metodológica cognitivista c- h- e con estrategia visual organizadores gráficos interactivos – OGIS – orientada al mejoramiento de la comprensión lectora en el sector de lenguaje y comunicación de cuarto básico de NB2*, elaborada en la Universidad de Chile, la integración curricular de estas estrategias visuales (organizadores gráficos interactivos) “en aula se relaciona positivamente con mejoras en los niveles de comprensión lectora alcanzados por los estudiantes que recibieron el tratamiento” (p. 99). En la comparación de esta tesis con nuestro trabajo, resalta la semejanza de significatividad en los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico. La mayor diferencia estriba en que, pese a que Labra incluye la línea de tiempo en el *software* de organizadores gráficos que propone para el tratamiento, no la emplea exclusivamente en narraciones, sino en textos de otra índole.

En cuanto a las posibilidades que brinda la línea de tiempo interactiva *Line* en términos de reorganización de contenidos, que se ha puesto en práctica en nuestra investigación y que acarrea la aclaración de la secuencia

narrativa y de los actores y eventos intervinientes en las narraciones en beneficio de la comprensión lectora de cuentos, la tesis de maestría de Echevarría (2014), *Propuesta de metodología de enseñanza con líneas del tiempo interactivas como una herramienta aplicativa del conocimiento significativo en la asignatura de Teoría de la Arquitectura en la Universidad Central*, presentada en la Pontificia Universidad Católica de Ecuador, supone ventajas similares de este organizador gráfico interactivo. Precisamente, esta investigadora sostiene que “Para potenciar las habilidades de pensamiento como: procesar y analizar la información; se puede utilizar organizadores gráficos, donde encontramos las líneas de tiempo” (p. 119). Es importante destacar que procesar y analizar información se asocia directamente con valorar la significancia de datos, seleccionar, establecer relaciones temporales y lógicas, determinar una secuencia ordenada de la historia, en esa medida, la afirmación de Echevarría, aunque para nuestros fines en ámbitos de comprensión lectora, tiene asidero y correlato con nuestra demostración.

Ampliando esta discusión, no se puede pasar por alto el marco conceptual que Coll, Mauri y Onrubia (2008) proponen en torno a la vinculación de las TIC y la orientación pedagógica constructivista. En su perspectiva, refieren que el uso de las tecnologías cobra relevancia en los espacios educativos siempre y cuando haya un objetivo pedagógico claro concretado a través de una actividad coherente, entonces, resulta relevante “el grado de autonomía del alumno en la realización de diversas tareas mediadas por el ordenador (búsqueda de información, manipulación de datos, desarrollo de ideas)” (p. 6). En nuestra investigación, se ha apreciado que el uso de la línea de

tiempo interactiva *Line* ofrece grandes ventajas en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes al momento de incorporar información de sus cuentos, por cuanto hay una serie de acciones que ejecuta en la construcción de sus diseños temporales, tal como habían apuntado Coll, Engel y Bustos (2008) “Construir una representación del propio conocimiento sobre una determinada información exige aclarar, profundizar y reorganizar los propios pensamientos, detectando y resolviendo eventuales lagunas e incomprensiones” (p. 258).

Cabe señalar que la creación de líneas de tiempo por parte de los alumnos no es una mera transcripción, reflejo o reproducción simple de contenidos, sino una genuina representación visual del conocimiento toda vez que, siguiendo la explicación de Coll, Engel y Bustos (2008), demanda de los estudiantes un alto grado de planificación en la que interactúan “simultáneamente el contenido (qué decir) y el sistema de representación (cómo decirlo) en un proceso recursivo de planificación, traducción y revisión, de manera que los componentes metacognitivos adquieren un protagonismo destacado” (p. 258).

Finalmente, con este trabajo se espera haber aportado en la tarea de integrar estrategias mediadas por las TIC en el desarrollo de la comprensión lectora en el nivel universitario, a efectos de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes que se enfrentan al reto de iniciar una carrera universitaria merced al aprovechamiento que los recursos tecnológicos dentro y fuera del aula proveen en el marco del aprendizaje visual.

## 5.2. Conclusiones

- Los resultados obtenidos al finalizar el tratamiento, esto es, la aplicación del uso de la línea de tiempo interactiva *Line*, determinaron que el empleo de este recurso tecnológico mejora significativamente el desarrollo de la comprensión lectora de cuentos en estudiantes del curso *Redacción Universitaria II* de la universidad César Vallejo de Lima Norte.
- El pretest de comprensión lectora de cuentos, sobre una puntuación máxima de 24, determinó que las medias del grupo control (10.53) y del grupo experimental (10.80), cada uno conformado por 30 estudiantes de pregrado, eran, de partida, prácticamente equivalentes, dato que contribuyó al hecho de tener un mejor control del proceso de cara al análisis de los resultados finales. Así, las medias del posttest para el grupo control (12.27) y para el grupo experimental (16.43), al que se administró el uso de la línea de tiempo interactiva *Line*, resultaron diferentes, en este caso favorable al grupo experimental (traducida estadísticamente a una significancia menor a 0.05), hecho que demostró la influencia positiva de la herramienta digital en el desarrollo de la comprensión lectora de cuentos.
- Este resultado se mantuvo en la comprensión literal de cuentos, por cuanto en el pretest, únicamente para dicho nivel de comprensión lectora, las medias del grupo control (4.67) y del grupo experimental

(4.33) fueron similares, aunque con supremacía del primer grupo. En tanto que con el postest, se demostró que las medias del grupo control (5.20) y del grupo experimental (7.07) habían variado visiblemente, con puntaje más favorable para el grupo experimental, más aún si consideramos que la máxima puntuación para este nivel fue 8, lo cual (traducido estadísticamente a una significancia menor a 0.05) corroboró la influencia positiva del uso de la línea de tiempo sobre la comprensión lectora de cuentos a nivel literal.

- En cuanto al nivel inferencial, que supone mayor dificultad en la comprensión lectora, también se evidencia la misma tendencia. De este modo, en el pretest, las medias del grupo control (3.33) y del grupo experimental (3.30) diferían mínimamente, no obstante, luego del tratamiento, de acuerdo con el postest y según las medias del grupo control (3.93) y del grupo experimental (5.67), la brecha a favor de este último grupo fue notoria, igualmente si consideramos que la máxima puntuación para este nivel fue 8, lo cual (traducido estadísticamente a una significancia menor a 0.05) ratifica la influencia positiva del uso de la herramienta digital en el nivel inferencial.
- El nivel crítico, que implica la mayor dificultad de los tres niveles de comprensión lectora, también sigue la misma tendencia. En esa medida, según el pretest, las medias del grupo control (2.80) y del grupo experimental (2.90) diferían mínimamente, sin embargo, con el postest, las medias del grupo control (3.13) y del grupo experimental

(3.70) se distanciaron con ligera ventaja de parte del grupo experimental, lo cual (traducido estadísticamente a una significancia menor a 0.05) corroboró la influencia positiva del uso de la línea de tiempo sobre la comprensión lectora de cuentos a nivel crítico, no obstante, es pertinente aclarar que la significancia no fue de 0.00 como en el caso de los otros dos niveles, sino de 0.02, eventualmente por el grado de dificultad de dicho nivel.

### 5.3. Recomendaciones

- En vista de que las mediciones estadísticas han demostrado que el uso de la línea de tiempo interactiva *Line* incide positivamente en la comprensión de cuentos en los estudiantes de pregrado de la Universidad César Vallejo, del curso *Redacción Universitaria II*, resulta oportuno mantener y ampliar en las aulas de pregrado de la universidad la aplicación de dicha herramienta tecnológica en el curso mencionado, más aún si consideramos que esa aplicación es gratuita y acorde a las demandas y usos de tecnología de los jóvenes universitarios.
- En esa misma orientación, es importante convencer a autoridades, docentes, estudiantes y padres de familia de los beneficios del empleo pedagógico las TIC en la formación académica de los alumnos y, asimismo, desterrar la premisa que supone que los alumnos de pregrado ya cuentan con las competencias suficientes para entender



plenamente los textos trabajados en clase; entonces, el convencimiento invocado abrirá las posibilidades reales de trabajar la interacción tecnología-estudiante en el desarrollo de la comprensión lectora.

- Para futuros estudios, se sugiere ampliar la muestra e incorporar un estudio cualitativo, a efectos de medir con más profundidad el nivel de aceptación, aplicabilidad, dificultad, evolución y reacción de los operadores de la línea de tiempo interactiva (docentes y alumnos) en el desarrollo de la comprensión lectora de diversos textos, no solo literarios.
- Asimismo, es recomendable abordar el análisis desde otros textos, por ejemplo, se puede pasar de cuentos a novelas, dado que la secuencia de tiempos y la presentación de espacio o ambientes es más profusa en las narraciones largas, sin mencionar la copiosa presencia de personajes; en esa perspectiva, las aplicaciones como *Line* podrían ser más apropiadas para su reorganización textual de naturaleza multimedia (imágenes, audio y video).

## FUENTES DE INFORMACIÓN

### Referencias bibliográficas

Barba, C. & Capella, S. (2010). *Ordenadores en las aulas: la clave es la metodología*. Barcelona: Graó.

Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee: La alfabetización en la familia y en la escuela*. México D.F.: Fondo de Cultura económica.

Campos, A. (2005). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Bogotá: Coop. Editorial Magisterio.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Català, G. Català, M. Molina, E. y Monclús, R. (2007). *Evaluación de comprensión lectora*. Barcelona: Graó.

Coll, C. (Ed.). (2008). *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Ediciones Morata.

Coll, C., Bustos, A., & Engel, A. (2008). *Las comunidades virtuales de aprendizaje*. *Psicología de la educación virtual*, 299-320.

Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). *La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso*. *Psicología de la educación virtual*, 74-103.

Fernández, González y Pérez. (2014) *Artefactos digitales: Una escuela digital para la educación de hoy*. Barcelona: Editorial Graó.

- Grajales, H. (2006). *Comprensión y producción de textos*. Bogotá: Coop. Editorial Magisterio.
- Lara Guerrero, J. (2014). *Estrategias para un aprendizaje significativo-constructivista*. Editorial Marpadal.
- Illescas, C. (2014). *La palabra es nuestra: Taller de lectura y redacción*. Editora Nómada.
- Gore, E. (2006). *Aprendizaje y organización: Una lectura educativa de teorías de la organización*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Hyerle, D. (2000). *A Field Guide to Using Visual Tools*. Association for Supervision and Curriculum Development. North Beauregard Street: Alexandria.
- Isern, M. & Jaime, S. (2012). *Obtención de datos en la investigación cuantitativa. In Cómo elaborar y presentar de un proyecto de investigación, tesina y tesis*. Servicio de Publicaciones.
- Kohan, S. A. (2013). *Cómo narrar una historia*. ALBA Editorial.
- Kohan, S. A. (2015). *La Acción en la Narrativa*. ALBA Editorial.
- Larrosa, J. (2011). *La experiencia de la lectura*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- López, H. (2007). *Comprender y Vivir la Lectura*. (Vol. 1). México D.F.: UNAM.
- Ocaña, J. (2010). *Mapas mentales y estilos de aprendizaje.(Estrategias de aprendizaje)*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Fondo Editorial PUCP.

Sampieri, R., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill. México.

Silva, R. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Bogotá: Coop. Editorial Magisterio.

Vargas, E. (2011). *Literatura y comprensión lectora en la Educación Básica*. Palibrio.

## **Tesis**

Córdova, M. (2012). *Organizadores visuales y niveles de comprensión lectora de los alumnos de secundaria de la IE "República Federal de Alemania" Puente Piedra-2012*. Disponible en: <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/4415>. Consultado en enero de 2016.

Echevarría, R. (2014). *Propuesta de metodología de enseñanza con líneas del tiempo interactivas como una herramienta aplicativa del conocimiento significativo en la asignatura de teoría de la arquitectura en la Universidad Central*. Disponible en: <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/9169>. Consultado en diciembre de 2015.

Flores-Hole (2014). *La investigación cooperativa como modelo de selección de recursos constructivos TIC para la enseñanza del concepto tiempo en historia*. Disponible en: <http://zaguan.unizar.es/record/13371/files/TESIS-2014-011.pdf>. Consultado en marzo de 2016.

Labra, J. (2012). *Propuesta metodológica cognitivista CHE con estrategia visual organizadores gráficos interactivos-Ogis\_orientada al mejoramiento de la comprensión lectora en el sector de lenguaje y comunicación de cuarto básico de NB2*. Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/116964>. Consultado en marzo de 2016.

- Mac Dowall, E. (2009). *Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM.* Disponible en: [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2398/1/macdowall\\_re.pdf](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2398/1/macdowall_re.pdf). Consultado en diciembre de 2015.
- Rendón, V. (2012). *La computadora llega al aula: la incorporación de las tecnologías digitales a la práctica docente. Un estudio de caso.* Disponible en: [http://www.lets.cinvestav.mx/Portals/0/SiteDocs/TesisSS/Maestria/lets\\_sur\\_tesis\\_Victor\\_Rendon.pdf](http://www.lets.cinvestav.mx/Portals/0/SiteDocs/TesisSS/Maestria/lets_sur_tesis_Victor_Rendon.pdf). Consultado en enero de 2016.
- Reyes-Palacios, I. (2014). *Planeamiento de una secuencia de clases con estrategias de enseñanza-aprendizaje para desarrollar los niveles de comprensión lectora utilizando cuentos de Edgar Allan Poe con alumnos de cuarto grado de secundaria.* Disponible en: <https://pirhua.udep.edu.pe/handle/123456789/1870>. Consultado en febrero de 2016.
- Ribadeneira A. (2012). *Creación de un objeto multimedia –línea del tiempo interactiva– para el estudio de la Historia de la Arquitectura Moderna: Frank Lloyd Wright, el genio americano.* Disponible en: <http://186.42.96.211:8080/jspui/bitstream/123456789/276/1/TESIS%20UNIVERSIDAD%20TECNOL%C3%93GICA%20ISRAEL%20C.pdf>. Consultado en febrero de 2016.

## Referencias hemerográficas

- Aguirre G. (2014). TIC y mediación en la enseñanza de la investigación. *Razón y Palabra* N.º 87.
- Area, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la Escuela*, (64), 5-18.

- Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, (11), 49-61.
- Altamirano, A. C. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 129-142.
- Carrasco Altamirano, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17).
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, 32, pp. 113–32.
- Hyerle, D. (2008). Thinking Maps®: A Visual Language for Learning. En *Knowledge cartography* (pp. 73-88). Springer London.
- López, M., Ponce, H., Labra, J. & Jara, H. (2008). Organizadores Gráficos Interactivos: Add-in para MS PowerPoint. *Nuevas Ideas en Informática Educativa*, 4, 102-110.
- Muñoz González, J. M., Ontoria Peña, A., & Molina Rubio, A. (2012). *El mapa mental, un organizador gráfico como estrategia didáctica para la construcción del conocimiento*. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6).
- Ilabaca, J. S. (2004). Bases constructivistas para la integración de TICs. *Revista enfoques educacionales*, 6(1), 75-89.

### **Referencias electrónicas**

- Chávez, N. (2006). *Comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo*.

Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147112814002.pdf>.  
Consultado en noviembre de 2015.

Consejo Nacional de Fomento Educativo (2013). *Cuadernillo para el seguimiento del alumno*. Disponible en <http://www.conafe.gob.mx/apis/materiales/cuadernillo-seguimiento-alumno.pdf>. Consultado en marzo de 2016.

Del Cristo R. y Rodríguez B. (2011). *Estrategias de comprensión lectora mediadas por tic. Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en secundaria*. Disponible en: [file:///C:/Users/Jaime/Downloads/Dialnet-EstrategiasDeComprensionLectoraMediadasPorTic-4495466%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Jaime/Downloads/Dialnet-EstrategiasDeComprensionLectoraMediadasPorTic-4495466%20(1).pdf). Consultado en diciembre de 2015.

EduTEKA (2007). *Uso de líneas de tiempo en procesos educativos*. Disponible en <http://www.eduteka.org/herramientas/21/1>. Consultado en enero de 2016.

Gutiérrez, C. (2011). *La Comprensión lectora inferencial y el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga" de Ica*. Disponible en: [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/1665/1/gutierrez\\_rc.pdf](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/1665/1/gutierrez_rc.pdf). Consultado en febrero de 2016

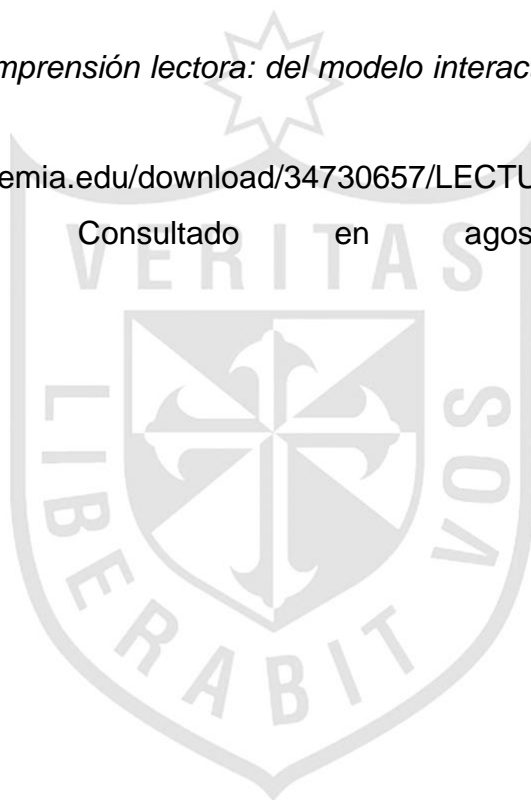
Hermansen, H. & Vilches, N. (2014). *Los Organizadores Gráficos Interactivos: un recurso didáctico para estimular la Comprensión Lectora*. Disponible en <http://revisor10.com.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/1173/1823.pdf>. Consultado en setiembre de 2016.

Minedu (2013). *PISA 2012: Primeros resultados. Informe Nacional del Perú Diciembre 2013*. Disponible en: [http://www2.minedu.gob.pe/umc/PISA/Pisa2012/Informes\\_de\\_resultados/Informe\\_PISA\\_2012\\_Peru.pdf](http://www2.minedu.gob.pe/umc/PISA/Pisa2012/Informes_de_resultados/Informe_PISA_2012_Peru.pdf). Consultado en marzo de 2016.

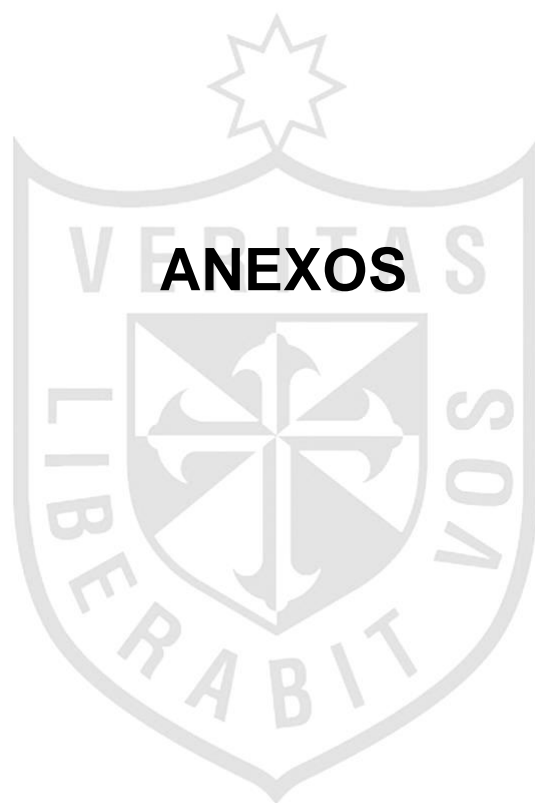
Perilla, A., Rincon G., John G., Salas R. (2004). *El mejoramiento de los procesos de comprensión de textos académicos en el ámbito universitario*. *Lenguaje*, 32, pp. 159-182. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10893/2741>. Consultado en enero de 2016.

UNESCO (2007). *Integra: herramientas para la gestión de proyectos educativos con TIC*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001580/158068s.pdf>. Consultado en mayo de 2016.

Urria, L. (2014). *Comprensión lectora: del modelo interactivo a la metacognición*. Disponible en [http://www.academia.edu/download/34730657/LECTURA\\_Y\\_META](http://www.academia.edu/download/34730657/LECTURA_Y_META) COGNICION.docx. Consultado en agosto de 2016.







## ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	VARIABLES	OPERACIONALIZACIÓN	
				DIMENSIÓN	INDICADORES
<p><b>General</b> ¿En qué medida el uso de la línea de tiempo interactiva <i>Line</i> mejora el desarrollo de la comprensión lectora de cuentos en estudiantes del curso de Redacción Universitaria II, del segundo ciclo-2016 de la Universidad César Vallejo - Lima Norte?</p>	<p><b>General</b> Determinar el grado de mejora en el desarrollo de la comprensión lectora de cuentos, con el uso de la línea de tiempo interactiva <i>Line</i>, en estudiantes del curso de Redacción Universitaria II, del segundo ciclo-2016 de la Universidad César Vallejo - Lima Norte.</p>	<p><b>General</b> El uso de la línea de tiempo interactiva <i>Line</i> mejora significativamente el desarrollo de la comprensión lectora de cuentos en estudiantes del curso de Redacción Universitaria II, del segundo ciclo-2016 de la Universidad César Vallejo - Lima Norte.</p>	<p>Variable independiente: el uso de la línea de tiempo interactiva <i>Line</i>.</p>	<p>Estrategia de aprendizaje</p>	<p>Reconoce la herramienta digital. Emplea de la herramienta digital. Publicación virtual de las líneas de tiempo.</p>
<p><b>Específicos</b> ¿En qué medida el uso de la línea de tiempo interactiva <i>Line</i> mejora el desarrollo de la comprensión lectora a nivel literal de cuentos en estudiantes del curso de Redacción Universitaria II, del segundo ciclo-2016 de Formación General de la Universidad César Vallejo - Lima Norte?</p> <p>¿En qué medida el uso de la línea de tiempo interactiva <i>Line</i> mejora el desarrollo de la comprensión lectora a nivel inferencial de cuentos en estudiantes del curso de Redacción Universitaria II, del segundo ciclo-2016 de Formación General de la Universidad César Vallejo - Lima Norte?</p> <p>¿En qué medida el uso de la línea de tiempo interactiva <i>Line</i> mejora el desarrollo de la comprensión lectora a nivel crítico-intertextual de cuentos en estudiantes del curso de Redacción Universitaria II, del segundo ciclo-2016 de la Universidad César Vallejo - Lima Norte?</p>	<p><b>Específicos</b> Identificar el grado de mejora en el desarrollo de la comprensión lectora de cuentos a nivel literal, con el uso de la línea de tiempo interactiva <i>Line</i>, en estudiantes del curso de Redacción Universitaria II, del segundo ciclo-2016 de la Universidad César Vallejo - Lima Norte.</p> <p>Identificar el grado de mejora en el desarrollo de la comprensión lectora de cuentos a nivel inferencial, con el uso de la línea de tiempo interactiva <i>Line</i>, en estudiantes del curso de Redacción Universitaria II, del segundo ciclo-2016 de la Universidad César Vallejo - Lima Norte.</p> <p>Identificar el grado de mejora en el desarrollo de la comprensión lectora de cuentos a nivel crítico, con el uso de la línea de tiempo interactiva <i>Line</i>, en estudiantes del curso de Redacción Universitaria II, del segundo ciclo-2016 de la Universidad César Vallejo - Lima Norte.</p>	<p><b>Específicos</b> El uso de la línea de tiempo interactiva <i>Line</i> mejora significativamente el desarrollo de la comprensión lectora a nivel literal de cuentos en estudiantes del curso de Redacción Universitaria II, del segundo ciclo-2016 de la Universidad César Vallejo - Lima Norte.</p> <p>El uso de la línea de tiempo interactiva <i>Line</i> mejora significativamente el desarrollo de la comprensión lectora a nivel inferencial de cuentos en estudiantes del curso de Redacción Universitaria II, del segundo ciclo-2016 de la Universidad César Vallejo - Lima Norte.</p> <p>H1 El uso de la línea de tiempo interactiva <i>Line</i> mejora significativamente en el desarrollo de la comprensión lectora a nivel crítico de cuentos en estudiantes del curso de Redacción Universitaria II, del segundo ciclo-2016 de la Universidad César Vallejo - Lima Norte.</p>	<p>Variable dependiente: el desarrollo de la comprensión lectora de cuentos</p>	<p>Nivel literal</p> <p>Nivel inferencial</p> <p>Nivel crítico</p>	<p>Reconoce la información que se presenta explícitamente en el cuento.</p> <p>Deduce conclusiones, causas, consecuencias y extrapola información en base al contenido leído y a sus saberes previos.</p> <p>Establece una valoración argumentativa sobre situaciones tomadas del contenido del cuento</p>

## ANEXO 2: PRETEST DE COMPRENSIÓN LECTORA DE CUENTOS



### Pretest de comprensión lectora de cuentos

Nombre:

Apellido:

Área: Formación General / Redacción Universitaria II

Ciclo:

Fecha:

**OBJETIVO:** Medir el nivel de comprensión lectora de alumnos de pregrado de la Universidad César Vallejo.

### INSTRUCCIONES:

- Este cuadernillo presenta un cuento y las respectivas preguntas (4 por cada nivel: literal, inferencial, crítico).
- Después de leer atentamente, marque la alternativa que crea conveniente y en las preguntas para llenar sea legible.
- Duración: 80 minutos.

**EMMA ZUNZ**

Jorge Luis Borges

EL CATORCE DE enero de 1922, Emma Zunz, al volver de la fábrica de tejidos Tarbuch y Loewenthal, halló en el fondo del zaguán una carta, fechada en el Brasil, por la que supo que su padre había muerto. La engañaron, a primera vista, el sello y el sobre; luego, la inquietó la letra desconocida. Nueve diez líneas borroneadas querían colmar la hoja; Emma leyó que el señor Maier había ingerido por error una fuerte dosis de veronal y había fallecido el tres del corriente en el hospital de Bagé. Un compañero de pensión de su padre firmaba la noticia, un tal Feino Fain, de Río Grande, que no podía saber que se dirigía a la hija del muerto.

Emma dejó caer el papel. Su primera impresión fue de malestar en el vientre y en las rodillas; luego de ciega culpa, de irrealidad, de frío, de temor; luego, quiso ya estar en el día siguiente. Acto continuo comprendió que esa voluntad era inútil porque la muerte de su padre era lo único que había sucedido en el mundo, y seguiría sucediendo sin fin. Recogió el papel y se fue a su cuarto. Furtivamente lo guardó en un cajón, como si de algún modo ya conociera los hechos posteriores. Ya había empezado a vislumbrarlos, tal vez; ya era la que sería.

En la creciente oscuridad, Emma lloró hasta el fin de aquel día del suicidio de Manuel Maier, que en los antiguos días felices fue Emanuel Zunz. Recordó veraneos en una chacra, cerca de Gualaguay, recordó (trató de recordar) a su madre, recordó la casita de Lanús que les remataron, recordó los amarillos losanges de una ventana, recordó el auto de prisión, el oprobio, recordó los anónimos con el suelto sobre «el desfalco del cajero», recordó (pero eso jamás lo olvidaba) que su padre, la última noche, le había jurado que el ladrón era Loewenthal. Loewenthal, Aarón Loewenthal, antes gerente de la fábrica y ahora uno de los dueños. Emma, desde 1916, guardaba el secreto. A nadie se lo había revelado, ni siquiera a su mejor amiga, Elsa Urstein. Quizá rehuía la profana incredulidad; quizá creía que el secreto era un vínculo entre ella y el ausente. Loewenthal no sabía que ella sabía; Emma Zunz derivaba de ese hecho ínfimo un sentimiento de poder.

No durmió aquella noche, y cuando la primera luz definió el rectángulo de la ventana, ya estaba perfecto su plan. Procuró que ese día, que le pareció interminable, fuera como los otros.

Había en la fábrica rumores de huelga; Emma se declaró, como siempre, contra toda violencia. A las seis, concluido el trabajo, fue con Elsa a un club de mujeres, que tiene gimnasio y pileta. Se inscribieron; tuvo que repetir y deletrear su nombre y su apellido, tuvo que festejar las bromas vulgares que comentan la revisión. Con Elsa y con la menor de las Kronfuss discutió a qué cinematógrafo irían el domingo a la tarde. Luego, se habló de novios y nadie esperó que Emma hablara. En abril cumpliría diecinueve años, pero los hombres le inspiraban, aún, un temor casi patológico... De vuelta, preparó una sopa de tapioca y unas legumbres, comió temprano, se acostó y se obligó a dormir. Así, laborioso y trivial, pasó el viernes quince, la víspera.

El sábado, la impaciencia la despertó. La impaciencia, no la inquietud, y el singular alivio de estar en aquel día, por fin. Ya no tenía que tramar y que imaginar; dentro de algunas horas alcanzaría la simplicidad de los hechos. Leyó en La Prensa que el Nordstjärnan, de Malmö, zarparía esa noche del dique 3; llamó por teléfono a Loewenthal, insinuó que deseaba comunicar, sin que lo supieran las otras, algo sobre la huelga y prometió pasar por el escritorio, al oscurecer. Le temblaba la voz; el temblor convenía a una delatora. Ningún otro hecho memorable ocurrió esa mañana. Emma trabajó hasta las doce y fijó con Elsa y con Perla Kronfuss los pormenores del paseo del domingo. Se acostó después de almorzar y recapituló, cerrados los ojos, el plan que había tramado. Pensó que la etapa final sería menos horrible que la primera y que le depararía, sin duda, el sabor de la victoria y de la justicia. De pronto, alarmada, se levantó y corrió al cajón de la cómoda. Lo abrió; debajo del retrato de Milton Sills, donde la había dejado la antenoche, estaba la carta de Fain. Nadie podía haberla visto; la empezó a leer y la rompió.

Referir con alguna realidad los hechos de esa tarde sería difícil y quizá improcedente. Un atributo de lo infernal es la irrealidad, un atributo que parece mitigar sus terrores y que los agrava tal vez. ¿Cómo hacer verosímil una acción en la que casi no creyó quien la ejecutaba, cómo recuperar ese breve caos que hoy la memoria de Emma Zunz repudia y confunde? Emma vivía por Almagro, en la calle Liniers; nos consta que esa tarde fue al puerto. Acaso en el infame Paseo de Julio se vio multiplicada en espejos, publicada por luces y desnudada por los ojos hambrientos, pero más razonable es conjeturar que al principio erró, inadvertida, por la indiferente recova... Entró en dos o tres bares, vio la rutina o los manejos de otras mujeres. Dio al fin con hombres del Nordstjärnan. De uno, muy joven, temió que le inspirara alguna ternura y optó por otro, quizá más bajo que ella y grosero, para que la pureza del horror no fuera mitigada. El hombre la condujo a una puerta y después a un turbio zaguán y después a una escalera tortuosa y después a un vestíbulo (en el que había una vidriera con losanges idénticos a los de la casa en Lanús) y después a un pasillo y después a una puerta que se cerró. Los hechos graves están fuera del tiempo, ya porque en ellos el pasado inmediato queda como tronchado del porvenir, ya porque no parecen consecutivas las partes que los forman.

¿En aquel tiempo fuera del tiempo, en aquel desorden perplejo de sensaciones inconexas y atroces, pensó Emma Zunz una sola vez en el muerto que motivaba el sacrificio? Yo tengo para mí que pensó una vez y que en ese momento peligró su desesperado propósito. Pensó (no pudo no pensar) que su padre le había hecho a su madre la cosa horrible que a ella ahora le hacían. Lo pensó con débil asombro y se refugió, en seguida, en el vértigo. El hombre, sueco o finlandés, no hablaba español; fue una herramienta para Emma como ésta lo fue para él, pero ella sirvió para el goce y él para la justicia. Cuando se quedó sola, Emma no abrió en seguida los ojos. En la mesa de luz estaba el dinero que había dejado el hombre: Emma se incorporó y lo rompió como antes había roto la carta. Romper dinero es una impiedad, como tirar el pan; Emma se arrepintió, apenas lo hizo. Un acto de soberbia y en aquel día... El temor se perdió en la tristeza de su cuerpo, en el asco. El asco y la tristeza la encadenaban, pero Emma lentamente se levantó y procedió a vestirse. En el cuarto no quedaban colores vivos; el último crepúsculo se agravaba. Emma pudo salir sin que lo advirtieran; en la esquina subió a un Lacroze, que iba al oeste. Eligió, conforme a su plan, el asiento más delantero, para que no le vieran la cara. Quizá le confortó verificar, en el

insípido trajín de las calles, que lo acaecido no había contaminado las cosas. Viajó por barrios decrecientes y opacos, viéndolos y olvidándolos en el acto, y se apeó en una de las bocacalles de Warnes. Pardójicamente su fatiga venía a ser una fuerza, pues la obligaba a concentrarse en los pormenores de la aventura y le ocultaba el fondo y el fin.

Aarón Loewenthal era, para todos, un hombre serio; para sus pocos íntimos, un avaro. Vivía en los altos de la fábrica, solo. Establecido en el desmantelado arrabal, temía a los ladrones; en el patio de la fábrica había un gran perro y en el cajón de su escritorio, nadie lo ignoraba, un revólver. Había llorado con decoro, el año anterior, la inesperada muerte de su mujer - ¡una Gauss, que le trajo una buena dote! -, pero el dinero era su verdadera pasión. Con íntimo bochorno se sabía menos apto para ganarlo que para conservarlo. Era muy religioso; creía tener con el Señor un pacto secreto, que lo eximía de obrar bien, a trueque de oraciones y devociones. Calvo, corpulento, enlutado, de quevedos ahumados y barba rubia, esperaba de pie, junto a la ventana, el informe confidencial de la obrera Zunz.

La vio empujar la verja (que él había entornado a propósito) y cruzar el patio sombrío. La vio hacer un pequeño rodeo cuando el perro atado ladró. Los labios de Emma se atareaban como los de quien reza en voz baja; cansados, repetían la sentencia que el señor Loewenthal oiría antes de morir.

Las cosas no ocurrieron como había previsto Emma Zunz. Desde la madrugada anterior, ella se había soñado muchas veces, dirigiendo el firme revólver, forzando al miserable a confesar la miserable culpa y exponiendo la intrépida estratagema que permitiría a la Justicia de Dios triunfar de la justicia humana. (No por temor, sino por ser un instrumento de la Justicia, ella no quería ser castigada.) Luego, un solo balazo en mitad del pecho rubricaría la suerte de Loewenthal. Pero las cosas no ocurrieron así.

Ante Aarón Loewenthal, más que la urgencia de vengar a su padre, Emma sintió la de castigar el ultraje padecido por ello. No podía no matarlo, después de esa minuciosa deshonra. Tampoco tenía tiempo que perder en teatralerías. Sentada, tímida, pidió excusas a Loewenthal, invocó (a fuer de delatora) las obligaciones de la lealtad, pronunció algunos nombres, dio a entender otros y se cortó como si la venciera el temor. Logró que Loewenthal saliera a buscar una copa de agua. Cuando éste, incrédulo de tales aspavientos, pero indulgente, volvió del comedor, Emma ya había sacado del cajón el pesado revólver. Apretó el gatillo dos veces. El considerable cuerpo se desplomó como si los estampidos y el humo lo hubieran roto, el vaso de agua se rompió, la cara la miró con asombro y cólera, la boca de la cara la injurió en español y en ídich. Las malas palabras no cejaban; Emma tuvo que hacer fuego otra vez. En el patio, el perro encadenado rompió a ladrar, y una efusión de brusca sangre manó de los labios obscenos y manchó la barba y la ropa. Emma inició la acusación que había preparado (“He vengado a mi padre y no me podrán castigar...”), pero no la acabó, porque el señor Loewenthal ya había muerto. No supo nunca si alcanzó a comprender.

Los ladridos tirantes le recordaron que no podía, aún, descansar. Desordenó el diván, desabrochó el saco del cadáver, le quitó los quevedos salpicados y los dejó sobre el fichero. Luego tomó el teléfono y repitió lo que tantas veces repetiría, con esas y con otras palabras: Ha ocurrido una cosa que es increíble... El señor Loewenthal me hizo venir con el pretexto de la huelga... Abusó de mí, lo maté...

La historia era increíble, en efecto, pero se impuso a todos, porque sustancialmente era cierta. Verdadero era el tono de Emma Zunz, verdadero el pudor, verdadero el odio. Verdadero también era el ultraje que había padecido; sólo eran falsas las circunstancias, la hora y uno o dos nombres propios.

1. **¿En la etapa de infancia, qué secreto recibió Emma de parte de su padre?**
  - a) Los planes ocultos de Loewenthal por apoderarse de la fábrica.
  - b) La gran huelga de los trabajadores en contra de Loewenthal.
  - c) La traición de Loewenthal, con quien era socio en robo a la fábrica.
  - d) La verdadera identidad del autor del desfalco a la empresa.
  - e) El plan de matarlo en Brasil por rivalidad en tejidos Tarbuch y Loewenthal.
  
2. **¿Qué hechos se suscitan de manera paralela, el mismo día?**
  - a) El desfalco de la fábrica y la muerte del padre de Emma
  - b) La huelga laboral y la revelación del secreto por parte del padre
  - c) La llegada de la carta y el asesinato de Aarón a manos de Emma
  - d) La muerte de Aarón Loewenthal y la partida del Nordstjärnan
  - e) La planificación del asesinato y el sacrificio sexual de Emma
  
3. **A nivel temporal, se puede afirmar lo siguiente del cuento.**
  - a) El argumento central se suscita prácticamente en tres días.
  - b) El plan del asesinato se inició años antes de la muerte del padre.
  - c) Tras largas investigaciones se aceptó la versión de Emma.
  - d) La huelga laboral mantiene una continuidad de largos años.
  - e) La historia se desarrolla desde enero hasta diciembre de 1922.
  
4. **¿Cuál es la manera en la que está narrada la historia?**
  - a) De forma episódica, con bruscos cambios temporales.
  - b) Secuencialmente, intercalando recuerdos y pensamientos.
  - c) De manera lineal, pero del futuro hacia el pasado.
  - d) Presenta una línea temporal con saltos al futuro.
  - e) La línea temporal es eminentemente circular, cíclica.
  
5. **¿Qué enunciado contiene la exposición, el nudo y el desenlace del cuento?**
  - a) La funesta noticia - la planificación - la credibilidad de la versión de Emma.
  - b) La muerte del padre - el sacrificio de Emma - el asesinato de Aarón.
  - c) La decisión de venganza - el ultraje - la confrontación con el culpable.
  - d) La funesta noticia - la planificación - la credibilidad de la versión de Emma.
  - e) La noticia del suicidio - la planificación de Emma - el sacrificio de Emma.
  
6. **¿Qué descripción refleja mejor el ambiente en el que se desarrollan los hechos?**
  - a) Un pueblo rural de gente sosegada y tranquila.
  - b) Una urbe costera con fábricas en la periferia.
  - c) Un paraje fantástico y lleno de misterio.
  - d) Una pacífica ciudad, sin conflictos sociales.
  - e) Un pueblo pequeño e incomunicado con otros.
  
7. **¿Cuál sería la mejor descripción moral de Aarón Loewenthal?**
  - a) Un hombre mayor, corpulento, con barba y calvo.
  - b) Un ser sumamente inseguro, solitario y poco religioso.
  - c) Una persona arribista y sin escrúpulo en sus acciones.
  - d) Un experto gerente que sabe cómo obtener dinero.
  - e) Un viudo desmotivado, sin interés en nada ni nadie.

8. **Considerando lo narrado a lo largo de la historia, ¿cuál es el tema principal del texto?**
- El destino fatal de un mal jefe
  - El lamento por la muerte del padre
  - La injusticia de los hombres
  - La venganza ante la muerte del progenitor
  - La actitud desquiciada de una huérfana
9. **Se puede inferir que Emma uso la coartada de ofrecer datos sobre la huelga debido que**
- Ella siempre defendió los intereses de la fábrica.
  - Su padre estuvo involucrado en huelgas y protestas.
  - Tenía información relevante sobre los reclamos.
  - Sabía que eso interesaba a la codicia de Aarón.
  - Conocía de su desmedida pasión hacia ella.
10. **Respecto al antecedente del temor patológico que inspiraban los hombres a Emma, se deduce que**
- Nació del odio que sentía sobre Aarón Loewenthal.
  - Es producto de la dilatada ausencia de su padre.
  - Se vincula con el trato que Maier brindaba a la madre de Emma.
  - Se originó por el rechazo de los hombres hacia ella.
  - Surgió de la conflictiva relación entre Emma y su madre.
11. **Del final del cuento, se puede concluir lo siguiente:**
- La estrategia de Emma finalmente no dio resultado.
  - La versión de Emma fue convincente para las autoridades.
  - Emma debió soportar el rigor de la justicia policial.
  - A fin de cuentas, la justicia divina se impuso a la humana.
  - En definitiva, la fábrica paso a manos de Emma.
12. **Si el padre de Emma no hubiese muerto, una consecuencia previsible sería que**
- Se habría mantenido su sentimiento de animadversión hacia Aarón.
  - Lucharía legalmente para recuperar lo que pertenecía a su padre.
  - Buscaría algún motivo para concretar su ánimo de venganza.
  - Renunciaría por orgullo a su puesto dentro de la fábrica.
  - Pediría apoyo policial para descubrir lo que ocurrió en la fábrica.
13. **Cuando el narrador menciona frases como “nos consta que esa tarde fue al puerto” pretende**
- Crear la sensación de que él es uno más de los obreros.
  - Plantear un sentimiento compartido con la protagonista.
  - Buscar la verosimilitud o realismo de los sucesos narrados.
  - Demstrar la intervención de un narrador omnisciente.
  - Presentarse ante los lectores como un juez sancionador.
14. **Del hecho de que la protagonista “sintió la urgencia de castigar el ultraje padecido” se puede interpretar que**
- Pese a todo quiso vengarse por la muerte del padre.
  - Pretendió crear una coartada ante la policía.
  - Cambió súbitamente el móvil de su venganza.
  - Consideró que así se vengaría de todos los hombres.
  - El recuerdo de la madre no significó nada para ella.

15. **¿Por qué Emma eligió a un tripulante del Nordstjärnan para la ejecución del ultraje?**
- a) Dado que él pagaba mucho por disfrute sexual.
  - b) Porque Emma requería de un cómplice.
  - c) Pues no quería dejar ninguna evidencia.
  - d) Debido a que tenía gusto por los extranjeros.
  - e) Ya que el sujeto era tosco y grosero.

16. **A partir de los recuerdos de infancia de Emma, se puede deducir que**
- a) Su padre tuvo rivales políticos sumamente poderosos.
  - b) Fue testigo de una vida conyugal de sometimiento sexual.
  - c) Su infancia transcurrió en medio de incesantes huelgas.
  - d) Se sentía responsable por el alejamiento físico del padre.
  - e) Su padre fue quien le inculcó el temor hacia los hombres

17. **¿Considera que la venganza de Emma era la única manera de hallar justicia?**  
Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

---

---

---

---

---

---

18. **¿Cuál es el mayor acierto narrativo del autor? ¿Por qué?**

---

---

---

---

---

---

19. **¿Si tú fueras Emma qué hubiese hecho para vengar a tu padre? ¿Por qué?**

---

---

---

---

---

---

20. **¿Cómo calificas desde el plano psicológico al personaje de Emma? Explica.**

---

---

---

---

---

---



21. ¿Qué conflicto moral se presenta en el cuento? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

22. ¿Cómo calificarías la actuación de Aarón Loewenthal? Explica.

---

---

---

---

---

23. ¿Cómo juzgas la decisión de Emma de entregarse a un hombre para que prospere su plan? Explica.

---

---

---

---

---

24. ¿Qué opinas de la participación de la voz narrativa en el transcurso de la historia?

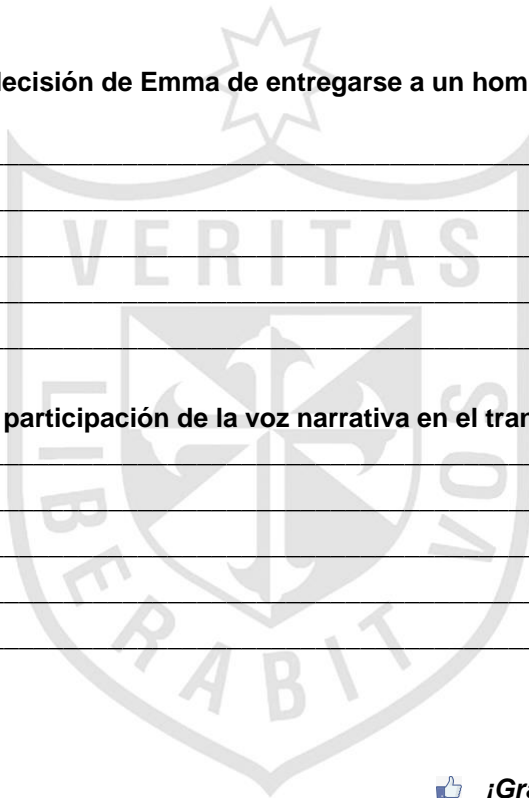
---

---

---

---

---



👍 ¡Gracias por su colaboración!

## ANEXO 3: POSTEST DE COMPRENSIÓN LECTORA DE CUENTOS



### Postest de comprensión lectora de cuentos

Nombre:

Apellido:

Área: Formación General / Redacción Universitaria II

Ciclo:

Fecha:

**OBJETIVO:** Medir el nivel de comprensión lectora de alumnos de pregrado de la Universidad César Vallejo.

### INSTRUCCIONES:

- Este cuadernillo presenta un cuento, **un espacio para el desarrollo de una línea de tiempo del relato propuesto (en el que debes reproducir la línea que previamente debes elaborar mediante *Line*)\*** y las respectivas preguntas (4 por cada nivel: literal, inferencial, crítico).
- Después de leer atentamente, marque la alternativa que crea conveniente y en las preguntas para llenar sea legible.
- Duración: 80 minutos.

**GRAFFITI**  
Julio Cortázar

A Antoni Tàpies

Tantas cosas que empiezan y acaso acaban como un juego, supongo que te hizo gracia encontrar un dibujo al lado del tuyo, lo atribuíste a una casualidad o a un capricho y sólo la segunda vez te diste cuenta que era intencionado y entonces lo miraste despacio, incluso volviste más tarde para mirarlo de nuevo, tomando las precauciones de siempre: la calle en su momento más solitario, acercarse con indiferencia y nunca mirar los graffiti de frente sino desde la otra acera o en diagonal, fingiendo interés por la vidriera de al lado, yéndote en seguida.

Tu propio juego había empezado por aburrimiento, no era en verdad una protesta contra el estado de cosas en la ciudad, el toque de queda, la prohibición amenazante de pegar carteles o escribir en los muros. Simplemente te divertía hacer dibujos con tizas de colores (no te gustaba el término graffiti, tan de crítico de arte) y de cuando en cuando venir a verlos y hasta con un poco de suerte asistir a la llegada del camión municipal y a los insultos inútiles de los empleados mientras borraban los dibujos. Poco les importaba que no fueran dibujos políticos, la prohibición abarcaba cualquier cosa, y si algún niño se hubiera atrevido a dibujar una casa o un perro, lo mismo lo hubieran borrado entre palabrotas y amenazas. En la ciudad ya no se sabía demasiado de qué lado estaba verdaderamente el miedo; quizás por eso te divertía dominar el tuyo y cada tanto elegir el lugar y la hora propicios para hacer un dibujo.

Nunca habías corrido peligro porque sabías elegir bien, y en el tiempo que transcurría hasta que llegaban los camiones de limpieza se abría para vos algo como un espacio más limpio donde casi cabía la esperanza. Mirando desde lejos tu dibujo podías ver a la gente que le echaba una ojeada al pasar, nadie se detenía por supuesto pero nadie dejaba de mirar el dibujo, a veces una rápida composición abstracta en dos colores, un perfil de pájaro o dos figuras enlazadas. Una sola

---

\* El espacio de la línea de tiempo únicamente será visible en las indicaciones y como parte de este cuadernillo para el grupo experimental.

vez escribiste una frase, con tiza negra: A mí también me duele. No duró dos horas, y esta vez la policía en persona la hizo desaparecer. Después solamente seguiste haciendo dibujos.

Cuando el otro apareció al lado del tuyo casi tuviste miedo, de golpe el peligro se volvía doble, alguien se animaba como vos a divertirse al borde de la cárcel o algo peor, y ese alguien como si fuera poco era una mujer. Vos mismo no podías probártelo, había algo diferente y mejor que las pruebas más rotundas: un trazo, una predilección por las tizas cálidas, un aura. A lo mejor como andabas solo te imaginaste por compensación; la admiraste, tuviste miedo por ella, esperaste que fuera la única vez, casi te delataste cuando ella volvió a dibujar al lado de otro dibujo tuyo, unas ganas de reír, de quedarte ahí delante como si los policías fueran ciegos o idiotas.

Empezó un tiempo diferente, más sigiloso, más bello y amenazante a la vez. Descuidando tu empleo salías en cualquier momento con la esperanza de sorprenderla, elegiste para tus dibujos esas calles que podías recorrer de un solo rápido itinerario; volviste al alba, al anochecer, a las tres de la mañana. Fue un tiempo de contradicción insoportable, la decepción de encontrar un nuevo dibujo de ella junto a alguno de los tuyos y la calle vacía, y la de no encontrar nada y sentir la calle aún más vacía. Una noche viste su primer dibujo solo; lo había hecho con tizas rojas y azules en una puerta de garage, aprovechando la textura de las maderas carcomidas y las cabezas de los clavos. Era más que nunca ella, el trazo, los colores, pero además sentiste que ese dibujo valía como un pedido o una interrogación, una manera de llamarte. Volviste al alba, después que las patrullas relegaron en su sordo drenaje, y en el resto de la puerta dibujaste un rápido paisaje con velas y tajamares; de no mirarlo bien se hubiera dicho un juego de líneas al azar, pero ella sabría mirarlo. Esa noche escapaste por poco de una pareja de policías, en tu departamento bebiste ginebra tras ginebra y le hablaste, le dijiste todo lo que te venía a la boca como otro dibujo sonoro, otro puerto con velas, la imaginaste morena y silenciosa, le elegiste labios y senos, la quisiste un poco.

Casi en seguida se te ocurrió que ella buscaría una respuesta, que volvería a su dibujo como vos volvías ahora a los tuyos, y aunque el peligro era cada vez mayor después de los atentados en el mercado te atreviste a acercarte al garage, a rondar la manzana, a tomar interminables cervezas en el café de la esquina. Era absurdo porque ella no se detendría después de ver tu dibujo, cualquiera de las muchas mujeres que iban y venían podía ser ella. Al amanecer del segundo día elegiste un paredón gris y dibujaste un triángulo blanco rodeado de manchas como hojas de roble; desde el mismo café de la esquina podías ver el paredón (ya habían limpiado la puerta del garage y una patrulla volvía y volvía rabiosa), al anochecer te alejaste un poco pero eligiendo diferentes puntos de mira, desplazándote de un sitio a otro, comprando mínimas cosas en las tiendas para no llamar demasiado la atención. Ya era noche cerrada cuando oíste la sirena y los proyectores te barrieron los ojos. Había un confuso amontonamiento junto al paredón, corriste contra toda sensatez y sólo te ayudó el azar de un auto dando vuelta a la esquina y frenando al ver el carro celular, su bulto te protegió y viste la lucha, un pelo negro tironeado por manos enguantadas, los puntapiés y los alaridos, la visión entrecortada de unos pantalones azules antes de que la tiraran en el carro y se la llevaran.

Mucho después (era horrible temblar así, era horrible pensar que eso pasaba por culpa de tu dibujo en el paredón gris) te mezclaste con otras gentes y alcanzaste a ver un esbozo en azul, los trazos de ese naranja que era como su nombre o su boca, ella así en ese dibujo truncado que los policías habían borroneado antes de llevársela; quedaba lo bastante como para comprender que había querido responder a tu triángulo con otra figura, un círculo o acaso un espiral, una forma llena y hermosa, algo como un sí o un siempre o un ahora.

Lo sabías muy bien, te sobraría tiempo para imaginar los detalles de lo que estaría sucediendo en el cuartel central; en la ciudad todo eso rezumaba poco a poco, la gente estaba al

tanto del destino de los prisioneros, y si a veces volvían a ver a uno que otro, hubieran preferido no verlos y que al igual que la mayoría se perdieran en ese silencio que nadie se atrevía a quebrar. Lo sabías de sobra, esa noche la ginebra no te ayudaría más a morderte las manos, a pisotear tizas de colores antes de perderte en la borrachera y en el llanto.

Sí, pero los días pasaban y ya no sabías vivir de otra manera. Volviste a abandonar tu trabajo para dar vueltas por las calles, mirar fugitivamente las paredes y las puertas donde ella y vos habían dibujado. Todo limpio, todo claro; nada, ni siquiera una flor dibujada por la inocencia de un colegial que roba una tiza en la clase y no resiste el placer de usarla. Tampoco vos pudiste resistir, y un mes después te levantaste al amanecer y volviste a la calle del garaje. No había patrullas, las paredes estaban perfectamente limpias; un gato te miró cauteloso desde un portal cuando sacaste las tizas y en el mismo lugar, allí donde ella había dejado su dibujo, llenaste las maderas con un grito verde, una roja llamarada de reconocimiento y de amor, envolviste tu dibujo con un óvalo que era también tu boca y la suya y la esperanza. Los pasos en la esquina te lanzaron a una carrera afelpada, al refugio de una pila de cajones vacíos; un borracho vacilante se acercó canturreando, quiso patear al gato y cayó boca abajo a los pies del dibujo. Te fuiste lentamente, ya seguro, y con el primer sol dormiste como no habías dormido en mucho tiempo.

Esa misma mañana miraste desde lejos: no lo habían borrado todavía. Volviste al mediodía: casi inconcebiblemente seguía ahí. La agitación en los suburbios (habías escuchado los noticiosos) alejaban a la patrulla de su rutina; al anoecer volviste a verlo como tanta gente lo había visto a lo largo del día. Esperaste hasta las tres de la mañana para regresar, la calle estaba vacía y negra. Desde lejos descubriste otro dibujo, sólo vos podrías haberlo distinguido tan pequeño en lo alto y a la izquierda del tuyo. Te acercaste con algo que era sed y horror al mismo tiempo, viste el óvalo naranja y las manchas violetas de donde parecía saltar una cara tumefacta, un ojo colgando, una boca aplastada a puñetazos. Ya sé, ya sé ¿pero qué otra cosa hubiera podido dibujarte? ¿Qué mensaje hubiera tenido sentido ahora? De alguna manera tenía que decirte adiós y a la vez pedirte que siguieras. Algo tenía que dejarte antes de volverme a mi refugio donde ya no había ningún espejo, solamente un hueco para esconderme hasta el fin en la más completa oscuridad, recordando tantas cosas y a veces, así como había imaginado tu vida, imaginando que hacías otros dibujos, que salías por la noche para hacer otros dibujos.

### **Línea de tiempo**

**En este espacio se copará el enlace donde se encuentra la línea de tiempo interactiva**

- 1. Respecto al lugar en el que se desarrollan los hechos, el cuento se circunscribe en**
  - a) Un pueblo alejado dominado por hampones.
  - b) Una ciudad intervenida por una dictadura.
  - c) Un caserío controlado por paramilitares.
  - d) Un ambiente rural en medio de un conflicto.
  - e) Una ciudad severamente estricta y religiosa.
  
- 2. Temporalmente, es viable afirmar que el argumento central**
  - a) Abarca largos años de un Estado autoritario.
  - b) Refiere un periodo íntegro de gobierno militar.
  - c) Concentra los hechos en menos de dos meses.
  - d) Narra los eventos durante exactamente un mes.
  - e) Presenta los hechos a lo largo de un quinquenio.
  
- 3. En cuanto al tiempo literario, ¿cuál es la manera en la que está narrada la historia?**
  - a) A la manera de un encadenamiento de episodios inconexos.
  - b) De forma lineal, aunque del futuro hacia el pasado.
  - c) Como una invención del narrador de atrás hacia adelante.
  - d) La forma temporal es preferentemente circular, cíclica.
  - e) Presenta una línea temporal intermitente, entrecortada.
  
- 4. En varios momentos de la historia, se vislumbra que la reacción de la gente frente a los grafitis era de**
  - a) Indiferencia.
  - b) Interés.
  - c) Rechazo.
  - d) Condena.
  - e) Sorpresa.
  
- 5. ¿Qué enunciado contiene la exposición, el nudo y el desenlace del cuento?**
  - a) Los graffitis en los muros - la violencia contra la artista - el reclamo de la gente.
  - b) El resguardo militar - el miedo de la población - la aparición de nuevos graffitis.
  - c) El surgimiento de más pintas - la creciente vigilancia - la violencia contra la artista.
  - d) La complicidad de los artistas - la violencia contra la artista - el clamor del pueblo.
  - e) La violencia en las calles - la protesta artística - la captura de los revoltosos.
  
- 6. ¿Cómo intuyó el personaje masculino que la autora de los grafitis era una mujer?**
  - a) Gracias a sus presentimientos provenientes de sus sueños.
  - b) Mediante los mensajes secretos de los grafitis de ella.
  - c) Por medio de sus deseos de tener una compañera de dibujo.
  - d) Por las particularidades artísticas de sus diseños.
  - e) A través de los rumores de los testigos en las calles.
  
- 7. ¿Qué tipo de diseños trazados en la pared eran sospechosos y mal vistos?**
  - a) Las frases que denuncian injusticia social.
  - b) Los dibujos provocativos e irreverentes.
  - c) Únicamente pinturas abstractas sobre los muros.
  - d) Todo tipo de expresión pictórica.
  - e) Los mensajes de opositores políticos.

- 8. ¿Cuál es el tema central del cuento?**
- a) Al amor y el arte entre dos jóvenes.
  - b) La injustificada violencia de los policías.
  - c) Las protestas de la población ante el abuso de autoridad.
  - d) La transgresión del orden establecido.
  - e) El maltrato y hostigamiento hacia los grafiteros.
- 9. Del hilo narrativo del cuento, se concluye que**
- a) El joven grafitero imaginó las características físicas de la muchacha.
  - b) Al final, la protagonista rechaza la protesta mediante grafitis.
  - c) La existencia del joven grafitero finalmente carece de certeza.
  - d) Los personajes forman parte de un grupo opositor del gobierno.
  - e) Ambos personajes integraban un clan de grafiteros en la ciudad.
- 10. Del enunciado *antes de volverme a mi refugio donde ya no había ningún espejo se puede inferir que la protagonista***
- a) Se sentía fea y rechazada.
  - b) Había perdido la ilusión de amar.
  - c) Fue desfigurada por las autoridades.
  - d) Tenía vergüenza de ser grafitera.
  - e) Deseaba olvidar el amor perdido.
- 11. De la preferencia por dibujos abstractos del grafitero, se deduce que**
- a) Artísticamente no poseía la destreza de un pintor profesional.
  - b) Era la forma de evitar que sean borrados de forma inmediata.
  - c) Su estilo encubría un mensaje eminentemente revolucionario.
  - d) Su lenguaje artístico era más descifrable para la policía.
  - e) Su intención era transmitir un mensaje de fanatismo religioso.
- 12. Los muros o paredones, se interpretan en el relato como**
- a) Un espacio de encierro y soledad.
  - b) Un medio de comunicación y crítica.
  - c) Un real lienzo para los grafiteros.
  - d) Una propiedad de los militares.
  - e) Un símbolo de la pacificación.
- 13. El momento en el que el grafitero plasmaba sus diseños era interpretado por él como**
- a) Un momento de inspiración en medio de tanto desencanto por el arte.
  - b) Una fuga del autoritarismo que conduce a mantener una buena expectativa.
  - c) La alegría creativa manifestada en colores de desbordante cromatismo.
  - d) Un lapso de rabia contenida por tanta injusticia y desorden.
  - e) Un episodio de romanticismo porque era un idealista empedernido.
- 14. Si no hubiesen capturado a la grafitera, una consecuencia previsible sería que**
- a) Ella no seguiría pintando debido al temor que le causaba la policía.
  - b) Los grafiteros constituirían un grupo de protección contra los ataques.
  - c) Aumentarían los dibujos como reacción ante tanto autoritarismo.
  - d) El grafitero se mantendría como parte de la creación femenina.
  - e) La población daría la espalda a los grafiteros para evitar más violencia.

**15. Del final del cuento se puede deducir que**

- a) Cesarán las capturas de los revoltosos grafiteros.
- b) La protesta gráfica se va a mantener pese a la violencia.
- c) La ciudad tomará conciencia y opondrá resistencia.
- d) El miedo se irá alejando inminentemente de la gente.
- e) El narrador presenta una visión optimista del futuro.

**16. Se puede concluir que la imaginación de la grafitera**

- a) Es una voz de sumisión ante el peligro.
- b) Es prácticamente la voz narrativa del cuento.
- c) Crea enemigos como parte del trauma que vive.
- d) Malinterpreta los mensajes que hay en los muros.
- e) Prefiere la soledad antes que buscar aliados.

**17. ¿Consideras que pintar grafitis es un medio apropiado para protestar?**

**SÍ ( ) No ( ) ¿Por qué?**

---

---

---

---

**18. ¿Cuál es el mayor acierto narrativo del autor? ¿Por qué?**

---

---

---

---

**19. Siendo el personaje masculino, ¿cómo habrías reaccionado frente al maltrato que le propinaron a la protagonista? ¿Por qué?**

---

---

---

---

---

---

**20. ¿Cuál es el mensaje político que plantea el cuento?**

---

---

---

---

**21. ¿Qué opinas de la participación de la voz narrativa en el transcurso de la historia?**

---

---

---

---

22. ¿Cómo calificarías la reacción de la gente ante las acciones de vigilancia? ¿Por qué?

---

---

---

---

23. ¿Consideras necesario el uso de la fuerza por parte de las autoridades frente a la capturada? ¿Por qué?

---

---

---

---

24. En tu opinión, ¿el cuento evidencia el recorte de las libertades y la censura? ¿Por qué?

---

---

---

---



 ¡Gracias por su colaboración!

Fuente: Fuente: elaboración propia en base a la taxonomía de Barret (1968) y reactualizada como prueba estandarizada ACL por Català y otros (2007).



## ANEXO 4: FICHA DE SEGUIMIENTO DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE



1. **OBJETIVO:** Registrar el nivel de avance del reconocimiento y uso de la línea de tiempo interactiva *Line* por parte de los estudiantes del grupo experimental conformado por alumnos de *Redacción Universitaria II* segundo ciclo-2016, Universidad César Vallejo de Lima Norte.

2. **DOCENTE A CARGO:**

GRUPO EXPERIMENTAL	USO DE LA LÍNEA DE TIEMPO INTERACTIVA <i>LINE</i>		
ESTUDIANTE	SECUENCIA DE ACTIVIDADES	FECHA	OBSERVACIÓN
	Apertura de cuenta personal en <i>Line</i> .		
	Revisión de líneas de tiempo publicadas en <i>Line</i> .		
	Reconocimiento de los recursos de <i>Line</i> .		
	Desarrollo de líneas de tiempo en base a los cuentos leídos.		
	Publicación de las líneas de tiempo interactivas en una cuenta grupal de <i>Facebook</i> .		
	Determinación de aciertos y desaciertos de las líneas de tiempo publicadas.		
	Mejora de las líneas de tiempo en base a las recomendaciones del docente a cargo.		
	Emplea la línea de tiempo en el proceso de comprensión de cuentos.		

Fuente: elaboración propia basada en el *Cuadernillo para el seguimiento del alumno* del Consejo Nacional de Fomento Educativo de México (2013).

## ANEXO 5: LÍNEAS DE TIEMPO INTERACTIVAS CREADAS EN *LINE*

- Herramienta *Line* para crear líneas de tiempo interactivas



- Grupo cerrado de Facebook donde se cuelgan las líneas de tiempo (grupo experimental)



- Línea de tiempo del cuento *Muñequita linda* de Jorge Ninapayta de la Rosa

**MUÑEQUITA LINDA**  
Jorge Ninapayta De La Rosa

28 de octubre del 2016  
**MUÑEQUITA LINDA**  
La muñequita linda fue el primer personaje creado por Ninapayta en su obra literaria. Fue el resultado de un experimento de escritura. En un momento de su vida, Ninapayta se encontraba en un momento de crisis creativa y decidió escribir una historia que le sirviera de terapia.

29 de octubre del 2016  
**COMPRA DE LA MUÑECA**  
Ninapayta se encuentra en un momento de crisis creativa y decide escribir una historia que le sirviera de terapia. En un momento de su vida, Ninapayta se encontraba en un momento de crisis creativa y decidió escribir una historia que le sirviera de terapia.

30 de octubre del 2016  
**HISTORIA DE LOS CUATRO AMIGOS**

31 de octubre del 2016  
**HISTORIA DE LOS CUATRO AMIGOS**

01 de octubre del 2016  
**RIVALIDAD ENTRE LA MUÑECA Y NANETTE**

02 de octubre del 2016  
**LA MADRE DE LA MUÑECA**

03 de octubre del 2016  
**Club de lectura: "Muñequita linda" de Jorge Ninapayta (12)**








Presentación para el club de lectura de la Casa de la Cultura de Lima que se realizó en el Club de Lectura "Muñequita Linda" de Jorge Ninapayta.


- Línea de tiempo del cuento *El descubrimiento de América* de Alfredo Bryce Echenique

# EL DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA

ERA UNA CHICA ATRACTIVA Y POPULAR

Creado por Luis Angel Valencia Jaramillo en Naturalia



19-10-15


**LA PRIMERA VEZ QUE VIÓ AMÉRICA**


América era una colegiala atractiva que tenía su uniforme muy corto así que una vez bastante agitada un tanto más que el resto de sus compañeras siempre pasaba por él y finalmente y un chico la rodeaba y América le gustaba los papiros.

19-10-16

**EL PLAN CON MARTHA**

Martha amiga de América planea como iba presentar a América ya habían acordado para una cita con Marcelo.





19-10-16


**LA PRESENTACIÓN DE AMÉRICA**


América se presentó con un vestido que impactara a Martha era la idea.

19-10-16

**LA CONQUISTA**

Marcelo hizo de todo para conquistar América le mentó que tenía dinero... pero no era así la aventura por parte de Marcelo era para conseguir lo mejor de América que era pasar una noche con ella.





19-10-16

**CONSUMARON EL ACTO**

Marcelo y América consumaron el acto en la casa que cedía su amigo Miguel luego Marcelo le dijo que le había mentado que tenía dinero solo para conseguir acostarse con ella.

19-10-16

- Línea de tiempo del cuento *Llamadas telefónicas* de Roberto Bolaño


# Llamadas Telefónicas

Roberto Bolaño

adaptado por María Mercedes Martínez en Litereactor


**Prólogo**  
**Prólogo**

El cuento comienza con una descripción del lugar, el tiempo y el ambiente. El protagonista es un hombre que vive en un apartamento en un barrio de la ciudad.




**Primeros Pasos**  
**En un apartamento**

Roberto comienza a describir el apartamento donde vive el protagonista. El apartamento está en un barrio de la ciudad y es un apartamento pequeño y modesto.




**Segundo Paso**  
**La llamada**




**Tercer Paso**  
**Contratiempo**

El protagonista recibe una llamada telefónica que le cambia la vida. La llamada es de una mujer que él no conoce y que le ofrece un trabajo que él necesita.




**Cuarto Paso**  
**Al día siguiente**




**Quinto Paso**  
**Momento de X**

El protagonista recibe una llamada telefónica que le cambia la vida. La llamada es de una mujer que él no conoce y que le ofrece un trabajo que él necesita.




**Sexto Paso**  
**Final Trágico**

El protagonista recibe una llamada telefónica que le cambia la vida. La llamada es de una mujer que él no conoce y que le ofrece un trabajo que él necesita.



**Cuento Original de Roberto Bolaño**  
**Leyendas & Llamadas Telefónicas**




- Línea de tiempo del cuento *La gallina degollada* de Horacio Quiroga

LA GALLINA DEGOLLADA

LOS CUATRO IDIOTAS

creado por proemipari en Librerías


**LA FUSIÓN MATRIMONIO**



Manuel Freny y Elba, contrahacen su gran amor de juventud y deciden casarse. Pero Manuel tiene un secreto que él mismo se fue olvidando y que Elba descubre que tiene un problema de alcoholismo.


**la presentación de las decepciones de los padres**

En la fiesta Manuel llega la presentación, cuando sus padres le dicen que él mismo problema de alcoholismo que su padre. El problema que vive una una decepción para ellos.



**DECISION**


**Pelos de los padres**



A lo largo del tiempo que pasan, comienzan un conflicto por los hijos que tienen un caso de alcoholismo. Los padres comienzan a rechazar la idea de casarse con un alcoholista que afectará los hijos.

**la felicidad por los de la experiencia**

**La esposa**




Después de enfrentar muchos problemas ellos toman la decisión de tener un hijo que los ayudará con problemas de alcoholismo. El hijo se convierte en un niño feliz y feliz, y él mismo cuando comienza a tener un hijo. El hijo de su padre con mucho problema por los cuatro personajes. Man, una felicidad que nunca antes.

**El honor de los niños**

**La tragedia**

Manuel comienza cuando los cuatro niños, cuando se casaron con la gallina degollada y la gallina, un caso con su comportamiento. Los niños están los padres, él tiempo con ellos al estar y luego cuando la mujer, una idea de que tienen un problema de alcoholismo y para la vida de los niños, porque la vida que están los niños que cuando se casaron con degollada, que a la gallina que los que se casaron.




**AUDIOLIBRO**

La gallina degollada - Horacio Quiroga

LA GALLINA DEGOLLADA

(AUDIOLIBRO COMPLETO)

DE: HORACIO QUIROGA






- Línea de tiempo del cuento *El gato negro* de Edgar Allan Poe

line


18 puntos
Close










# El gato negro

Edgar Allan Poe

creado por Julio Flores on Lilibetura




Compartir



- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 

Infancia

### Recuerdos de su infancia


De pequeño era una persona amable, buena que le gustaba convivir mucho con sus amigos.



Adulto


### El gato negro



Ya de adulto, junto con su esposa, tienen muchos animales en casa, incluyendo también a un gato negro llamado Plutón. Al cual poco a poco empezó a tenerle un gran odio.

Años después

### Muerte de Plutón






Una noche borracho llega a casa y le saca un ojo al gato. Días después por todo el odio que le tenía al gato, le ahorca y esa misma noche su casa se incendia.

Meses después

### El asesinato de su esposa

Luego de unos meses en un bar consigue otro gato muy parecido a Plutón al que día después también le genera mucho odio. Un día bajando al sótano junto con su esposa, intenta matar al gato con un hacha pero termina asesinando a su esposa y la enterra en una pared del sótano junto con el gato.









Días después

### Descubriendo el crimen

Días después del crimen la policía llega a investigar el asesinato y cuando están en el sótano se escuchan unos ruidos del gato dentro de la pared y por ello descubren el asesinato.



- Línea de tiempo del cuento *El gato negro* de Edgar Allan Poe

## HEBARISTO, EL SAUCE QUE MURIÓ DE AMOR


Abraham Valdelomar

Creado por Monocarpus en Storybird

**PRIMERO MOMENTO**

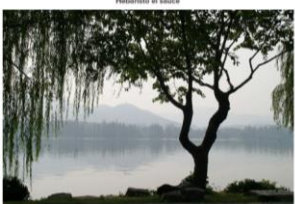
**El héroe**

La obra de Heberisto, un héroe, luego conocido con el nombre de Heberisto, se caracterizó por su habilidad para escribir en su idioma.



**SEGUNDO MOMENTO**

**Heberisto el sauce**




En un árbol solitario que no fue plantado para crecer y dar sombra, fue un Heberisto de la especie, que creció para cuidar a los visitantes.

**CUARTO MOMENTO**

**Enviado a Muzoz**


En un momento de su vida que se dio en un momento de su vida, el Heberisto se convirtió en un árbol con un alma. Heberisto se convirtió en un árbol con un alma que se convirtió en un árbol con un alma que se convirtió en un árbol con un alma.



**QUINTO MOMENTO**


**La muerte**

Y entonces fue una pluma con un alma que se convirtió en un árbol con un alma.



**SEXTO Y ÚLTIMO MOMENTO**


**Confusión del origen de Heberisto**



El árbol del río Heberisto, que se convirtió en un árbol con un alma, y el árbol del río Heberisto, que se convirtió en un árbol con un alma, y el árbol del río Heberisto, que se convirtió en un árbol con un alma.

**CUENTO ORIGINAL DE ABRAHAM VALDELOMAR**

**Heberisto, el sauce que murió de amor**



Una gran historia de Abraham Valdelomar, sobre la historia de un árbol que creció en un momento que se convirtió en un árbol con un alma.

www.monocarpus.com

Abraham Valdelomar

Publicado en 20 de septiembre de 2018



- Líneas de tiempo del cuento *Graffiti* de Julio Cortázar compartidas por Facebook

samar García

...

ECTOS

en Lingüís... 7

DE REDA... 20+



**GRAFFITI**

Peligro y Amor por figuras y sombras

LINE.DO

1

omo hoy 3

PÁG

**GRAFITI.**



**Mensaje con tizas**

GRAFITI

LINE.DO

Me gusta Comentar Compartir

Visto por 19

r García

...

s

ngüís... 7

EDA... 20+



**Graffiti**

Jhoselyn Peralta

LINE.DO

1

oy 3

GRU

AF 1

Visto por 15

- Líneas de tiempo interactivas del cuento Graffiti de Julio Cortázar en la plataforma de Line

**Graffiti**  
 de Julio Cortázar

**Inicio**  
 Hace muchos años atrás, en Argentina, la libre expresión estaba prohibida, se escribía en la pared o dibujaba: iban a la cárcel.

**Primera Parte: La libre expresión (El arte)**  
 Alguien no le gustaba la prohibición, le parecía injusta, así que empezó a pintar en las paredes, pero a veces le importaba más que ser castigado por sus dibujos.

**Segunda Parte: La lucha**  
 A los pocos días le permitieron a ver el dibujo, pero no debidamente, sólo en la reproducción y nada más. Muchos amigos de los amigos de la municipalidad querían verlo también.

**Tercera Parte: La respuesta**  
 Pasaron los días y apareció otro graffiti al lado de su graffiti, pero el dibujo que alguien se encargó de hacer a distancia al lado de la cárcel a algo más y con alguien más que antes.

**Cuarta Parte: La captura**  
 Una noche, se escuchó la sirena y los proyectores se iluminaron los ojos. Había un coche blanco con una cámara que grababa todo lo que ocurría, sólo cuando estaba todo oscuro.

**Quinta Parte: La sorpresa**  
 Pasaron los días y ya estaba en la cárcel, al lado de su graffiti. Cuando él se levantó, se dio cuenta de que había alguien más en la prisión, pero que era una persona que no había visto en la televisión, el programa de la televisión de allá.

**Sexta Parte: La despedida**  
 Al día siguiente el dibujo del dibujo, se le escuchó la sirena de allá y escuchó una voz que se despidió de él y le dijo que estaba en libertad.

**Mentorías de día, mentorías de tiempo libre.**  
 Con un año gratis en Facebook y WhatsApp que está disponible con los mentores.

**Line**  
 El primer día de mentorías de tiempo libre.



**Primer acto**  
**Mensaje con tizas**  
Todo empezó como un juego, pero no terminó así ya que poco a poco se le fue poniendo el mensaje de esos dibujos.

**Segundo acto**  
**Aparición de las tizas calientes**  
Un día a todo el dibujo (gritando por muchas personas) apareció una respuesta con tizas calientes. El punto sorprendente de que él no era el dibujo que quería dar un mensaje a través de sus dibujos.

**Tercer acto**  
**Mensaje de la tiza caliente**

Apartir de ese día los mensajes desde entonces fueron respondidos por el dibujo de sus dibujos.

**Cuarto acto**  
**Desaparición de las tizas calientes**

Un día ya no fue respondido el dibujo de él, pero él iba y no había respuesta alguna de las tizas calientes.

**Quinto acto**  
**Adios tizas calientes**  
Después de un tiempo apareció alguna respuesta respondida por él pero estaba así como para jugar un último dibujo de las tizas calientes.

**PARALELA MEJOR COMPRENSION**  
**Graffiti Julio Cortazar**

www.youtube.com

Para una buena comprensión mira el siguiente video.


**Mantente al día, mantente al tiempo Royal.**  
Date a un gusto en la biblioteca y descubre que más puedes hacer con los libros.  
¡Sí, sí, sí! ¡Sí, sí, sí!  
El día grande está llegando.  
Con el primer de los amigos en el libro que te gusta más...

Eine mi perfil [Cerrar](#)

**GRAFFITI**  
Historia de amor  
creado por [CORTAZAR](#) en [Historias](#)

---

2000  
**ARTE**




en argentina, en los años de proscripción artística, un joven hace dibujos en un muro, de lo cual estaba prohibido.

100% [Ver más](#) [Ver menos](#) [Ayuda](#) [Reportar contenido inapropiado](#) [¿por qué?](#) [Compartir](#) [Comentarios](#)

---

2000  
**CURIOSIDAD**

gracias los días los dibujos del joven comenzaron a cambiar de forma, ya que una chica respondió a sus dibujos.




100% [Ver más](#) [Ver menos](#) [Ayuda](#) [Reportar contenido inapropiado](#) [¿por qué?](#) [Compartir](#) [Comentarios](#)

---

2000  
**ELUSION**

El joven comenzó a fascinar a la chica, un caso raro y comenzó a hablar con ella mediante dibujos.




100% [Ver más](#) [Ver menos](#) [Ayuda](#) [Reportar contenido inapropiado](#) [¿por qué?](#) [Compartir](#) [Comentarios](#)

---

2000  
**ELUSION**

después de horas el joven hizo un dibujo para preguntarle quien era, así que la chica fue al muro para responderle, y en adelante comenzaron sus relaciones y se lo llevaron a la chica.




100% [Ver más](#) [Ver menos](#) [Ayuda](#) [Reportar contenido inapropiado](#) [¿por qué?](#) [Compartir](#) [Comentarios](#)

---

2000  
**SOLEDAD**

Al día siguiente el joven proscribió por la chica, no podía dormir y se sentía solo y angustiado.




100% [Ver más](#) [Ver menos](#) [Ayuda](#) [Reportar contenido inapropiado](#) [¿por qué?](#) [Compartir](#) [Comentarios](#)

---

2000  
**FELICIDAD**


después de días el joven comenzó a dibujar haciendo la esperanza de que la chica llegara a responderle después de minutos el began a decir que la chica respondió y se began a conectar.



100% [Ver más](#) [Ver menos](#) [Ayuda](#) [Reportar contenido inapropiado](#) [¿por qué?](#) [Compartir](#) [Comentarios](#)

---

2000  
**GRAFFITI cortometraje parte 1 de 2 - Julio Cortázar**



[www.youtube.com](http://www.youtube.com/watch?v=...)

cortometraje GRAFFITI inspirado en el relato corto de Julio Cortázar "GRAFFITI"  
<http://www.filmoteca.com/CORTAZAR/graffiti.htm> Short made inspired in J.

100% [Ver más](#) [Ver menos](#) [Ayuda](#) [Reportar contenido inapropiado](#) [¿por qué?](#) [Compartir](#) [Comentarios](#)

**Muñeco al día, Muñecas al Domingo**

El día a día en la vida de los muñecos y cómo se relacionan con los humanos.

**¿Qué es?**

Un programa de los amigos en la red con la participación de los usuarios.

## ANEXO 6: VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO MEDIANTE JUICIOS DE EXPERTOS

La validación del instrumento de medición, denominado cuestionario de comprensión lectora, efectuada mediante el mecanismo juicios de expertos, estuvo a cargo de distinguidos profesionales, que a continuación mencionamos:

Nombre	Grado y mención	DNI
Robert Aldo Velásquez Huerta	Magister en Informática y Multimedia	04082916
Sara Emilia Remuzgo Huamán	Doctora en Educación	09451623
Isabel Seijas Ríos	Maestra en Educación, especialidad de Docencia e Investigación Universitaria	08542855

Seguidamente, presentamos las fichas de validación del instrumento de medición correspondientes a cada profesional.





**USMP**  
SAN MARTÍN DE PORRES

INSTITUTO PARA  
LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

### Validación de los instrumentos por juicio de expertos

#### I. DATOS GENERALES:

- 1.1. APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO: DR. IMBA ALCANTARA UGARTE
- 1.2. INSTRUMENTO MOTIVO DE EVALUACIÓN: VALORACIÓN DE INSTRUMENTOS
- 1.3. AUTOR: JHONY HUASO ESCOBAR

#### ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA				
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado.																					✓
2. OBJETIVIDAD	Esta formulado de acuerdo a las hipótesis planteadas.																					✓
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.																					✓
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																					✓
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad del instrumento																					✓



### Validación de los instrumentos por juicio de expertos

#### I. DATOS GENERALES:

- 1.1. APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO: Sara Remuzgo Huamán  
 1.2. INSTRUMENTO MOTIVO DE EVALUACIÓN: Cuestionario de comprensión de cuentas  
 1.3. AUTOR: Jaine Nemesio Huaco Escalante

#### ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA				
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado.																					✓
2. OBJETIVIDAD	Esta formulado de acuerdo a las hipótesis planteadas.																					✓
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.																					✓
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																					✓
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad del instrumento																					✓







**USMP**  
SAN MARTÍN DE PORRES

INSTITUTO PARA  
LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

### Validación de los instrumentos por juicio de expertos

#### I. DATOS GENERALES:

- 1.1. APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO: *Dra. Isabel Suiza Ríos*  
 1.2. INSTRUMENTO MOTIVO DE EVALUACIÓN:  *cuestionario de comprensión*  
 1.3. AUTOR: *Jaime Nemesio Huasco Escalante*

#### ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA				
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado.																					✓
2. OBJETIVIDAD	Esta formulado de acuerdo a las hipótesis planteadas.																					✓
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.																					✓
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																					✓
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad del instrumento																					✓

