

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**Escuela de Posgrado**



Uso de Nearpod para el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes de 4° grado de secundaria de un colegio público de Ica

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Integración e Innovación Educativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación que presenta:

*Julieta Enciso Guerra*

Asesora:

*Clara Jessica Vargas D'Uniam*

Lima, 2024

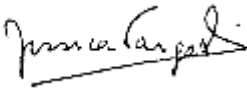
## Informe de Similitud

Yo, Clara Jessica Vargas D'Uniam, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada "Uso de Nearpod para el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes de 4° grado de secundaria de un colegio público de Ica" de la autora Julieta Enciso Guerra, dejo constancia de lo siguiente:

El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 18%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 24 de junio del 2024

- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 27 de junio del 2024

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| Clara Jessica Vargas D'Uniam  |  |
| DNI:<br>06078855              |  |
| ORCID:<br>0000-0001-9662-3429 |  |

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar la utilidad del recurso Nearpod en el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes de 4° de secundaria de una institución educativa pública de la ciudad de Ica, y plantea como objetivos específicos identificar su utilidad para la obtención de información del texto; identificar su utilidad para realizar inferencias e interpretar la información del texto; e identificar su utilidad para reflexionar y evaluar la forma, el contenido y contexto del texto. Con ello, busca responder el problema ¿qué impacto tiene el uso de la herramienta Nearpod en el proceso de la comprensión lectora de estudiantes de 4° grado de secundaria de una institución educativa pública de Ica? En la investigación se utilizó el enfoque mixto y para recoger la información se ha aplicado los instrumentos pruebas de entrada y salida y fichas de observación de sesiones de comprensión lectora. Tras la comparación y análisis de datos obtenidos de 50 estudiantes, se concluye que el trabajo con Nearpod resulta útil para la obtención de información del texto de manera explícita con los recursos llenar espacios en blanco, hora de escalar, pregunta abierta, prueba y pizarra colaborativa interactiva; asimismo, es útil para el desarrollo de la reflexión y evaluación de la forma, el contenido y contexto del texto con el uso de pregunta abierta, pizarra colaborativa, conversación con Flip, encuesta, dibújalo y Google Slide integrado a Nearpod, pues posibilitan la descripción y explicación de ideas, opiniones, argumentos, juicios críticos y diversas posiciones en diálogos, discusiones y debates abiertos.

**Palabras clave:** Nearpod, herramientas TIC, comprensión lectora.

## ABSTRACT

This research aims to analyze the usefulness of the Nearpod resource in the development of reading comprehension of 4th grade students of a public school in the city of Ica, and proposes as specific objectives to identify its usefulness for obtaining information from the text; identify its usefulness for making inferences and interpreting information from the text; and identify its usefulness to reflect on and evaluate the form, content and context of the text. With this, it seeks to answer the problem: what impact does the use of the Nearpod tool have on the reading comprehension process of 4th grade students of a public school in Ica? In the investigation, the mixed approach was used and for the collection of information, entrance and exit tests and observation sheets of reading comprehension sessions were applied as instruments. After the comparison and analysis of data obtained from 50 students, it was concluded that the work with Nearpod is useful for obtaining information from the text explicitly with the resources fill in the blanks, time to climb, open question, test and interactive collaborative whiteboard; likewise, there were improvements in the reflection and evaluation of the form, content, and context of the text with the use of open questions, interactive collaborative whiteboard, conversation with Flip, survey, draw it, and Google Slide integrated into Nearpod, by enabling these description and explanation ideas, opinions, arguments, critical judgments and various positions in dialogues, discussions and open debates.

**Keywords:** Nearpod, ICT tools, reading comprehension.

## ÍNDICE

|  |     |
|--|-----|
| Resumen  | iii |
| Abstract   | iv  |
| Índice   | v   |
| INTRODUCCIÓN   | 1   |
| <b>PRIMERA PARTE: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN</b>  |     |
| <b>CAPÍTULO I. LA COMPRENSIÓN LECTORA</b>  | 6   |
| 1.1. La competencia lectora y el lector competente   | 7   |
| 1.2. La competencia lectora en el Programa Curricular de la Educación Secundaria de la Educación Básica Regular 2016 | 9   |
| 1.3. Capacidades lectoras  | 10  |
| 1.4. Estrategias de lectura  | 15  |
| 1.5. Los tres momentos de la lectura   | 16  |
| <b>CAPÍTULO II: RECURSOS TIC PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</b>   | 20  |
| 2.1. Las TIC y la comprensión lectora  | 22  |
| 2.2. Uso del recurso Nearpod en la comprensión lectora   | 23  |
| <b>SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS</b>   |     |
| <b>CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO</b>   | 30  |
| 3.1. Planteamiento del problema de investigación   | 30  |
| 3.2. Objetivos de la investigación   | 33  |
| 3.2.1. Objetivo general  |     |
| 3.2.2. Objetivos específicos   |     |
| 3.3. Categorías de investigación   | 33  |
| 3.3.1. Categoría   |     |

|   |    |
|---|----|
| 3.3.2. Subcategorías  |    |
| 3.4. Enfoque metodológico, tipo, nivel de la investigación                                | 34 |
| 3.5. Método de investigación / informantes  | 34 |
| 3.6. Técnicas e instrumentos  | 35 |
| 3.6.1. Diseño de instrumentos   |    |
| 3.6.2. Validación de instrumentos   |    |
| 3.6.3. Aplicación de instrumentos   |    |
| 3.7. Procedimientos para la información recogida  | 36 |
| 3.8. Protocolo de consentimiento informado  | 36 |
| <b>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</b>                                | 37 |
| 4.1. Subcategoría 1: Obtener información del texto escrito                                | 38 |
| 4.2. Subcategoría 2: Inferir e interpretar la información del texto escrito y reflexionar | 47 |
| 4.3. Subcategoría 3: Evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto               | 59 |
| <b>CONCLUSIONES</b>   | 69 |
| <b>RECOMENDACIONES</b>  | 70 |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>   | 71 |
| <b>ANEXOS</b>   | 75 |

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Acciones y estrategias que podrían plantearse antes de la lectura para involucrar de un mejor modo a los estudiantes

Tabla 2: Estrategias para aplicar al momento de hacer la lectura (durante la lectura)

Tabla 3: Estrategias que se pueden utilizar después de la lectura realizada por el estudiante para saber su nivel de comprensión



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Competencia y capacidades de lectura, según el CNEB 2016, y los niveles de lectura

Figura 2: Desempeño de la primera capacidad de la competencia lectora, según el CNEB 2016

Figura 3: Desempeños de la segunda capacidad de la competencia lectora, según el CNEB 2016

Figura 4: Desempeños de la tercera capacidad de la competencia lectora, según el CNEB 2016

Figura 5: Los estándares de aprendizaje de 4° grado de secundaria, según el CNEB 2016

Figura 6: Las funciones de los medios tecnológicos didácticos, según Marqués (2000)

Figura 7: Gráfico de barras de los resultados de las pruebas de entrada y salida en la subcategoría 1 del grupo experimental

Figura 8: Gráfico de barras de los resultados de las pruebas de entrada y salida en la subcategoría 1 del grupo control

Figura 9: Gráfico de barras de los resultados de las pruebas de entrada y salida en la subcategoría 2 del grupo experimental

Figura 10: Gráfico de barras de los resultados de las pruebas de entrada y salida en la subcategoría 2 del grupo control

Figura 11: Gráfico de barras de los resultados de las pruebas de entrada y salida en la subcategoría 3 del grupo experimental

Figura 12: Gráfico de barras de los resultados de las pruebas de entrada y salida en la subcategoría 3 del grupo control

## INTRODUCCIÓN

Los avances tecnológicos que ha alcanzado la humanidad representan hoy una oportunidad para plantear nuevas experiencias educativas que aporten en el aprendizaje de los estudiantes. Diversas herramientas tecnológicas son hoy desarrolladas con este objetivo y lo que hace falta es que se sigan aprovechando las ventajas y demostrar su utilidad en los diversos procesos que se plantean en las escuelas.

En este contexto, un proceso fundamental es el de la comprensión lectora, una competencia trascendental en el aprendizaje y educación integral de los estudiantes; pues el desarrollo de las habilidades lectoras brinda a los actores educativos la oportunidad de consolidar un aprendizaje autónomo, la capacidad de tener un sentido crítico, de pensar y tener una mirada personal sobre la realidad (Solé, 2012a).

Este fundamento también se aprecia en el currículo nacional de la Educación Básica Regular (EBR), (Minedu, 2017): para que un estudiante logre el desarrollo integral, el Perfil de Egreso contempla que este debe alcanzar once características fundamentales (Minedu, 2017), una de ellas justamente tiene como base la comprensión lectora. En consecuencia, el tema de esta investigación está centrado en esta competencia que implica que el alumno movilice diversas capacidades y, para este logro, las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) abren una ventana de mayores posibilidades pedagógicas como es el caso de la herramienta Nearpod, que puede ser aprovechada en el desarrollo de la comprensión lectora.

La comprensión lectora es un proceso mental en diversos niveles cognitivos, desde el proceso más básico de percepción hasta el proceso de alto nivel en el que se integran los significados de oraciones, frases y párrafos del discurso, y se hacen inferencias, interpretaciones y reflexiones (Solé, 2012b; Morris, Bloodgood y Perney, 2003; O'Reilly y McNamara, 2007). Además, en este proceso intervienen también el contexto y la realidad del lector, lo que amplía la idea de comprensión e interpretación de un texto y lo que implica una competencia lectora. Por ello, leer tiene que ver no

solo con decodificar, sino también con comprender y razonar, pues de la interacción del lector con el texto y el contexto surge el proceso de construcción e integración que hará del estudiante un lector competente (Thorndike, 1971; Neira, Reyes y Riffo, 2015; Gallego, Figueroa y Rodríguez, 2019).

Por su parte, las TIC están contribuyendo en la creación de diversos tipos de contenidos con audio, imagen, texto y video, entornos virtuales colaborativos y de comunicación, etc. (Cacheiro, 2011); y estos pueden ser aprovechados y usados también en el proceso de la comprensión de textos. Precisamente, una de las herramientas tecnológicas que se caracteriza por los contenidos multimedia es Nearpod y con ella el profesor tiene la posibilidad de trabajar con diversos recursos interactivos en el proceso lector.

Cabe resaltar que es en este campo donde los estudiantes peruanos muestran pocos avances en los diversos niveles (OCDE, 2019b), lo que representa un problema con una gran implicancia social, pues al no tener lectores competentes disminuyen las probabilidades de contar con ciudadanos críticos y capaces de transformar su propia realidad y contexto (Solé, 2012b); por ello, la importancia de que esta investigación tenga como parte del objetivo el análisis de la utilidad de Nearpod en el proceso de la comprensión lectora.

Para la implementación y uso de las TIC en el desarrollo del proceso de la competencia lectora, propuestos en esta investigación, se parte del diseño del entorno de aprendizaje de la comprensión lectora enfocado en “debates, discusiones orales y escritas, y cuestionamientos con preguntas de comprensión que aborden los distintos niveles de profundidad de la taxonomía de Bloom” (Pérez y Ricardo, 2021, p. 289), lo que también incluye síntesis y preguntas estructuradas que ponen a prueba la comprensión en los niveles literal, inferencial y crítico.

Asimismo, se tiene en cuenta los diseños estandarizados de la prueba PISA (OCDE, 2018) y los estudios de Riffo y Veliz (1993) y Neira y Castro (2013), que aseguran que las propuestas tanto en el diseño del entorno como en las estrategias de interacción aportan en enriquecer aquellos factores que intervienen en el proceso lector y dan la posibilidad de aplicar criterios e instrumentos ya existentes y validados para

comprobar qué niveles de logro en lectura tienen los estudiantes. Justamente, para contribuir en la mejora de la comprensión lectora en nuestro país, se debe comenzar con la reflexión y análisis a partir de los datos que se vayan consiguiendo con estos instrumentos.

Del mismo modo, para una mejor aproximación al problema relacionado con esta investigación, se recurre a los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) del año 2019 de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (Minedu, 2019), que presentan cifras poco significativas en el desarrollo de las capacidades de la competencia de comprensión lectora de los estudiantes peruanos: más del 80% de alumnos no llega al nivel logrado en Lectura.

Según los detalles de esta evaluación, además, en la institución educativa donde se hará la investigación solo el 14,5% ha logrado los aprendizajes esperados (nivel satisfactorio) para el VI ciclo (1° y 2° grados) y está preparado para afrontar los retos de aprendizaje del ciclo VII (3°, 4° y 5° grados) (Minedu, 2019), Entre sus múltiples causas, para Pérez y Ricardo (2021), están la falta de implementación de estrategias para la comprensión y el desconocimiento del contexto de la lectura y su propósito. Por ello, resaltan que una alternativa motivadora podría ser el uso de las tecnologías.

Con lo señalado, se debe reflexionar si ¿realmente se están desarrollando las competencias de comprensión lectora?, ¿qué implica el uso de recursos TIC?, ¿cómo podríamos integrar las TIC en el proceso de la comprensión lectora? Por lo tanto, esta investigación busca analizar y dar respuesta al problema: ¿qué impacto tiene el uso de la herramienta Nearpod en el proceso de la comprensión lectora de estudiantes de 4° grado de secundaria de una institución educativa pública de Ica?

Ante ello, el objetivo general es analizar la utilidad del recurso tecnológico Nearpod en el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes de 4° de secundaria de una institución educativa pública de la ciudad de Ica, y los objetivos específicos son: identificar la utilidad del recurso Nearpod para la obtención de información del texto, identificar la utilidad del recurso Nearpod para realizar inferencias e interpretar la información del texto, e identificar la utilidad del recurso Nearpod para reflexionar y evaluar la forma, el contenido y contexto del texto.

Por consiguiente, los propósitos de este estudio empírico se enmarcan en la línea de investigación aprendizaje potenciado por tecnología y, en consecuencia, el uso de los recursos tecnológicos en el desarrollo de capacidades curriculares es la sublínea relacionada, ya que se analiza el impacto de Nearpod en el desarrollo de las competencias lectoras.

Por su parte, en relación a la metodología, se ha seguido el enfoque mixto, lo que ha permitido usar los métodos cualitativo y cuantitativo para obtener mejores resultados a través de más perspectivas que han aportado a la investigación. Este método posibilita la obtención de una evidencia y comprensión más precisa de lo que se investiga (Pereira, 2011).

En cuanto a la muestra, se ha seleccionado dos salones de cuarto grado de secundaria de un mismo docente (el grupo control y el grupo experimental), conformados por 25 estudiantes cada uno, tomando en cuenta el horario en el que uno de los grupos no podía tener acceso al uso del aula con los recursos TIC y el otro sí. Se hizo una selección intencional no probabilística por conveniencia, la que “permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador” (Otzen y Manterola, 2017, p. 230).

Asimismo, la información cuantitativa se recogió a través de una prueba de entrada (pretest) y una prueba de salida (postest) con registros de comprensión lectora. Para la información cualitativa, se aplicó la técnica de observación con fichas o guías de observación por cada una de las 6 sesiones de clase en las que se aplicaron las estrategias de lectura y el uso de recursos de Nearpod.

En suma, con esta investigación se busca aportar a que en la institución educativa se analice el uso e impacto de los recursos tecnológicos y las ventajas que brinda en la comprensión lectora, ya que hasta el momento no se tiene ningún antecedente sobre una investigación similar; y con ello también aportar al debate sobre el tema en todo el país.

En relación con las limitaciones, no se han encontrado investigaciones amplias y precisas sobre el uso de Nearpod en el proceso exclusivo de la comprensión lectora, pero sí se han tomado en cuenta antecedentes de estudios que han tenido intervenciones de comprensión de textos para otros campos u otras áreas de interés; por su parte, en la elaboración de los test de entrada y salida, se plantearon interrogantes enfocadas de manera precisa en cada una de las capacidades (niveles), pero la cantidad de estas fue limitada en razón a la disposición del tiempo de ejecución, lo que también ha condicionado el número de sesiones de intervención.

Esta investigación está organizada en dos partes: en la primera se presenta el marco teórico donde se detalla los antecedentes de la investigación, la teoría sobre la comprensión lectora y el desarrollo de esta como una competencia y sus capacidades; asimismo, se aborda el uso de las TIC en el campo educativo, las características de la herramienta Nearpod y su uso en el desarrollo de la comprensión lectora.

En la segunda parte, en el primer capítulo se especifica el diseño metodológico, las características, el enfoque y los instrumentos utilizados para el recojo de la información; y, en el segundo capítulo, se analizan los resultados, según las subcategorías de esta investigación.

Finalmente, se presentan las conclusiones a las que se ha llegado al utilizar Nearpod en el proceso lector, pues se concluye que el trabajo con esta herramienta resulta útil para evidenciar la obtención de información del texto de manera explícita con los recursos llenar espacios en blanco, hora de escalar, pregunta abierta, prueba y pizarra colaborativa interactiva; asimismo, aporta en el desarrollo de la reflexión y evaluación de la forma, el contenido y contexto del texto con el uso de pregunta abierta, pizarra colaborativa, conversación con Flip, encuesta, dibújalo y Google Slide integrado a Nearpod, pues posibilitan la descripción y explicación de ideas, opiniones, argumentos, juicios críticos y diversas posiciones en diálogos, discusiones y debates abiertos.

## **PRIMERA PARTE: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **CAPÍTULO I: LA COMPRENSIÓN LECTORA**

Para realizar esta investigación se ha partido de la definición de la comprensión lectora, además de la relación de esta con la competencia lectora, su importancia y cómo ha sido incluida en el vigente Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) (Minedu, 2017) y el Programa Curricular de la Educación Secundaria (Minedu, 2016), dentro del área de Comunicación como una competencia con capacidades y desempeños.

Para entender el concepto de la comprensión lectora se tiene como referencia la gran revolución que supuso las ideas de Thorndike (1971), que abrió el camino para determinar que el acto de leer era utilizar diversos tipos de razonamiento y que para comprender había que seguir procedimientos; con ello, diversos aportes han ido destacando en la búsqueda de la mejor definición de este campo y todo lo que implica que este pueda ser desarrollado adecuadamente en el aula y que los estudiantes puedan comprender un texto (de cualquier tipo, género y campo del saber).

En este sentido, entre los conceptos que mejor explican y se relacionan con la presente investigación resalta el aporte de Van Dijk (1994), que demostró que en la comprensión de un texto el lector es quien elabora el significado con los elementos lingüísticos del mismo; y, para que ello ocurra, Sanz (2003) advierte la intervención de diversos factores como los niveles culturales, formas de aprendizaje, estilos cognitivos, motivación, interés por la lectura, recursos, estrategias, etc.

Por su parte, Solé (2012b) destaca que la lectura se da a lo largo de toda la vida en diversos aspectos, como gusto personal y como agrado por pensar y adquirir conocimiento.

Su adquisición y dominio discurre a lo largo de toda la vida, y se compone de múltiples dimensiones, desde las vinculadas al disfrute personal y al gusto por la reflexión y el conocimiento, hasta las más instrumentales, generadas por nuestra propia pertenencia a una sociedad letrada en la que lo escrito, en distintos formatos y soportes, posee una presencia abrumadora. (Solé, 2012b, p. 45).

Desde este punto de vista, diversos factores intervienen y el concepto es aún más amplio si se parte del lector, cuyo contexto, conocimientos previos, creencias y otros le darán un propio concepto al acto mismo de leer y comprender.

Se debe añadir a los conceptos ya mencionados la necesidad e importancia del desarrollo de las habilidades necesarias para que la comprensión ocurra y que “el acto de leer implica tres elementos ineludibles y constitutivos que dan forma y sentido a la acción del sujeto sobre el objeto o código representacional, estos son: percepción crítica, interpretación y reescritura” (Freire, como se citó en Remolina, 2013, p. 225). En esta definición también se destaca que la percepción crítica está muy relacionada con la interpretación; es decir, la práctica lectora no solo es comprender, sino también relacionar su vida cotidiana o experiencia personal con lo que aprende en la escuela a través de una posición crítica de su propia realidad social.

Por ello, asociando todos los aportes, se puede destacar que leer de manera comprensiva necesariamente supone relacionar mentalmente lo explícito e implícito en un texto y los factores contextuales externos. “Leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector” (Colomer, 1992, como se citó en Acevedo *et al.*, 2016, pp. 59-60). Esto quiere decir que en el acto de leer y comprender hay un proceso donde el estudiante utiliza la información que encuentra en el texto, la selecciona y con lo que sabe (conocimientos previos) logra una verdadera interpretación (Acevedo *et al.*, 2016).

Con esta definición es importante señalar, asimismo, que la interpretación y comprensión de un texto solo se dará si el estudiante desarrolla diversas habilidades y capacidades que implican la movilización de varios desempeños dentro de la competencia lectora; es decir, solo con ello demostrará si es un lector competente.

### **1.1. La competencia lectora y el lector competente**

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico define la competencia lectora como “la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y

reflexionar, sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad” (OCDE, s.f., p. 7). Por ello, para que el estudiante desarrolle la competencia lectora (y sea un lector competente) debe seguir un proceso cuyo punto de partida es su interés por los distintos textos escritos (con variedad de géneros y tipos) y que, como consecuencia, lo lleve a la reflexión sobre los mismos.

Por lo tanto, es ineludible el desarrollo de procesos que implican niveles de comprensión. “Hay cinco procesos: la obtención de información, el desarrollo de una comprensión general, la elaboración de una interpretación, la reflexión y valoración sobre el contenido del texto y la reflexión y valoración sobre la forma del texto” (Jiménez, 2014, p. 69), los cuales forman parte del currículo educativo peruano como parte de las capacidades de la competencia lectora.

Además, se puede reflexionar a partir de lo dicho en el párrafo anterior que, a diferencia de antes, en que el estudiante en clase enfrentaba la lectura de un texto como ejercicio memorístico y mecánico poco significativo; ahora, para que sea un lector competente es necesario que, por medio de procesos, desarrolle habilidades lectoras con las que pueda evidenciar las diversas formas de interpretación que lo lleven a mejorar su pensamiento crítico (Gómez, 2008, como se citó en Acevedo *et al.*, 2016).

Ante ello, en el desarrollo de esta competencia lectora se debe destacar la importancia no solo de adquirir conocimientos (los cuales también son fundamentales para el aprendizaje), sino también el desarrollo de habilidades y capacidades más complejas que ayuden a llevar a la práctica en la vida diaria aquello que se aprende (OCDE, 2006).

Es en estos fundamentos que se centra este estudio, pues el objetivo general gira en torno a la competencia lectora para lograr la comprensión de los textos y que, en consecuencia, el lector -al desarrollar habilidades- sea competente. Asimismo, los objetivos específicos se desprenden de las capacidades lectoras que se movilizan para el logro de la competencia. Estas capacidades se evidencian en las acciones o

desempeños de cada estudiante o sujeto lector, lo cual se explicará con detalle en el apartado respectivo.

Finalmente, para poner énfasis en la diferencia y contraste entre comprensión lectora y competencia lectora, se recurre a la conclusión que expone Jiménez (2014) en su investigación: la comprensión lectora debe ser entendida de manera más cercana al lector que a su entorno o contexto, a sus características intelectuales, psicológicas y emocionales; mientras que la competencia lectora le da más importancia a lo social y saber cómo resolver problemas y tomar decisiones acertadas, reflexionar antes de actuar, la inteligencia social. Por ello, la importancia de que todos los estudiantes desarrollen la comprensión y competencia lectora y que, con ello, sean competentes, pues esto aportará a su mejor desenvolvimiento y desempeño en diversos ámbitos, ya sean educativos o sociales.

## **1.2. La competencia lectora en el Programa Curricular de la Educación Secundaria de la Educación Básica Regular 2016**

El desarrollo de la comprensión lectora forma parte de una de las competencias del área de Comunicación, tal como lo establece el Programa Curricular de la Educación Secundaria de la Educación Básica Regular (Minedu, 2016). Su importancia radica en que sin ella no es posible el desarrollo de las competencias comunicativas fundamentales en la formación integral de cada estudiante.

Por ello, en el documento educativo peruano se señala que “la competencia Lee diversos tipos de textos en su lengua materna se define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura” (Minedu, 2016, p. 99). Esto también es destacado por Cassany y Aliaga (2017), quienes demuestran que hay un vínculo muy significativo entre el entorno social del lector y la práctica lectora; pues cuanto más familiar sea el texto para el lector, más interés encontrará y descubrirá su utilidad.

Asimismo, para el desarrollo de esta competencia, el rol del estudiante es fundamentalmente protagónico y el docente es solo un facilitador. En su rol de

aprendiz, aparte de comprender la información literal o explícita, será el encargado de interpretar de manera activa el texto y dar su punto de vista crítico.

Para dar evidencia del dominio de esta competencia, el estudiante debe ser capaz de enriquecer el proceso con los conocimientos previos que trae, además de los recursos que tiene de su experiencia como lector y del mundo que forma parte de su contexto (Minedu, 2006).

En esa interacción, el mismo lector encuentra un significado o significados en el texto, lo cual no existiría sin la práctica de la lectura y en ello es fundamental no condicionar esta práctica a una repetición de conceptos, sino buscar que se relacione con todo aquello que lo rodea, enriquecer el acto de leer con su contexto. (Minedu, 2016, p. 99).

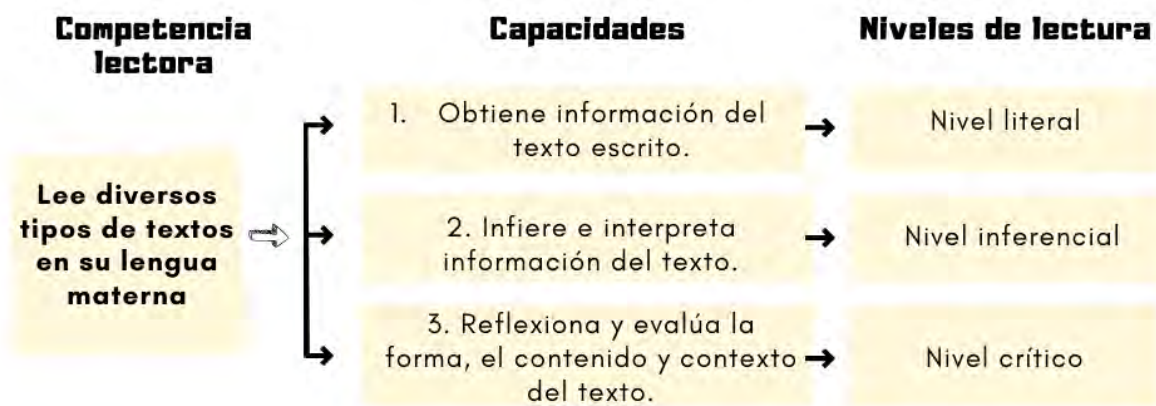
En relación a lo señalado, el documento curricular explica que la práctica lectora es una construcción de sentido si se da de manera constante y se permite al estudiante expresar su interpretación con libertad, combinando habilidades y capacidades que va adquiriendo en cada grado de estudio.

### **1.3. Capacidades lectoras**

Para que el lector pueda llegar al objetivo primordial de analizar y comprender la lectura o ser competente, el currículo establece tres capacidades interrelacionadas que implican el logro de la competencia lectora, como se aprecia en la figura 1. El estudiante sigue un proceso escalonado de acuerdo al desarrollo de las habilidades lectoras: el primer paso es el desarrollo de la capacidad 1 que equivale al nivel literal; la capacidad 2 es el nivel inferencial; y la capacidad 3, el nivel crítico (Silva *et al.*, 2019).

#### **Figura 1**

*Competencia y capacidades de lectura, según el CNEB 2016, y los niveles de lectura.*



Nota. Programa Curricular de la Educación Secundaria (Minedu, 2016, p. 99).

A continuación, se desarrolla cada una de las capacidades de la competencia lectora con sus desempeños y su relación con los niveles de comprensión de lectura:

**1.3.1. Obtiene información del texto escrito.** En esta capacidad se señala que el estudiante debe localizar y seleccionar lo que el texto dice de manera explícita (Minedu, 2016) y hacer relaciones cuando están en partes distintas del texto o en más de un texto. Esta capacidad evidencia habilidades básicas o elementales del lector al iniciar la lectura del texto y es el primer nivel o el primer escalón que sienta las bases para poder llegar a la comprensión.

Además, para el cuarto grado de secundaria, nivel del grupo de aplicación de esta investigación, el CNEB (Minedu, 2017) establece un desempeño (ver figura 2) como evidencia del desarrollo y consecución de esta primera capacidad.

## Figura 2

*Desempeño de la primera capacidad de la competencia lectora, según el CNEB 2016*

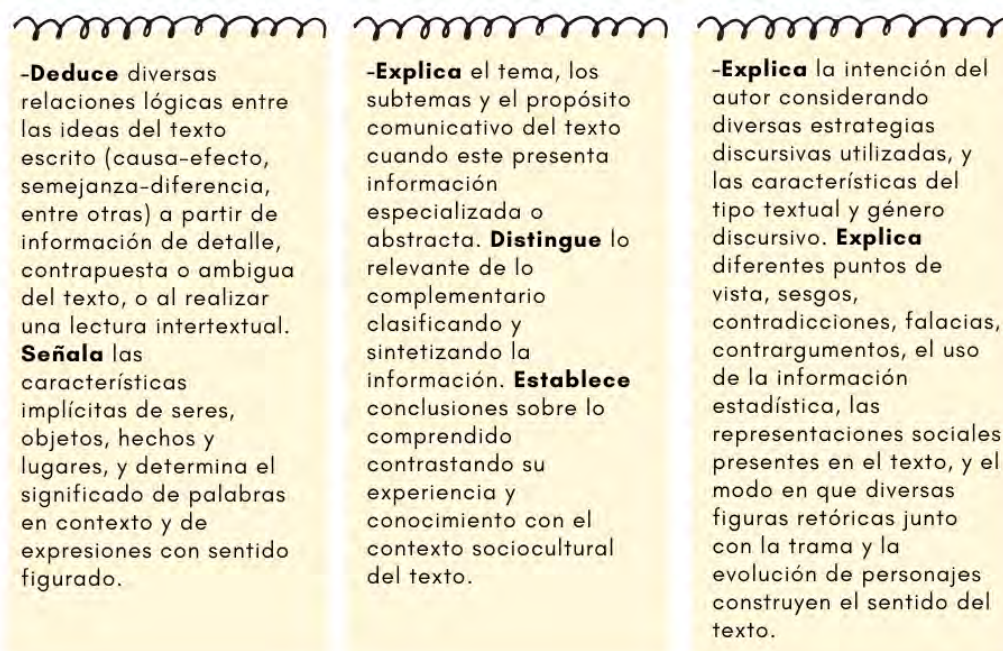
-Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y ambigua, así como vocabulario especializado. **Integra** información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual.

Nota. Programa Curricular de la Educación Secundaria (Minedu, 2016, p. 102).

**1.3.2. Infiere e interpreta información del texto.** En esta segunda capacidad, que tiene tres desempeños (ver figura 3), se establece que el estudiante es quien debe construir el sentido del texto. Es decir, el nivel de complejidad aumenta con relación a la primera capacidad y, para que esto se dé, el estudiante debe hacer inferencias y relacionar de formas diversas la información del texto (explícito e implícito) para poder hacer la deducción de la información nueva y ser capaz de completar los vacíos de la propia lectura. Es justamente con estas inferencias que como lector logra la comprensión y la interpretación del texto. “Integra la información explícita e implícita, así como los recursos textuales, para construir el sentido global y profundo del texto” (Minedu, 2016, p. 102).

### Figura 3

*Desempeños de la segunda capacidad de la competencia lectora, según el CNEB 2016*



|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>-<b>Deduce</b> diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información de detalle, contrapuesta o ambigua del texto, o al realizar una lectura intertextual. <b>Señala</b> las características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado.</p> | <p>-<b>Explica</b> el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto cuando este presenta información especializada o abstracta. <b>Distingue</b> lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información. <b>Establece</b> conclusiones sobre lo comprendido contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.</p> | <p>-<b>Explica</b> la intención del autor considerando diversas estrategias discursivas utilizadas, y las características del tipo textual y género discursivo. <b>Explica</b> diferentes puntos de vista, sesgos, contradicciones, falacias, contrargumentos, el uso de la información estadística, las representaciones sociales presentes en el texto, y el modo en que diversas figuras retóricas junto con la trama y la evolución de personajes construyen el sentido del texto.</p> |
|---|--|--|

Nota. Programa Curricular de la Educación Secundaria (Minedu, 2016, p. 102).

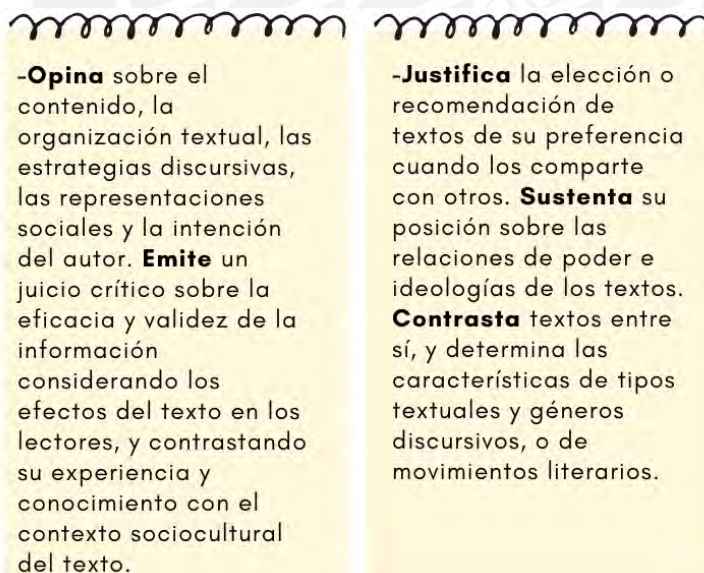
**1.3.3. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.** En esta tercera capacidad, que tiene dos desempeños (ver figura 4), la más compleja de las tres de la competencia lectora, se dan los procesos de reflexión y evaluación.

La reflexión tiene que ver con hacer comparaciones y contrastes de las características externas e internas (forma y contenido) del texto con la experiencia. El lector aporta sus conocimientos formales y enriquece la práctica con variadas fuentes de información.

Por su parte, la evaluación implica hacer el análisis y dar un valor a los textos escritos y que estos sirvan para la construcción de un punto de vista personal crítico sobre lo formal, estético, el contenido y la ideología de los textos (Minedu, 2016). Aquí se considera, además, aspectos sobre qué efectos causa el texto en el lector o los lectores, la práctica intertextual y el contexto sociocultural.

#### Figura 4

*Desempeños de la tercera capacidad de la competencia lectora, según el CNEB 2016*



|   |  |
|---|--|
| <p>-<b>Opina</b> sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas, las representaciones sociales y la intención del autor. <b>Emite</b> un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto en los lectores, y contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.</p> | <p>-<b>Justifica</b> la elección o recomendación de textos de su preferencia cuando los comparte con otros. <b>Sustenta</b> su posición sobre las relaciones de poder e ideologías de los textos. <b>Contrasta</b> textos entre sí, y determina las características de tipos textuales y géneros discursivos, o de movimientos literarios.</p> |
|---|--|

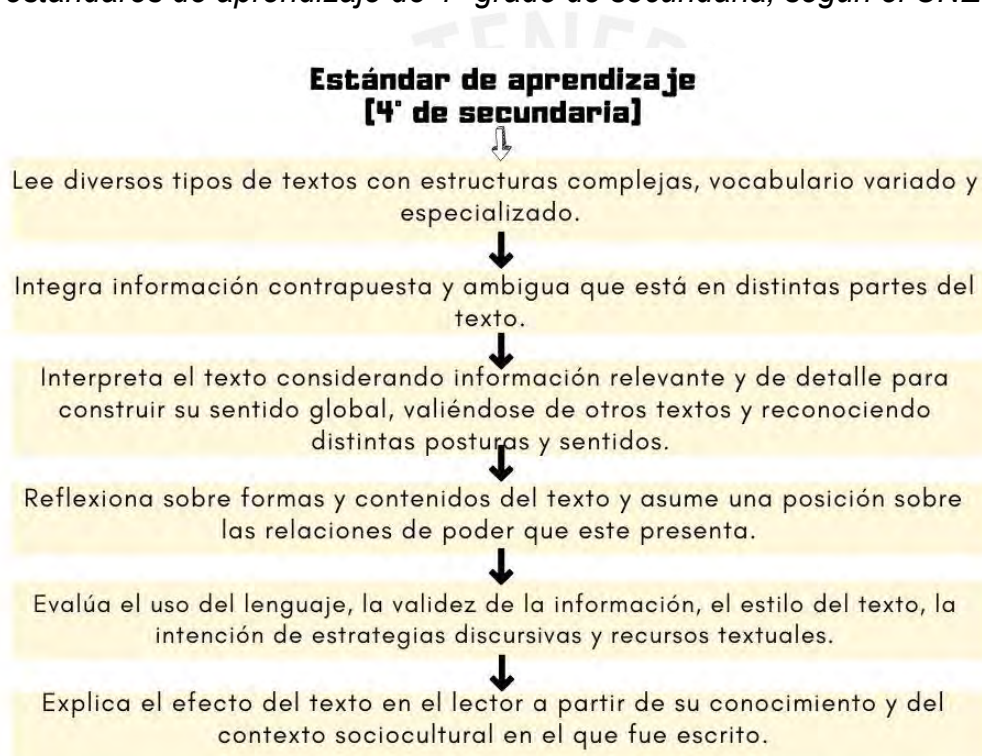
*Nota.* Programa Curricular de la Educación Secundaria (Minedu, 2016, p. 102).

El citado documento educativo normativo establece que el estudiante será un lector competente; es decir, logrará la competencia si domina todas estas capacidades y las sabe combinar e interrelacionar adecuadamente para poder comprender un texto. La

consecución de esta competencia es uno de los fines de la educación peruana en el perfil de egreso, que aporta al aspecto asertivo de la comunicación a nivel integral, y esta investigación ha tenido en cuenta ello en el planteamiento del objetivo general. Cabe destacar que, para esta competencia, el Minedu (2016) establece un estándar de aprendizaje (ver figura 5) por ciclo que garantiza la calidad educativa, base para la evaluación de los aprendizajes en el aula por parte del docente a cargo y para las pruebas nacionales, muestrales o censales.

### Figura 5

Los estándares de aprendizaje de 4° grado de secundaria, según el CNEB 2016



*Nota. Programa Curricular de la Educación Secundaria. (Minedu, 2016, p. 100)*

Este estándar describe las habilidades que debe desarrollar el estudiante como lector competente al culminar el cuarto grado de secundaria (ciclo VII); es decir, al dominar las capacidades de la competencia lectora.

Es importante señalar que para el logro del estándar de esta competencia el estudiante primero va dominando los más simple (capacidad 1 – nivel literal) que representaría un nivel de decodificación en el que comprende de manera literal el

texto, la lectura explícita; luego, como segundo paso, están las inferencias (capacidad 2 – nivel inferencial) donde se hace una lectura implícita y de análisis de las ideas que no están explicitadas para llegar a conclusiones; finalmente, como tercer paso, está el juicio crítico (capacidad 3 – nivel crítico), donde el lector le da valor al contenido, a la forma y al contexto de lo que lee, estableciendo, además, una relación entre el propósito comunicativo principal y la situación enunciativa.

Por ello, los criterios de evaluación se establecen con los desempeños de las capacidades en un orden ascendente (desde lo más simple a lo más complejo). Y es de esta relación entre competencia, capacidades y desempeños de lectura que se desprenden los tres objetivos específicos de esta investigación: identificar la utilidad de Nearpod para la obtención de información del texto escrito, identificar la utilidad de Nearpod para realizar inferencias e interpretar información del texto escrito, e identificar la utilidad de Nearpod para reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto.

#### **1.4. Estrategias de lectura**

Las estrategias que se utilizan en las sesiones de observación de este estudio tienen como base los aportes de Sanz (2003), que destaca que un lector competente aplica estrategias (de manera consciente o no consciente) que son fundamentales para llegar a la comprensión, y los fundamentos de Solé (1992), cuyos aportes trascendentales son la columna vertebral de los planes de clase con los procesos didácticos (antes de la lectura, después de la lectura y durante la lectura), al destacar que las estrategias parten de los objetivos y metas claras, acciones planificadas, la evaluación y la idea de que se podrían dar cambios, lo que se transforma en formas de proceder.

Otra investigación tomada también en cuenta es la de Simón-Ruiz *et al.* (2017), donde hace una comparación acertada de las estrategias con acciones guía del lector para lograr sus objetivos de comprensión; precisamente estas se encaminan en tres momentos.

## 1.5. Los tres momentos de la lectura

Para las acciones procedimentales de las sesiones de observación de esta investigación se utilizan los tres momentos de la comprensión de textos propuestos por Solé (1992) y desarrollados ampliamente por Sanz (2003) y Simón-Ruiz *et al.* (2017) que a continuación se desarrollan y precisan:

### 1.5.1. Antes de la lectura

Solé (1992) plantea que para que haya una mejor comunicación entre el texto y el lector se deben plantear estrategias antes de iniciar la lectura, con estas se busca que el estudiante explore el texto y pueda familiarizarse mejor.

**a. La hipotetización.** Previo a la lectura de un texto se recomienda formular ideas, predicciones e hipótesis sobre el texto que vamos a leer (¿de qué tratará?, ¿cómo será?, ¿qué nos contará?, ¿cómo acabará?). Estas hipótesis se irán comprobando o desmintiendo según se avance en la lectura. Esto ayudará al estudiante a estar motivado e interesarse por el tema o contenido.

**b. Activar los conocimientos previos.** En la lectura previa, motivar, activar y desarrollar los conocimientos previos sirven para establecer lo que se sabe de determinados temas que ayuden a comprender el texto (ver tabla 1), pues con ello se podrá relacionarlo de mejor manera con los nuevos aprendizajes y se llegará adecuadamente a un aprendizaje significativo.

#### Tabla 1

*Estas son las acciones y estrategias que podrían plantearse antes de la lectura para involucrar de un mejor modo a los estudiantes antes de la lectura*

| a) Preguntas previas y formulación de propósitos.   | b) Asociaciones de conceptos.   | c) Mirada preliminar y predicciones basadas en la estructura de los textos.  | d) Discusiones y comentarios.  | e) Lectura en voz alta y elementos preliminares de significado.   | f) Formulación de propósitos |
|---|---|--|--|---|------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indago sobre el tema</li> <li>• Activo lo que sé de él.</li> <li>• Me pregunto para qué me sirve el texto.</li> <li>• Determino para qué leo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lluvia de ideas (palabras posibles)</li> <li>• Mapas conceptuales</li> <li>• Relaciones semánticas de sinonimia o antonimia</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determino el tipo de texto.</li> <li>• Imagino qué puede decir por el título.</li> <li>• Examinó si tiene algún elemento anticipador de contenido.</li> <li>• Observo las imágenes u otros gráficos.</li> <li>• Última frase.</li> <li>• Otros datos, estímulos, como fuentes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expongo mis predicciones y las comparo con las de mis compañeros de clase.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes de leer: ¿Qué sé de este tema? ¿Qué quiero aprender?</li> <li>Después de leer: ¿Qué he aprendido?</li> </ul> |                              |

*Nota.* Simón-Ruiz *et al.* (2017, pp. 26-27)

### 1.5.2. Durante la lectura

En este segundo proceso didáctico (Solé, 1992) se busca que el lector entable un diálogo con el texto que está leyendo, pues es fundamental que aplique estrategias que lo ayuden a decodificar e interiorizar lo que entiende en cada párrafo (ver tabla 2). Asimismo, va relacionando los diversos elementos que conforman la lectura, lo que le ayudará a contextualizar mejor el contenido.

**Tabla 2**

*Estrategias para aplicar al momento de hacer la lectura (durante la lectura)*

| <b>Estrategia para buscar y hallar datos específicos.</b>  | <b>Estrategias utilizadas para ser un lector experto:</b>   | <b>Estrategia de toma de decisiones adecuadas ante los errores o “lagunas” en la comprensión:</b>  | <b>Estrategia para establecer relaciones</b>  |
|--|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hojear o echar un vistazo (skim). Explora: busca las partes importantes (títulos, destacados, palabras en negrita o mayúscula, inicio de párrafos, etc.). Saltar adelante y atrás para hacerse una idea global (tipo de texto, tema, enfoque, partes, etc.).</li> <li>• Barrer el texto (scan). Cuando detectamos un fragmento que nos interesa, el ojo lee palabra por palabra, una o varias veces, para analizarlo todo: tono, ironía, implícitos, connotaciones, etc.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizo inferencias diversas.</li> <li>• Me planteo preguntas sobre el texto.</li> <li>• Formulo hipótesis.</li> <li>• Subrayo ideas esenciales.</li> <li>• Realizo un esquema, un resumen, un mapa.</li> <li>• Reviso y compruebo mi propia comprensión.</li> <li>• Releo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura compartida</li> <li>• Preguntas al texto, a los compañeros, al profesor.</li> <li>• Compruebo lo que leo.</li> <li>• Vuelvo a leer con mayor detenimiento.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizo analogía y contrastes con lo leído y otros textos que conozco (anuncios, descripciones, publicidad) con los dibujos o las fotos correspondientes (de casas, personas, productos, etc.).</li> </ul> |

*Nota.* Simón-Ruiz *et al.* (2017, pp. 27-28)

### **1.5.3. Después de la lectura**

Luego de haber leído el texto y aplicado las estrategias adecuadas, el siguiente paso es comprobar la comprensión. Para ello, se plantean preguntas, retos o actividades de acuerdo a los desempeños de cada capacidad de la competencia de lectura, desde lo más simple hasta lo más complejo (ver tabla 3). Es importante que en este procedimiento se respete también el ritmo del estudiante y el nivel de logro que tiene, pues al proponerle actividades muy complejas que estén fuera de su nivel, el resultado puede ser inverso; lo ideal es guiarlo poco a poco a la meta que se persigue.

**Tabla 3**

*Estrategias que se pueden utilizar después de la lectura realizada por el estudiante para saber su nivel de comprensión*

| Acciones para la lectura crítica  |   |  |  |  |   |
|---|---|--|--|--|---|
| 1. ¿Quién es el autor? A partir de la lectura atenta del texto se debe conjeturar al autor o hacer inferencias. | 2. Acuerdos y desacuerdos. Se debe buscar en el texto acuerdos entre usted y el autor, y también desacuerdos. | 3. Hacer preguntas. Formular preguntas sobre varios aspectos del texto: argumentos poco claros, razonamientos incomprendibles, dudas, etc. Sirve para facilitar el control metacognitivo sobre la comprensión, para tomar conciencia de lo que no se sabe. | 4. Textos paralelos. Son textos referidos al mismo hecho o tema. Puede ser una noticia en periódicos diferentes, dos biografías de un mismo personaje, dos narraciones de un hecho, etc. Hacer a comparación para inferir la posición del autor, las diferencias, puntos de vista, intereses, etc. | 5. Paráfrasis. Consiste en decir los contenidos de un texto con palabras propias. Esto obliga a reorganizar los elementos del texto de manera personal y aporta información sobre lo que se piensa acerca del significado del texto. | 6. Expandir el texto. Se hacen suposiciones sobre cómo sería el texto cambiando alguna variable (lugar, momento, situación, protagonista, etc.). Incluso se pueden hacer acciones más creativas a partir de frases imaginativas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si yo fuera...</li> <li>• Si el narrador fuera...</li> <li>• Si en lugar de...</li> </ul> |

*Nota.* Simón-Ruiz *et al.* (2017, pp. 28-29)

En conclusión, se puede señalar que en el proceso para lograr la comprensión de textos intervienen diversos factores. Estos están presentes en el acto de leer e influyen en el proceso de adquisición de habilidades y capacidades de las que dependerán el logro de la competencia lectora. Además, un lector competente (un buen lector) debe ser capaz de utilizar diversas estrategias que lo guiarán al éxito del proceso de enfrentar un texto. Justamente, en ese camino, pueden surgir mejores alternativas al integrar las herramientas tecnológicas digitales, como el caso de Nearpod, cuyo uso para lograr las metas de esta investigación se detalla en el siguiente capítulo.

## Capítulo II: Recursos TIC para la enseñanza-aprendizaje

En este segundo capítulo se desarrolla el impacto del uso de las TIC en el campo educativo y su importancia y ventajas en diversas prácticas en el salón de clase, especialmente en el proceso de comprensión de los textos con el empleo de recursos tecnológicos en diversas actividades; con ello, esta investigación analiza la utilidad de la herramienta tecnológica Nearpod en el desarrollo y proceso de la competencia lectora.

El avance tecnológico ha cambiado diversos aspectos de la vida. Hoy es casi imposible que se deje de lado el uso de los equipos tecnológicos y las aplicaciones creadas para su interacción. Este avance y, a la vez, cambio obliga a pensar en mejores usos en los diversos contextos y que se aprovechen sus ventajas, por ejemplo, en la educación, en las aulas de clase.

Estas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se transforman y reinventan día a día para beneficiar las interacciones. Ante ello, en el campo de la enseñanza, las TIC han aportado en la creación de materiales, contenidos y entornos (Cacheiro, 2011); y el uso de estos medios y herramientas reta a los actores educativos a reflexionar y explicar cómo su uso podría impactar positivamente en la forma de aprender y de enseñar, cómo se podría integrar a las propuestas dentro del aula y su nivel de eficacia en el proceso educativo como un entorno o un medio didáctico, etc.

Sobre este último punto, Marqués (2000, como se citó en Cacheiro, 2011) dice que los medios tecnológicos didácticos deben tener funciones adecuadas al proceso activo de aprendizaje, como se puede observar en la figura 6.

### **Figura 6**

*Las funciones de los medios tecnológicos didácticos según Marqués (2000)*



*Nota.* Cacheiro (2011, p. 70)

Las seis funciones propuestas en la imagen previa se relacionan con las ventajas que ofrecen los medios tecnológicos en los documentos curriculares como recursos de aprendizaje. Estos se pueden utilizar en los diversos procesos educativos (evaluación, desarrollo de competencias, habilidades, planificación, actitudes, etc.) y en la apropiación tecnológica donde el estudiante no solo busca y consume la información, sino también la crea y produce. Estas herramientas TIC dan posibilidades diversas para trabajar las tareas o actividades con los contenidos y los contextos (Cacheiro, 2011).

Del mismo modo, en su estudio, Cacheiro (2011) demuestra que una buena forma de diseñar de manera integral los recursos aporta en el logro de las metas y objetivos de la enseñanza-aprendizaje, lo cual sirve para poder fundamentar esta investigación y sentar las bases para su desarrollo.

Asimismo, al emplear los medios tecnológicos se busca plantear mejoras en los procesos didácticos que podrían enriquecerse al utilizar los entornos digitales que hoy son parte inseparable de las formas de concebir la vida de los estudiantes, cuyo

dominio de estos y constante interacción brindan diversas posibilidades centradas en un objetivo educativo.

Por ello, en la educación virtual o en el uso de medios virtuales en la enseñanza, el profesor es el guía, mientras los alumnos tienen la responsabilidad de afrontar cómo adquirir nuevas experiencias de aprendizaje. Al reto que el profesor tiene para aprender el uso de herramientas tecnológicas y cómo integrarlas al proceso de enseñanza – aprendizaje también se enfrenta el estudiante, pues es él quien evidenciará si la utilización de estas es significativa y beneficia su experiencia en la interacción en las aulas.

## **2.1. Las TIC y la comprensión lectora**

Aunque aún falta que se estudie e investigue a mayor escala las ventajas del uso de las herramientas tecnológicas para determinados aspectos del proceso lector, se puede afirmar que la tecnología brinda una ventana de innovación y motivación en el desarrollo de habilidades de aprendizaje que los diversos procesos que forman parte de la comprensión lectora podrían aprovechar.

En razón a ello, los recursos tecnológicos son vistos como herramientas pedagógicas y en ese orden Cassany (1994, como se citó en Martínez y Martínez, 2021) resalta que los docentes pueden sumar a sus prácticas educativas novedosos materiales, contenidos y técnicas que podrían impactar de manera acertada en la enseñanza, haciéndola más motivadora y retadora; así los educadores tienen la oportunidad de usar los recursos tecnológicos con objetivos didácticos específicos, adaptando y reinventando estrategias lectoras.

Además, con el desarrollo tecnológico, la práctica de la lectura ha evolucionado; las transformaciones en el entorno global no han dejado de lado las prácticas de lectura. Hoy los textos escritos tienen más canales de llegada a los lectores, influenciados por los recursos multimedia. Esto implica una mayor especialización y mejora constante en el docente para brindar al estudiante más opciones para que sea un lector competente.

Por ello, con el empleo de estos nuevos medios tecnológicos y herramientas variadas se da una nueva visión de la práctica lectora:

Con ayuda de las TIC el texto escrito adquiere un carácter multidimensional, como resultado de la hipertextualidad, de los recursos que ofrece la multimedia (imágenes, videos, aplicaciones, etc.). La lectura es un reto para los estudiantes y los profesores. (Callejas, 2015, p. 45).

Con estos nuevos enfoques, en la actualidad saber leer ya no solo implica el uso de medios tradicionales, sino que se debe sumar los formatos digitales. Para las instituciones educativas hoy es una tarea indispensable motivar y crear el ambiente propicio para desarrollar las competencias TIC donde los estudiantes son los protagonistas de su formación integral (Callejas, 2015).

En consecuencia, un recurso que podría ser muy útil en el proceso lector, con motivación, compromiso, interacción y la evaluación formativa en la clase, es Nearpod. Esta, teniendo en cuenta los tres momentos de la lectura, puede ser una herramienta digital en la que se planteen las tareas o actividades dosificadas de acuerdo a los niveles de avance en la comprensión en que se encuentren los estudiantes.

## **2.2. Uso del recurso Nearpod en la comprensión lectora**

Para Torres (2019, como se citó en Lesage, 2022), el uso de una herramienta digital para la mejora en la instancia educativa es base fundamental de la innovación; por ello, se requieren cambios en el proceso enseñanza-aprendizaje. Estos cambios se pueden dar con el uso de Nearpod.

Nearpod es un recurso educativo digital de diversas posibilidades para los usuarios (estudiantes y profesores); sus variadas herramientas ofrecen muchas alternativas a la forma tradicional de enseñanza (Eatherton, 2017). Desde cuestionarios hasta materiales innovadores de acuerdo a las propuestas de cada profesor en el desarrollo de su clase. Por ejemplo, en la educación superior, Lesage (2022) resalta su utilidad en el desarrollo de los desempeños de comprensión y en la atención de los estudiantes; por su parte, Tacuri y Toledo (2022) destacan y proponen su uso por las

mejoras de rendimiento que descubrieron; y Purnama *et al.* (2019) señalan que aumenta la motivación por aprender.

En el entorno de la mencionada herramienta digital se integran una variedad de tareas que no solo involucran de una manera más significativa a los estudiantes, sino que también aseguran que dominen el conocimiento y las habilidades o desempeños de los objetivos de aprendizaje (Casado, 2020).

Asimismo, el docente tiene un acceso directo e inmediato a los resultados de los estudiantes. Nearpod sistematiza cada una de las participaciones e intervenciones, con lo que se puede hacer efectiva la retroalimentación, según las necesidades que evidencien los lectores y puedan mejorar su desempeños y competencias en su nivel de lectura.

A esta conclusión también llegaron Fridley *et al.* (2021) al comprobar que, con los resultados y participaciones de cada estudiante de manera inmediata, se puede adaptar formas de retroalimentación que ayudan, sobre todo, en las actividades de comprensión, para guiar la clase de manera más efectiva y tener mejores resultados de evaluación con preguntas abiertas y cerradas, búsqueda de pares y demás recursos Nearpod.

Del mismo modo, Pérez (2017) destaca esta gran ventaja de que Nearpod sistematice las participaciones, pues el profesor puede compartir resultados con los estudiantes, guardar los datos de la evaluación o comprobar si los estudiantes están comprendiendo para tomar mejores decisiones o cambiar las estrategias según el nivel de avance de cada participante de la clase.

Por su parte, Mallinson (2022), en su estudio sobre esta herramienta, concluye que es un recurso prometedor en cuanto al logro de los objetivos de una materia, pues se podría combinar su uso de diversas formas tradicionales y modernas, lo cual podría impactar positivamente, por ejemplo, en el proceso de comprensión y análisis de textos.

Asimismo, es importante citar el estudio de Gómez y Silas (2012, como se citó en Sánchez *et al.*, 2020), que, al terminar la aplicación de un programa de comprensión lectora, constataron mayores logros en las pruebas aplicadas a aquellos estudiantes cuyos profesores pusieron en práctica las estrategias innovadoras con el uso de herramientas TIC, en comparación con aquellos cuyos maestros siguieron con las estrategias convencionales. Con ello, los citados autores concluyeron que con el uso óptimo de las estrategias TIC se logran los objetivos de aprendizaje. Es con esta misma meta que esta investigación propone un análisis sobre la utilidad de la herramienta tecnológica Nearpod.

Las herramientas de Nearpod que el profesor puede utilizar para el proceso lector han sido divididas en tres grupos para un mejor análisis: herramientas de discusión, herramientas para actividades individuales de memoria y comprensión, y herramientas para actividades colaborativas. “Cada una permite a los estudiantes trabajar a su propio ritmo y demostrar su aprendizaje y comprensión con los diferentes tipos de herramientas de respuestas interactivas” (Tacuri y Toledo, 2022, p. 121). Ello también dependerá del nivel de dificultad de cada actividad que se proponga, tomando de referencia, además, el nivel de comprensión del estudiante y su adecuación oportuna.

**2.2.1. Herramientas de discusión.** Estas sirven para que los estudiantes tengan un tiempo libre de debate e intercambio de ideas en la clase sobre la lectura que se analice, sobre todo después de la lectura. El profesor también puede proponer la actividad de hipotetización como punto de partida antes de la lectura y motivar la participación con preguntas o casos supuestos que busquen la integración de los saberes que ya traen y el nuevo aprendizaje. Entre los recursos se tienen:

**a. Encuesta.** Estas actividades de encuesta son muy útiles en clase y “permiten a los maestros hacer preguntas de opción múltiple sin una respuesta correcta para verificar la comprensión, votar en clase, resaltar las opiniones de los estudiantes y más (Nearpod, s.f.g)”. Muy provechosa para involucrar a todos los estudiantes y motivarlos para desarrollar un proceso adecuado de comprensión de un texto, incluso aspectos de gustos personales sobre tipos de historias, libros, géneros, etc.

**b. Dibújalo.** Este recurso permite que los estudiantes respondan las preguntas o retos con textos, dibujos e imágenes. “Se puede cargar una imagen de fondo o hacer que los alumnos dibujen sobre un fondo en blanco” (Nearpod, s.f.c). Los estudiantes dan sus puntos de vista sobre lo que acaban de leer e incluso se puede trabajar las características de personajes o elementos de la lectura o pueden dar propuestas de solución ante un problema que se plantea en el texto. Esta herramienta da la oportunidad para usar e integrar todos los recursos interactivos que el estudiante puede crear o buscar en páginas web y ser más creativo en sus respuestas.

**c. Pizarra colaborativa interactiva.** Es un “tablero de discusión interactivo que permite a los estudiantes publicar texto e imágenes en un tablero de clase compartido” (Nearpod, s.f.a). Con ella se puede iniciar un debate, una discusión, una lluvia de ideas o verificar la lectura de los textos. Además, luego de la lectura se puede propiciar que cada estudiante comparta sus puntos de vista sobre lo leído.

Para Lesage (2022) esta es una herramienta muy valiosa, en la que de manera interactiva y motivadora los estudiantes dejan comentarios o notas sobre un tema o pregunta.

**d. Pregunta abierta.** Esta herramienta sirve para que los estudiantes respondan de manera escrita (hasta 1000 caracteres) o en audio sobre sus puntos de vista sobre la lectura. Con esta pregunta incluso pueden explicar sus interpretaciones de lo leído. “También se puede agregar medios a su mensaje, para que los estudiantes puedan consultar una imagen, texto, audio, sitio web o documentos en formato PDF” (Nearpod, s.f.b).

**e. Conversación con Flip.** “Este recurso permite a los estudiantes grabar videos cortos y compartirlos con su profesor y con la clase” (Nearpod, s.f.i). Esta herramienta es motivadora, sobre todo, para que el lector explique con sus propias palabras lo leído e incluso se puede propiciar un debate abierto con todas las participaciones y aportes de los integrantes de la clase. Aunque es necesario precisar que para utilizar Flip en Nearpod, se necesitará una cuenta y solo funciona cuando se usa Nearpod en su página web.

### **2.2.2. Herramientas para actividades individuales de memoria y comprensión.**

Estos recursos sirven para comprobar el procesamiento de información sobre lo leído, lectura explícita, más precisamente la retención de la información para una mejor comprensión. Brindan una alternativa más amena y motivadora a los estudiantes al tener características de gamificación en su uso. Estas son:

**a. Prueba (cuestionario).** Con esta herramienta se puede agregar preguntas de opción múltiple en las lecciones de la clase de comprensión lectora. “Los cuestionarios se califican automáticamente, por lo que se sabrá de inmediato qué entienden los estudiantes y se puede compartir los resultados en tiempo real” (Nearpod, s.f.f). Esta información, además, servirá para hacer una mejor retroalimentación y seguimiento de cada estudiante para establecer el nivel de comprensión en el que se ubican y que puedan avanzar poco a poco.

**b. Llenar espacios en blanco.** Con esta actividad se puede evaluar de manera formativa, pues permite a los estudiantes “completar y llenar los espacios en blanco con palabras” (Nearpod, s.f.e). Estos pueden ser párrafos u oraciones del texto que son necesarios comprender para un mejor análisis. “Los estudiantes obtienen comentarios instantáneos, por lo que sabrán con qué palabras o conceptos necesitan más práctica” (Nearpod, s.f.e). Sirve para comprobar que hayan realizado la lectura y reconozcan los pasajes o fragmentos de esta.

**c. Hora de escalar.** “Es un juego de preguntas de opción múltiple que se puede utilizar en lecciones en vivo o al ritmo del estudiante” (Nearpod, s.f.h). Es una forma de gamificación muy útil que motiva a los estudiantes y mantiene la concentración sobre lo leído. Con este recurso se comprueba el nivel de comprensión sobre el texto. Los resultados se obtienen de manera automática y brinda la oportunidad de plantear una retroalimentación efectiva.

**d. Búsqueda de pares.** Permite a los estudiantes “unir texto con imágenes, texto con texto o imagen con imagen” (Nearpod, s.f.k). Muy útil, sobre todo, en el trabajo con esquemas de lectura o estructura textual, ya que con las imágenes se facilita el reconocimiento de la esquematización del texto leído. La comprensión se enriquece cuando el estudiante también es capaz de hacer un análisis estructural.

**e. Arrastra y suelta.** “Presenta una actividad interactiva que permite a los estudiantes clasificar u ordenar imágenes y texto secuencialmente o en grupos temáticos” (Nearpod, s.f.j). Se puede agregar un fondo a los elementos que se pueden “arrastrar o cargar un diagrama u organizador gráfico propio para que los estudiantes lo anoten” (Nearpod, s.f.j). Muy práctico sobre todo para establecer relaciones entre las ideas del texto leído o trabajar con diagramas o imágenes relacionadas con el contenido de la lectura.

Con esta actividad también se brinda más formas de recopilar datos de evaluación de forma inmediata, “abordar conceptos erróneos, diferenciar y ayudar a los estudiantes a mostrar lo que saben de maneras que satisfagan sus necesidades en el aula” (Nearpod, s.f.j). Esto ayuda a la retroalimentación y seguimiento, para que los estudiantes puedan superar las dificultades en pleno proceso lector.

**2.2.3. Herramientas para actividades colaborativas.** Las herramientas que ya han sido señaladas en las otras clasificaciones también se pueden plantear de manera colaborativa, pues no son rígidas en lo individual; pero si hay un recurso que resalta por tener una mayor característica colaborativa es la herramienta integrada de Google en Nearpod, sobre todo si se trabaja con esquemas de análisis como cuadros comparativos, estructura textual, características, redacción de argumentaciones sobre lo leído, etc.

**a. Google Slide.** Este complemento “permite a los profesores incorporar contenido y funciones de Nearpod directamente en las presentaciones de Google Slides” (Nearpod, s.f.d). Se pueden agregar diversas alternativas de estrategias de comprensión de lectura, entre ellas “evaluaciones formativas, medios dinámicos, juegos y otras actividades a las presentaciones de Google existentes o crear nuevas presentaciones” (Nearpod, s.f.d).

Asimismo, los estudiantes pueden trabajar de manera colaborativa en un mismo documento y participar activamente en la estrategia de lectura que se les proponga; pero es recomendable que tengan una cuenta en Google para que registren su participación y se puedan sistematizar sus resultados.

Todos los recursos mencionados, que forman parte de Nearpod, se adaptan según las estrategias que el profesor proponga en la clase y registran las participaciones de todos los estudiantes. También se pueden combinar para que las clases que involucran la competencia lectora sean “dinámicas y entretenidas” (Casado, 2020, p. 31).

Para esta investigación se han utilizado cada una de las herramientas de Nearpod, de manera individual y grupal, variando las actividades de lectura de acuerdo a los beneficios de los recursos en las estrategias planteadas, teniendo en cuenta también los niveles de complejidad de la lectura para cada subcategoría.



## SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS

### CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

#### 3.1. Planteamiento del problema de investigación

Esta investigación se centra en el análisis del impacto del uso del recurso tecnológico Nearpod en el desarrollo de la comprensión lectora de las estudiantes de 4° grado de secundaria de un colegio público de la ciudad de Ica.

Los propósitos de este estudio empírico se enmarcan en la línea de investigación aprendizaje potenciado por tecnología que está interrelacionado con la sublínea uso e impacto de la herramienta tecnológica Nearpod en el desarrollo de las competencias lectoras, partiendo del análisis de los procesos curriculares, didácticos y evaluativos.

En la educación peruana, para que un estudiante logre el desarrollo integral en la Educación Básica Regular (EBR), el Perfil de Egreso contempla que debe alcanzar 11 características fundamentales que incluyen valores, habilidades, capacidades, competencias, etc. (Minedu, 2016). Una de estas competencias tiene como base imprescindible la comprensión lectora y en ella está centrado el tema de esta investigación. Esta competencia implica que el alumno es capaz de obtener información, realizar inferencias e interpretaciones y reflexionar y evaluar la forma, el contenido y contexto del texto escrito. Para la mejora y el logro de esta, las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) dan mayores posibilidades pedagógicas, es el caso de la herramienta Nearpod que puede ser aprovechada en este campo.

La comprensión lectora es un proceso mental en diversos niveles cognitivos, desde el proceso más básico de percepción hasta el proceso más alto, donde se integran los significados de oraciones, frases y párrafos del discurso, y se hacen inferencias, interpretaciones y reflexiones (Morris, Bloodgood y Perney, 2003; O'Reilly y McNamara, 2007). Además, en este desarrollo intervienen también el contexto y la realidad del lector, lo que amplía la idea de comprensión e interpretación de un texto y el desarrollo de la competencia lectora.

Por ello, leer no solo es decodificar, sino un proceso más complejo de comprensión y razonamiento, pues de la interacción entre el lector, el texto y el contexto surge el proceso de construcción e integración que hará del estudiante un lector competente (Thorndike, 1971; Neira, Reyes y Riffo, 2015; Gallego, Figueroa y Rodríguez, 2019).

Por su parte, las TIC “son aquellos medios tecnológicos informáticos y telecomunicaciones orientados a favorecer los procesos de información y comunicación” (Cacheiro, 2011, p. 70). Por ello, en el campo de la enseñanza, las TIC han enriquecido los formatos de contenidos textuales con audio, imagen, video, entornos colaborativos y de comunicación, contextos alternos de interacción, etc. (Cacheiro, 2011), los que ahora pueden ser aprovechados y utilizados también en el proceso de la comprensión lectora.

Una de las herramientas que se caracteriza por el desarrollo de estos contenidos multimedia es Nearpod, donde el profesor tiene diversas posibilidades para crear lecciones. Los recursos de esta herramienta pueden ser personalizados de diversas formas (insertar preguntas y retos de diversos niveles de lectura en videos, textos, esquemas, etc.) y sirven como medio de seguimiento y evaluación, pues se registra el progreso de cada estudiante en tiempo real mientras se desarrolla el aprendizaje del proceso lector de acuerdo a la propuesta pedagógica (Nearpod, ss.ff.).

Aprovechar las ventajas de este recurso TIC puede ser útil en la mejora de los resultados desfavorables de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes peruanos (OCDE, 2018), lo que tiene una implicancia social, pues al tener lectores competentes se incrementan las probabilidades de contar con ciudadanos críticos y capaces de cambiar y transformar su propia realidad y contexto; de lo contrario, se tendrá estudiantes y futuros ciudadanos que no desarrollarán habilidades sociales efectivas, ya que “los aprendizajes autónomos de la sociedad del conocimiento a lo largo de la vida de un individuo se fundamentan en la comprensión de lectura” (García, Arévalo y Hernández, 2018, p. 158).

Para el análisis de las TIC y el desarrollo de la competencia lectora, esta investigación toma como antecedentes los trabajos de Cacheiro (2011), Callejas (2015), Eatherton (2017), Pérez (2017), Purnama *et al.* (2019), Casado (2020), Sánchez *et al.* (2020),

Fridley *et al.* (2021), Martínez y Martínez (2021), Pérez y Ricardo (2021), Lesage (2022), Mallinson (2022) y Tacuri y Toledo (2022), quienes resaltan ventajas en diversas formas de aplicación. Estos consideran que el diseño del entorno de aprendizaje de la comprensión lectora con el uso de las herramientas tecnológicas se debe enfocar en actividades diversas.

Otro antecedente para el análisis y aplicación de instrumentos, pero en el aspecto evaluativo, es la prueba PISA (OCDE, 2018) con sus diseños estandarizadas, respecto a los cuales Riffo y Veliz (1993) y Neira y Castro (2013) aseguran que aportan en la identificación de los factores que intervienen en el proceso lector y dan la posibilidad de aplicar criterios e instrumentos ya existentes y validados para comprobar qué niveles de lectura tienen los estudiantes.

La contribución en la mejora de la deficiente comprensión lectora también implica la reflexión y análisis a partir de los datos que se vayan consiguiendo, creando más propuestas e iniciativas con las que se enriquezca el desarrollo de la comprensión lectora en las escuelas y se generen debates abiertos sobre la realidad. Solo así los estudiantes tendrán mayores oportunidades de mejorar y serán capaces de desempeñarse adecuadamente en el mundo que los rodea (Silva, 2014).

Para una mejor aproximación al problema, se precisan los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) del año 2019 (Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, 2019), que dan cifras desfavorables en el desarrollo de las capacidades de la competencia de comprensión lectora de los estudiantes peruanos: más del 80% de alumnos que han rendido la prueba no llega al nivel logrado en lectura. Además, en la institución educativa donde se hará la investigación el 17,7% no logra los aprendizajes esperados necesarios para estar en el nivel En inicio (Previo al inicio); el 42,0% solo ha logrado aprendizajes muy elementales respecto de lo que se espera para el ciclo VI (En inicio); el 25,8% ha logrado parcialmente los aprendizajes esperados para el VI ciclo y se encuentra en camino de lograrlo, pero todavía tiene dificultades (En proceso); y, por último, solo el 14,5% ha logrado los aprendizajes esperados para el VI ciclo y está preparado para afrontar los retos de aprendizaje del ciclo VII (Satisfactorio).

Para Pérez y Ricardo (2021) parte de las causas de estos resultados es la no implementación de estrategias para la comprensión y el desconocimiento del contexto de la lectura y el propósito de ella. Además, no se contempla como alternativa el uso de las tecnologías y ello significaría una desventaja en el contexto actual.

Por ello, la reflexión pertinente que se debe hacer es si ¿realmente se están desarrollando las competencias de comprensión lectora?, ¿qué implica el uso de recursos TIC?, ¿cómo podríamos integrar las TIC en el proceso de la comprensión lectora? Ante estas cuestiones, esta investigación busca analizar y dar respuesta al problema ¿qué impacto tiene el uso de la herramienta Nearpod en el proceso de la comprensión lectora de estudiantes de 4° grado de secundaria de una institución educativa pública de Ica?

### **3.2. Objetivos de la investigación**

#### **3.2.1. Objetivo general**

Analizar la utilidad del recurso tecnológico Nearpod en el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes de 4° de secundaria de una institución educativa pública de la ciudad de Ica.

#### **3.2.2. Objetivos específicos**

- Identificar la utilidad del recurso Nearpod para la obtención de información del texto.
- Identificar la utilidad del recurso Nearpod para realizar inferencias e interpretar la información del texto.
- Identificar la utilidad del recurso Nearpod para reflexionar y evaluar la forma, el contenido y contexto del texto.

### **3.3. Categorías/variables de la investigación**

#### **3.3.1. Categoría**

- Competencia lectora

### **3.3.2. Subcategorías**

- Obtener información del texto escrito.
- Inferir e interpretar la información del texto escrito.
- Reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto.

### **3.4. Enfoque metodológico, tipo y nivel de la investigación**

Esta investigación tiene un enfoque mixto, lo que permite combinar los métodos cualitativos y cuantitativos para tener mejores resultados a través de diversas perspectivas que aportan a un mejor análisis. Los diseños mixtos han posibilitado mejores evidencias, consideraciones y comprensión de lo que se indaga (Pereira, 2011):

Desarrollan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno en estudio. (Hernández y Mendoza, 2008, p.20, como se citó en Cedeño, 2012).

### **3.5. Método de la investigación / informantes**

Con la aplicación del método cuantitativo se busca obtener resultados numéricos y objetivos sobre el nivel de logro de la competencia lectora de los estudiantes y con el método cualitativo se busca comprender e interpretar las implicancias que tiene la aplicación en cada clase de las diferentes estrategias de lectura mediados por la herramienta Nearpod. Los resultados de ambos son integrados y comparados al final y permiten múltiples perspectivas para ampliar el análisis, profundizar y fundamentar los factores intervinientes en el proceso lector (Osorio y Castro, 2021).

En esta investigación participan estudiantes matriculadas (2022) de 4° grado de secundaria de una institución educativa pública de la ciudad de Ica que llevan el curso de Comunicación en el área de humanidades.

Para la muestra se ha seleccionado dos salones del mismo docente (el grupo experimental y el grupo control), conformados por 25 estudiantes cada uno, tomando

en cuenta el horario en que uno de los grupos no podía tener acceso al uso del aula de innovación educativa con los recursos TIC y el otro sí. Se hizo una selección intencional no probabilística por conveniencia, “fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador” (Otzen y Manterola, 2017, p. 230).

### **3.6. Técnicas e instrumentos**

#### **3.6.1. Diseño de instrumentos**

Para el diseño de las pruebas de entrada y salida se partió de los desempeños de las capacidades de la competencia lectora según el currículo nacional peruano (Minedu, 2016) y se calificó con rúbricas de evaluación para su sistematización y registro. Por cada capacidad se plantearon dos preguntas teniendo en cuenta las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales (OCDE, 2018; Minedu, 2019) y el análisis de expertos.

Del mismo modo se procedió en la elaboración de las fichas de observación de las sesiones de aprendizaje, cuyos criterios han integrado los desempeños y capacidades de la competencia lectora y los recursos de Nearpod, que también han sido analizados por expertos.

#### **3.6.2. Validación de instrumentos**

Las pruebas de inicio (ver anexo D) y salida (ver anexo E) con las rúbricas de evaluación se validaron con el análisis de expertos en comprensión lectora y en la elaboración de instrumentos, al igual que las fichas o guías de observación (ver anexos G, H, I, J, K y L) de las sesiones.

Asimismo, se hizo una prueba piloto para experimentar antes sobre el procedimiento que se seguiría en la investigación y poder prever diversos factores que podrían intervenir en la aplicación.

#### **3.6.3. Aplicación de instrumentos**

Para los fines establecidos con el método mixto, según la adaptación que se realiza, esta investigación siguió un diseño secuencial (Hernández y Romo, 2018): en la primera etapa se realizó la recolección de datos cuantitativos de los niveles de logro de la competencia lectora de los estudiantes antes de iniciar con el uso de la herramienta tecnológica (pretest o prueba de entrada); en la segunda etapa, con la técnica de observación, se recopiló detalles y datos cualitativos sobre el uso de la herramienta tecnológica Nearpod y las estrategias de lectura en las clases, y en la fase final se volvió a aplicar una prueba de comprensión lectora para recopilar los datos cuantitativos finales de los avances en los niveles de comprensión (postest o prueba de salida).

La información recolectada en cada una de las fases, una vez terminada la aplicación, fue analizada de manera comparativa para establecer los resultados y llegar a las conclusiones de la investigación. Esto implicó los niveles de investigación explicativo y experimental (cuantitativa y cualitativa), según el carácter de la medida (Latorre, 2007).

### **3.7. Procedimiento para organizar la información recogida**

Para analizar la información recogida en las fichas o guías de observación de las sesiones de clase, se aplicó las técnicas de comparación, al igual que con la información de las pruebas y rúbricas de evaluación de comprensión lectora, con las que se usó además en la sistematización el programa Excel con gráficos estadísticos comparativos por cada subcategoría.

### **3.8. Protocolo de consentimiento informado**

En cuanto al aspecto ético, se siguió el siguiente proceso: primero, se solicitó autorización a la directora de la institución educativa pública donde se hizo la investigación y no se reveló los nombres del colegio ni de las informantes; segundo, las estudiantes que participaron en el estudio recibieron un consentimiento informado (ver anexo B) donde se detalló los objetivos y cómo se realizaría la investigación; y tercero, los padres de familia también fueron informados sobre los detalles de esta investigación y, del mismo modo, se les solicitó su consentimiento (ver anexo C).

## CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

En este apartado se interpretan los resultados de las evidencias recogidas sobre el uso de Nearpod para el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes de 4° grado de secundaria de un colegio público de Ica. Para el análisis, se abordan las tres subcategorías: “obtener información del texto escrito; inferir e interpretar la información del texto escrito; y reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto” (Minedu, 2016, p. 99).

Lo obtenido es la información de las pruebas de entrada (pretest) y salida (postest) (ver anexos E y F) y de las fichas de observación de las seis sesiones de aprendizaje de comprensión lectora del curso de Comunicación de cuarto grado de secundaria (sesión 1: “Leemos diversos tipos de textos”, sesión 2: “Analizamos tema y subtemas en los textos que leemos”, sesión 3: “Representamos gráficamente las relaciones entre ideas y deducimos la estructura y relaciones lógicas” sesión 4: “Leemos un artículo de opinión y analizamos su estructura”, sesión 5: “Analizamos los recursos argumentativos y tipos de argumentos” y sesión 6: “Planteamos argumentos para respaldar nuestras opiniones”).

La prueba de entrada se tomó antes de la aplicación de las sesiones y la de salida al final de estas. En las sesiones, en cada actividad, se planteó el uso de los recursos que brinda la herramienta tecnológica Nearpod (discusión: encuesta, pizarra colaborativa interactiva, pregunta abierta, conversación con Flip; actividades: prueba, dibújalo, llenar espacios en blanco, hora de escalar, arrastra y suelta y búsqueda de pares; y actividad colaborativa o individual: Google Slide integrado a Nearpod), donde las estudiantes en parejas, en grupos o de manera individual desarrollaron las propuestas (preguntas, esquemas, síntesis, comentarios, etc.) de acuerdo a cada capacidad de la competencia: subcategoría 1 (capacidad 1), subcategoría 2 (capacidad 2) y subcategoría 3 (capacidad 3).

En esta investigación participaron 50 estudiantes, 25 en el grupo experimental y 25 en el grupo control, y los datos obtenidos en cada instrumento aplicado en las

sesiones y las pruebas han sido comparados y analizados de acuerdo a los objetivos.

#### **4.1. Subcategoría 1: Obtener información del texto escrito**

Para el dominio de la subcategoría 1 (capacidad 1), que para un mejor análisis se ha dividido en dos indicadores según las actividades realizadas en las sesiones, el estudiante debe demostrar su habilidad para comprender de manera explícita lo que dice el texto y debe decodificar y comprender literalmente el texto, además de ser capaz de hacer una lectura intertextual; de estas acciones dependerá su avance a niveles superiores. Esta lectura básica es el punto fundamental para el desarrollo de la competencia lectora y abarca el nivel literal. Las resoluciones de los retos planteados en esta capacidad piden respuestas simples (buscar en el texto la información explícita) y también que el lector sea capaz de integrar la información con otros textos, de manera intertextual (Minedu, 2017; Solé, 1992).

En las actividades realizadas las estudiantes utilizaron las herramientas digitales de Nearpod: pregunta abierta, llenar espacios en blanco, prueba, hora de escalar, Google Slide integrado a Nearpod, pizarra colaborativa interactiva, dibújalo, arrastra y suelta, y búsqueda de pares, todas utilizadas para las actividades de nivel literal que describen los indicadores de la subcategoría 1. Cabe indicar que para todas las sesiones se seleccionaron entre dos y tres lecturas (se menciona los títulos solo en la primera actividad para no redundar) que se adecuaron a diapositivas de Nearpod de diversas formas con textos, videos, audios o imágenes.

**a. Indicador 1.** Para el desarrollo del indicador 1: “identifica la información explícita, relevante y complementaria, seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de textos de estructura compleja” (Minedu, 2016, p. 102), se propuso preguntas en las seis sesiones con pregunta abierta, llenar espacios en blanco, hora de escalar, pizarra colaborativa interactiva y prueba.

En la sesión 1: Con la audio-lectura Los tipos de textos en diapositivas de Nearpod se planteó interrogantes con el recurso pregunta abierta, entre ellas ¿qué tipos de textos menciona la lectura?, ¿qué es un texto expositivo?, ¿qué es un texto argumentativo?, etc.

La mayoría acertó en sus respuestas porque su resolución solo requería volver al texto, localizar y escribir la respuesta tal cual señala la lectura. Se destaca que, para este tipo de actividades, las diapositivas Nearpod ayudaron a regresar fácilmente a las lecturas (con la opción ritmo del estudiante), reconocer la información explícita y trasladar las respuestas. En las dificultades que se presentaron, algunas estudiantes señalaban que no recordaban dónde estaba la información o no podían encontrarla y, por ello, demoraban en completar las respuestas. Con ellas se hizo una nueva lectura con toma de notas y lograron completar la actividad.

En la sesión 2: Con las lecturas La sexta gran extinción y Así será la escuela en el 2030 en diapositivas de Nearpod se planteó identificar la información con la herramienta llenar espacios en blanco (al ritmo del estudiante): 1. Según la revista National Geographic España, existen más de ... en peligro de extinción, 2. Durante miles de años y diversas razones, se han producido ... de las especies que han poblado la Tierra, etc.

Las estudiantes volvieron al texto sin dificultades, igual que en la sesión anterior, y lograron completar las oraciones con la sola localización de la información explícita del texto. Con el uso de esta herramienta y el tipo de actividad ninguna estudiante tuvo dificultades.

En la sesión 3: Con la lectura de los textos Relaciones entre ideas de un texto (texto 1), Representación gráfica de relaciones entre ideas de un texto (texto 2) y Síndrome del corazón roto (texto 3), además de la observación de un video explicativo insertado en diapositivas Nearpod, las estudiantes respondieron las preguntas ¿cómo se identifican las relaciones entre ideas?, ¿qué tipos de relaciones entre ideas se establecen en los textos leídos?, etc., con las herramientas hora de escalar y pizarra colaborativa interactiva.

En la pizarra colaborativa repitieron la misma estrategia: volver al texto, identificar la información literal y trasladar las respuestas. No tuvieron dificultades con la primera propuesta, pero con la herramienta hora de escalar hubo algunos desaciertos. Esto podría deberse a que la actividad fue por tiempo y esto limitó la idea de volver al texto y buscar la información si no la recuerdan. Esta herramienta requiere un esfuerzo de la memoria y pone presión en el tiempo de resolución para elegir la respuesta correcta.

En la sesión 4: Con las audio-lecturas El artículo de opinión y Tengo un sueño en diapositivas de Nearpod y el uso del recurso pregunta abierta las estudiantes respondieron ¿qué es un artículo de opinión?, ¿cuáles son las partes del artículo de opinión?, ¿en qué consiste la hipótesis?, etc.

El resultado fue similar a lo ya observado en las sesiones anteriores. Las alumnas retrocedían al texto, identificaban la información y no tenían problemas en resolver adecuadamente las preguntas con el texto explícito. Solo tenían que estar muy atentas a la localización de la información, y con esta herramienta lo lograron.

Además, en esta misma sesión, para motivar una mejor concentración y fortalecer lo leído se propuso otra actividad (con los mismos textos) con la herramienta prueba, donde resolvieron las preguntas ¿cuál es la estructura del artículo de opinión?, ¿para qué sirven los argumentos?, etc. Hubo algunos desaciertos, pero se logró una mayor atención en la lectura del texto y mejora en la participación al momento de la retroalimentación.

En la sesión 5: Con la lectura Recursos argumentativos y otras cinco lecturas cortas en diapositivas de Nearpod se planteó las preguntas ¿para qué sirven los recursos argumentativos?, ¿cuáles son los recursos argumentativos?, ¿qué es una cita de autoridad?, etc., en el recurso hora de escalar.

En esta actividad hubo una mayor atención respecto a la actividad similar previa trabajada en la sesión 3 y disminuyeron los desaciertos. Por ser una actividad más lúdica y que fomenta la competencia, las estudiantes se mostraban más

motivadas y atentas. Lograron de igual modo identificar la información literal o explícita y marcar las alternativas correctas.

En la sesión 6: Con la audio-lectura Las redes sociales en las diapositivas de Nearpod se planteó (al ritmo del estudiante) que completen algunas oraciones como 1. Los tipos de adicción conductual son..., 2. Las causas de la adicción a las redes sociales son..., etc., con la herramienta llenar espacios en blanco.

La actividad fue desarrollada de manera efectiva y rápida por las estudiantes que no tuvieron problemas en regresar al texto e identificar la información requerida para completar las oraciones. Esta actividad fue la que menos tiempo requirió en el desarrollo por la simplicidad que representa su resolución.

Con lo obtenido se puede afirmar que las herramientas Nearpod permitieron agilizar la clase con las lecturas y representaron una forma novedosa, con variedad de tareas, de desarrollar las estrategias propuestas para el nivel literal del indicador 1. En cada sesión se evidenció una mejora en los planteamientos de las estudiantes para el logro del objetivo. Las dificultades fueron mínimas y superadas con la retroalimentación y seguimiento adecuado tomando en cuenta la información sistematizada de Nearpod que permite al docente intervenir de manera pertinente y oportuna.

Este primer resultado confirma lo observado por Casado (2020), que resalta que los objetivos son alcanzados aprovechando la variedad de recursos de un entorno; por Fridley (2021), que destaca la retroalimentación efectiva al tener los resultados al instante; y por Purnama *et al.* (2022), que también valoran la motivación que se promueve con las posibilidades que da Nearpod.

**b. Indicador 2.** Para el desarrollo de segundo indicador de la subcategoría 1: “integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual” (Minedu, 2016, p. 102), también se propuso actividades en las seis sesiones.

Las estudiantes siguieron con las audio-lecturas y lecturas cortas complejas con preguntas y organización de la información en esquemas a través de las herramientas Nearpod: pizarra colaborativa, Google Slide integrado a Nearpod, dibújalo, arrastra y suelta, y búsqueda de pares.

En la sesión 1: Se planteó integrar y organizar la información leída de los tipos de textos en un cuadro propuesto con múltiples entradas en Google Slide integrado a Nearpod.

Cada estudiante debió seleccionar datos en distintas partes del texto leído y relacionarlos. Esto significó un aumento de complejidad respecto al indicador 1. Por ello, en la actividad se presentaron más dificultades porque, además de identificar la información explícita, se debe recurrir a distintas partes del texto y ver su relación y relevancia como lo precisa el segundo indicador de esta subcategoría. La retroalimentación también fue menos efectiva porque la revisión de las respuestas de las estudiantes tomó más tiempo al ser una actividad que requería mayor elaboración.

En la sesión 2: Se planteó elaborar un esquema a partir de la pregunta ¿qué pasó en las 5 extinciones ya ocurridas en la historia? con el recurso dibújalo.

Las estudiantes tuvieron más libertad en el desarrollo de este reto, pues podían combinar imágenes, texto o dibujos que ellas mismas creaban a partir de lo leído. Mostraron mayor creatividad y lograron establecer el orden de los hechos extrayendo de distintas partes de la lectura. Con las alumnas que tenían dificultades en relacionar la información de la lectura se trabajó un esquema donde cada una trataba de aportar buscando la información en el texto. Esta actividad de acompañamiento y retroalimentación también requirió de mayor tiempo para que las alumnas puedan avanzar.

En la sesión 3: Se propuso responder las preguntas Según el texto 2, ¿por qué el uso de gráficos ayuda a entender mejor el texto 1?, ¿qué gráficos del texto 2 seleccionarías para representar cada una de las relaciones entre ideas que señala el texto 1?, etc., en la pizarra colaborativa.

Con esta propuesta se logró un diálogo abierto en la clase, pues con la pizarra colaborativa las estudiantes publicaron sus respuestas y las compartieron con todas de manera anónima. Se fomentó el intercambio de ideas para consolidar el reconocimiento del contenido del texto. Ello aportó a que la clase sea más activa con el trabajo colaborativo. Las estudiantes también compararon sus respuestas y ellas mismas se autoevaluaron.

En la sesión 4: Se propuso elaborar un esquema de la estructura del texto 2 basado en lo que explica el texto 1 a través de Google Slide integrado a Nearpod.

Esta actividad fue la más compleja para las estudiantes. Solo la mitad de la clase pudo completar su esquema en Google Slide, pues tenían dificultades para relacionar los dos textos. La intertextualidad aún debe trabajarse con mayor detenimiento porque en la complementación de la información se han presentado más dudas y desaciertos. Aun así, el trabajo en grupos fue enriquecedor y las ayudó a superar las limitaciones.

En la sesión 5: Se planteó relacionar los ejemplos de 5 lecturas cortas con los conceptos de los recursos argumentativos con la herramienta arrastra y suelta.

Aquí las estudiantes debían relacionar las imágenes de los ejemplos con los cuadros de texto de lo que habían leído. La mayoría hizo más de un intento para lograr completar la actividad de manera correcta, pues primero había que reconocer los tipos de recursos de cada lectura corta según los conceptos. Lo realizado contribuyó a consolidar el reconocimiento de la información, donde cada alumna tomaba conciencia de los desaciertos y tenía que retroalimentar para superar la dificultad.

En la sesión 6: Se planteó identificar los recursos argumentativos en el texto a través de la herramienta búsqueda de pares.

El uso de este recurso TIC representó una propuesta significativa. Las estudiantes, para acertar en todo, necesitaban identificar correctamente cuáles eran los recursos argumentativos y reconocer los ejemplos. Aunque la mayoría

tuvo más de un intento en cada respuesta, todas lograron culminar la tarea volviendo de manera recurrente a la lectura y consolidando lo reconocido.

Como se ha podido apreciar, en las sesiones trabajadas con el indicador 2 de la subcategoría 1 se presentaron más dificultades que al desarrollar los retos del indicador 1, y se tuvo que mejorar el seguimiento, la retroalimentación y la socialización con toda la clase.

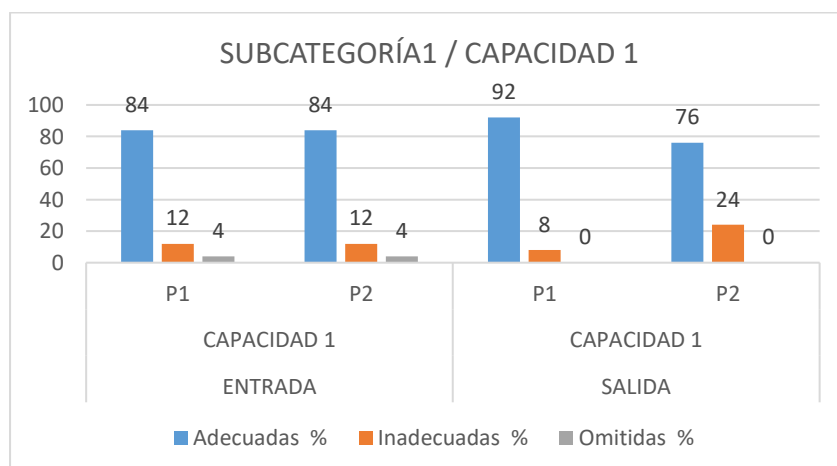
Para las actividades de lectura intertextual y de integración de la información la herramienta Google Slide integrada a Nearpod no han sido efectiva, a pesar del uso de esquemas. Casado (2020) advierte que ante los problemas que se presentan en clase es indispensable ir reajustando las estrategias de integración de TIC y de retroalimentación de acuerdo al ritmo del estudiante.

A pesar de las dificultades con algunos retos, en lo desarrollado destaca el uso efectivo de las herramientas Nearpod para el trabajo colaborativo y con un alto grado de compromiso (Tacuri y Toledo, 2022; Purnama *et al.*, 2019).

Para completar el análisis de la utilidad de Nearpod en la subcategoría 1 (capacidad 1) se comparan también los resultados de las pruebas de entrada y salida, tomadas antes de las sesiones de observación y después de estas.

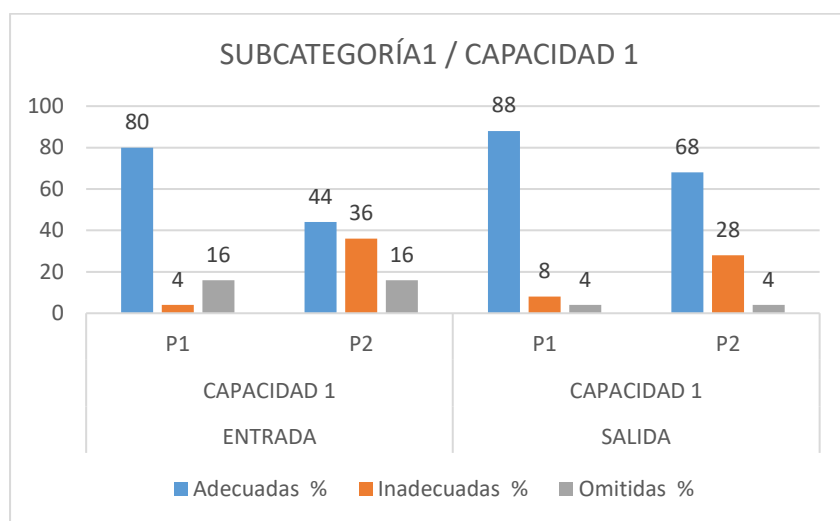
### Figura 7

*Gráfico de barras de los resultados de las pruebas de entrada y salida en la subcategoría 1 del grupo experimental*



**Figura 8**

*Gráfico de barras de los resultados de las pruebas de entrada y salida en la subcategoría 1 del grupo control*



En las figuras 7 y 8 observamos que en la resolución de los ítems P1, (relacionados con los indicadores de la subcategoría 1): 1. *Según el texto, la violencia estética tiene efectos...* (prueba de entrada), 1. *¿Cuál de estos consejos ayuda a evitar que los niños sean materialistas?* (prueba de salida), en el grupo experimental, se observa una mejora de 84% a 92% (+8%) en los aciertos entre la prueba de entrada y la prueba de salida.

La mejora se repite en el grupo control (en los mismos ítems), donde los aciertos llegaron al 80% en la prueba de entrada y al 88% (+8%) en la prueba de salida.

Estos resultados evidencian la mejora que se da con el uso variado de las herramientas Nearpod al proponer preguntas de menos complejidad que solo requieren un nivel literal de lectura, resultados que también obtuvieron Lesage (2022) y Tacuri y Toledo (2022). Asimismo, lo hallado confirma lo descrito por Solé (1992), que destaca que este tipo de resoluciones son más asequibles para los estudiantes porque son de nivel literal, donde solo es necesario identificar información específica del texto. Esta explicación corrobora lo obtenido en las seis sesiones de observación (con el indicador 1), donde las estudiantes tenían mínimas dificultades que pudieron superar con el seguimiento y la retroalimentación.

No debe quedar de lado que la evidencia positiva también se da en el grupo control, lo que reafirma el éxito en tareas poco complejas de comprensión, incluso sin el uso de herramientas TIC.

Por su parte, en las preguntas de los ítems P2: 2. *Completa el esquema sobre el texto la violencia estética* (prueba de entrada), 2. *¿Con qué nos premia el cerebro ante la anticipación y el deseo de comprar un producto?* (prueba de salida), correspondientes al indicador 2 de la subcategoría 1, los resultados son distintos.

En el grupo experimental, del 84% de aciertos en la prueba de entrada se disminuye a 76% (-8%) en la prueba de salida. Un resultado negativo. En cambio, en el grupo control, el resultado es positivo, del 44% de aciertos en la prueba de entrada se mejora hasta el 68% (+24%) en la prueba de salida.

Los resultados no demuestran una mejora con el uso de la herramienta Nearpod en el indicador 2. Esto también evidencia las dificultades que se advertían en las sesiones de clase, pues las estudiantes necesitaban una mayor retroalimentación y seguimiento. Aquí es necesario un cambio de estrategia que sea más acertado en la guía de la actividad y que, además, asegure una revisión más detallada del texto leído por parte de las estudiantes. Al respecto, Cacheiro (2016) explica que el docente debe proponer diversos procedimientos que estén acordes a lo que se quiere conseguir para el éxito en las actividades, sobre todo, con el uso de herramientas digitales.

Las estrategias utilizadas para el indicador 2 fueron efectivas en el grupo control, mas no en el grupo experimental, lo que evidencia también que debe hacerse una mejor contextualización para aprovechar los recursos TIC y que sean significativos, como lo advierte Casado (2020) en su investigación al resaltar que se debe hacer una buena integración de medios.

En líneas generales, en la subcategoría 2, las herramientas Nearpod preguntas abiertas, llenar espacios en blanco, hora de escalar, pizarra colaborativa interactiva y prueba son útiles y efectivas para realizar actividades literales, de

reconocimiento del contenido del texto, para resolver preguntas con respuestas simples que están explícitas y para seleccionar datos específicos y detalles del texto. Además, fomentan la motivación y participación de toda la clase al brindar un espacio de colaboración e interacción abierta a diálogos e intercambios.

#### **4.2. Subcategoría 2: Inferir e interpretar la información del texto escrito y reflexionar**

En la subcategoría 2, que para un mejor análisis se ha dividido en seis indicadores según las actividades realizadas en las sesiones, el estudiante demuestra el dominio de la capacidad 2 cuando construye el sentido del texto. El lector hace una lectura implícita, hace el resumen o la síntesis de información y las inferencias. El reto es obtener las ideas del texto que no están explicitadas y, por ello, debe hacer un procesamiento de lo que lee. Para este nivel se busca hacer asociaciones que van más allá de leer, se debe analizar y establecer relaciones con saberes previos, hipótesis e ideas nuevas para elaborar conclusiones (Minedu, 2017; Solé, 1992).

El trabajo en las 6 sesiones para esta subcategoría se hizo con los recursos digitales Nearpod dibújalo, pregunta abierta, pizarra colaborativa, conversaciones con Flip y Google Slide integrado a Nearpod.

**a. Indicador 1.** Para el desarrollo del indicador 1 (subcategoría 2): “deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información de detalle, contrapuesta o ambigua del texto, o al realizar una lectura intertextual” (Minedu, 2016, p. 102), se trabajó las actividades en cuatro de las seis sesiones con las herramientas pizarra colaborativa interactiva, Google Slide integrado a Nearpod, preguntas abiertas y dibújalo.

En la sesión 1: se planteó la pregunta ¿cuáles son las diferencias y semejanzas entre los tipos de textos? en las herramientas Google Slide y pizarra colaborativa interactiva.

Las estudiantes tenían que elaborar la representación gráfica de las diferencias y semejanzas en Google Slide a partir de las lecturas que hicieron. Las dificultades que se presentaron estaban centradas en identificar la información implícita y hacer conclusiones sobre estas para elaborar el esquema. Por ello, se hizo una puesta en común sobre una primera semejanza y otra diferencia para que luego ellas puedan seguir y completar de acuerdo a cómo se hizo la resolución de ejemplo.

La estrategia funcionó con la mayoría, pero algunas seguían teniendo dificultades. Para superarlas como nueva alternativa se trabajó con este grupo focalizado a partir de preguntas específicas (¿en qué se parecen el texto argumentativo y el texto expositivo?, ¿son iguales los elementos del texto narrativo y texto argumentativo?, etc.) y guiarlas a identificar diferencias y semejanzas. Luego de completar la actividad en Google Slide compartieron la captura de la imagen en la pizarra colaborativa y con cada propuesta de resolución se abrió un debate e intercambio de ideas. Ambas herramientas se complementaron y mejoraron la interacción para dar a conocer diversas ideas sobre lo leído.

En la sesión 2: se planteó la pregunta ¿cuáles son las causas y consecuencias de las extinciones ocurridas en nuestra historia? con la herramienta pregunta abierta y que elaboren un esquema con sus respuestas en Google Slide integrado a Nearpod.

Esta estrategia primero comenzó con la puesta en común de sus respuestas a través de las preguntas abiertas. Todas se enriquecieron con el diálogo sobre cada aporte y esto ayudó a tener una mejor idea sobre la elaboración del esquema en Google Slide integrado a Nearpod. La mayoría hizo propuestas acertadas y creativas en el esquema, con las ideas importantes. Las dificultades de algunas estudiantes tenían que ver con ordenar la información de los aportes y organizarlas para el esquema. Con ellas se hizo primero una línea de tiempo para que puedan organizar lo leído.

La puesta en común previa con las preguntas abiertas fue acertada, ya que ayudó a aclarar dudas e ideas sobre algunos puntos de la lectura y dio mayores luces para el diseño del Slide, aunque podría ser menos autónoma si no se hace el seguimiento necesario porque algunas estudiantes que no entienden podrían tomar ideas de sus otras compañeras para no quedarse atrás.

En la sesión 3: se planteó la pregunta ¿qué relación entre ideas encuentras en el texto? con la herramienta pizarra colaborativa.

En esta actividad se fomentó más el diálogo al compartir las respuestas en la pizarra colaborativa, lo cual significó una mayor participación. Las estudiantes compartieron sus ideas y la clase se nutrió de diversos puntos de análisis sobre las relaciones entre ideas. La herramienta contribuyó también a fomentar mayor participación e involucrarse con el contenido del texto.

Las estudiantes que tenían dificultades trabajaron con preguntas (¿por qué se produce el síndrome del corazón roto?, ¿qué dificultades tienen las personas con este problema?, etc.) que las llevaron a establecer las relaciones uniendo sus respuestas.

En la sesión 4: se planteó la pregunta ¿qué relación lógica utiliza el autor para explicar su opinión? con la herramienta dibújalo.

Las alumnas elaboraron esquemas gráficos para responder la pregunta gracias a la libertad que les da la herramienta dibújalo. Ellas lograron elaborar sus dibujos o esquemas, poner texto o incluso complementar con imágenes web de acuerdo a lo que identificaban en lo leído. Las alumnas que tenían dudas no lograban establecer la relación lógica y, por lo tanto, tenían dificultades en elaborar sus esquemas. Con ellas se logró hacer una lectura más detallada para guiarlas a descubrir las ideas que ayuden a responder la interrogante inicial.

En este indicador, en la mayoría de las actividades planteadas se logró deducir las relaciones lógicas con información diversa del texto o de manera intertextual con el uso de la pizarra colaborativa interactiva, Google Slide integrado a

Nearpod, preguntas abiertas y dibújalo. Además, se superaron las dificultades con retroalimentación efectiva, preguntas guía y ejemplos, como proponen Fridley et al. (2021) para las clases de comprensión que son más más complejas y requieren un mayor seguimiento.

**b. Indicador 2.** Asimismo, para el logro del indicador 2: “señala las características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado” (Minedu, 2016, p. 102), se propuso actividades en cuatro de las seis sesiones con las herramientas pregunta abierta, pizarra colaborativa interactiva, dibújalo y Google Slide integrado a Nearpod.

En la sesión 1: se planteó las preguntas ¿qué características tiene cada uno de los tipos de textos?, ¿qué características tiene el texto narrativo?, ¿qué características tiene el texto argumentativo?, ¿qué características tiene el texto expositivo?, etc., con el recurso digital pregunta abierta.

En las actividades con el recurso TIC pregunta abierta, aunque la mayoría tuvo aciertos, en varios puntos importantes se observaba dificultades en las síntesis que en algunos casos eran incompletas porque aún les costaba realizar una adecuada lectura implícita; por ello, se hizo la retroalimentación con ideas deductivas de lo leído.

En la sesión 4: se planteó las preguntas ¿qué significado tienen, según el contexto, las palabras subrayadas?, ¿a qué alude el título del texto? con la pizarra colaborativa.

Con la pizarra colaborativa se evidenció mayores dificultades en las deducciones, muchas tuvieron que recurrir al diccionario para establecer el significado de las palabras y compartir sus respuestas, pero hubo mejores ideas en la conclusión sobre el título de la lectura.

En la sesión 5: se planteó la pregunta ¿qué características tiene cada uno de los tipos de argumentos? (escribe ejemplos) en Google Slide integrado a Nearpod.

En sus esquemas en Google Slide, las estudiantes se desarrollaron mejor. La mayoría logró establecer las características y ejemplos claros al organizar la información leída. Con las alumnas que no lograban ejemplificar las características identificadas, se facilitó ejemplos cortos para que los relacionen con lo realizado.

En la sesión 6: se planteó la pregunta ¿qué rasgos deduciríamos que presentan las personas dependientes de las redes sociales? con dibújalo.

Al usar la herramienta dibújalo, se observó mayor participación de las estudiantes. Incluso a las deducciones que realizaron le añadieron información complementaria de la web con imágenes y otros recursos. Para las estudiantes con dificultades se hizo una puesta en común y una retroalimentación focalizada con información de la lectura.

La utilización de las herramientas pregunta abierta, pizarra colaborativa interactiva, dibújalo y Google Slide integrado a Nearpod resultaron interesantes para que, a partir de preguntas, las estudiantes en su mayoría se desenvuelvan adecuadamente al trabajar en grupos y establecer las características y significado de palabras en contexto. El seguimiento fue mayor por la dificultad de la tarea, pero fue útil la interacción que se logra con estos recursos porque ayudaron al intercambio de ideas, en este punto se coincide con Eatherton (2017) que resalta las diversas posibilidades de Nearpod para variar las formas de enseñanza.

**c. Indicador 3.** Para el desarrollo del indicador 3: “explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto cuando este presenta información especializada o abstracta” (Minedu, 2016, p. 102), se realizaron las actividades en tres de las seis sesiones con las herramientas preguntas abiertas, pizarra colaborativa interactiva y conversación con Flip.

En la sesión 2: se hizo el desarrollo de las preguntas ¿de qué trata principalmente el texto?, ¿qué se dice del tema en cada uno de los párrafos?, ¿cómo identifico el tema del texto? con la pizarra colaborativa interactiva.

En la sesión 4: se hizo el desarrollo de las preguntas ¿de qué trata principalmente el texto?, ¿qué se dice del tema en el primer párrafo? con la herramienta conversación con Flip.

En la sesión 6: se hizo el desarrollo de las preguntas ¿de qué trata principalmente el texto?, ¿qué se dice del tema en el último párrafo? con la herramienta pregunta abierta.

En las tres actividades de las sesiones se buscó el mismo objetivo y las estudiantes aplicaron la estrategia de identificación del tema en la lectura y compartieron sus respuestas a través de la pizarra colaborativa, conversación con Flip y preguntas abiertas. De estas, hubo una mejor participación en conversación con Flip porque cada una grabó su video explicando sus respuestas de una manera más personal y efectiva. Las estudiantes estaban muy motivadas, pues la herramienta se acopla perfectamente a sus acciones cotidianas en redes y es parte de su contexto, como bien lo señala Cacheiro (2011) al destacar la apropiación de TIC de parte del educando como una ventaja que debe ser aprovechada por el docente.

Por su parte, con el uso de la pizarra colaborativa hubo mayor debate con las propuestas que cada una daba y se sintetizaba mejor los aportes que todas podían ver de una manera más interactiva. En cuanto a las preguntas abiertas, la participación era más cerrada por la misma forma de presentación de las respuestas en el recurso, como una lista poco novedosa.

En cuanto a la calidad de la tarea o actividad desarrollada, más de la mitad aplicó correctamente la estrategia y logró identificar el tema. Las dificultades que se presentaron han estado relacionadas con que aún a algunas de las estudiantes les falta consolidar el reconocimiento explícito del contenido de las lecturas para hacer mejores deducciones como siguiente nivel y aplicar procedimientos, como

lo advierten Solé (1992) y Sanz (2003) en sus estudios, pues consideran que las deducciones e inferencias no se logran sin dominar la lectura explícita.

Las puestas en común con las herramientas también sirvieron para identificar quiénes tenían dificultades y no compartían sus aportes. Con ellas se hizo la retroalimentación a partir de las repuestas de sus compañeras y un avance a su propio ritmo como recomiendan Tacuri y Toledo (2022) en su estudio sobre Nearpod.

**d. Indicador 4.** Para el desarrollo del indicador 4: “distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información” (Minedu, 2016, p. 102), se planteó las actividades en tres de las seis sesiones con las herramientas dibújalo y Google Slide incorporado a Nearpod.

En la sesión 1: se propuso sintetizar la información leída en un esquema propuesto en Google Slide.

En la sesión 3: se propuso sintetizar la información leída en un esquema libre en dibújalo.

En la sesión 5: se propuso sintetizar la información leída en un esquema propuesto o libre en Google Slide.

En las tres sesiones se trabajó la síntesis de la información con distintas herramientas y de dos formas. En el trabajo con el esquema propuesto en Google Slide se observó un mejor desempeño de las estudiantes con las síntesis más acertadas, aunque aún con algunas dificultades en la selección de información relevante. En la actividad con la herramienta dibújalo hubo mayores dificultades al ser una actividad más autónoma y sin ninguna propuesta esquemática previa. Por su parte, en la tercera actividad la mayoría prefirió trabajar con el esquema propuesto antes de hacer uno propio.

Esto pone en evidencia que las alumnas aún necesitan mejorar en la diferenciación de información relevante y complementaria, lo cual condiciona su

autonomía y trabajo individual con la herramienta. Aquí hay una coincidencia con el estudio de Lesage (2022) que señala que a mayor complejidad menor es la efectividad de algunas tareas con Nearpod.

**e. Indicador 5.** Para el desarrollo del indicador 5: “explica la intención del autor considerando diversas estrategias discursivas utilizadas, y las características del tipo textual y género discursivo” (Minedu, 2016, p. 102), las actividades se trabajaron en tres de las seis sesiones y fueron diseñadas con las herramientas dibújalo, pregunta abierta y pizarra colaborativa interactiva.

En la sesión 2: se planteó la pregunta ¿cuál es la intención del autor del texto? con la herramienta dibújalo.

En la sesión 4: se planteó la pregunta ¿cuál es la intención de la autora del texto? con la pizarra colaborativa interactiva.

En ambas actividades las estudiantes dieron sus opiniones de manera amplia relacionando el contenido y el tipo de texto. Las dos herramientas interactivas les permitieron interactuar y entablar un debate sobre las lecturas y el propósito de los autores, motivando su participación con diversos recursos adicionales como imágenes, videos o dibujos, lo que ayudó, asimismo, a realizar mejores inferencias y análisis de los textos. Las opiniones menos claras fueron mejoradas gracias a la puesta en común y la interacción con el uso de las herramientas. Esta ventaja coincide también con lo hallado en el estudio de Tacuri y Toledo (2022).

En la sesión 5: se planteó la pregunta ¿para qué se utilizan los recursos argumentativos? con la herramienta pregunta abierta.

Las estudiantes explicaron adecuadamente sus interpretaciones sobre los recursos argumentativos, algunas incluso agregaron información web para dar mayor fuerza a sus puntos de vista, aunque la interacción y puesta en común fue más limitada por la forma de presentación de la herramienta en la pantalla del profesor. En este tipo de actividad una mejor estrategia podría ser el uso de la

pizarra colaborativa, pues Lesage (2022) destaca su alto grado de interacción y motivación.

**f. Indicador 6.** Y, por último, para el desarrollo del indicador 6 “explica diferentes puntos de vista, sesgos, contradicciones, falacias, contrargumentos, el uso de la información estadística, las representaciones sociales presentes en el texto, y el modo en que diversas figuras retóricas junto con la trama y la evolución de personajes construyen el sentido del texto” (Minedu, 2016, p. 102) se trabajó las propuestas de comprensión en tres de las seis sesiones utilizando las herramientas Nearpod conversación con Flip y pizarra colaborativa interactiva. En la sesión 2: se planteó que expliquen ¿para qué se utilizan cifras estadísticas en el texto leído? con la herramienta conversación con Flip.

Las alumnas grabaron sus videos explicando sus puntos de vista. Este trabajo también se sustentó en los indicadores previos ya desarrollados, pues cada uno representa una escala de niveles de avance que llevan a comprender mejor el texto (Solé, 1992). Sus respuestas estuvieron mejor sustentadas y se consolidó con la retroalimentación que se hizo en un diálogo abierto con los videos grabados como lo recomienda Nearpod (s.f.i).

En la sesión 4: se planteó que expliquen ¿por qué la autora utiliza un contraargumento en el párrafo 2? en la pizarra colaborativa interactiva.

Las ideas que las estudiantes explicaban en la pizarra colaborativa generaron un amplio debate con puntos de vista diversos, ya que la forma de presentación de este recurso en la vista del docente es más novedosa y panorámica, todas pueden leer los diversos aportes y opinar, incluso editar lo ya publicado y mejorar con lo que se vaya discutiendo. Esta herramienta, con las diversas actividades desarrolladas, demuestra que la más efectiva para generar discusión e interacción y coincide con los hallazgos de Tacuri y Toledo (2022) y Purnama *et al.* (2019).

En la sesión 6: se planteó que expliquen ¿cuál es el punto de vista que el autor defiende en el texto? con la herramienta Conversación con Flip.

Con la familiarización en el uso de esta herramienta, las alumnas ya no tenían dificultades en grabar sus explicaciones sobre la pregunta, y sus puntos de vista estaban mejor argumentados, consolidándose cada vez más en cada sesión con las actividades realizadas previamente que estaban relacionadas. Para las alumnas que se encontraban en proceso de alcanzar este indicador se hizo la retroalimentación teniendo en cuenta el avance a su propio ritmo, como lo recomiendan Tacuri y Toledo (2022) en su estudio para usar Nearpod.

Por lo observado en las sesiones con las actividades de la subcategoría 2, la herramienta Google Slide incorporada en Nearpod es diversa y puede ser muy útil en el análisis y creación de esquemas para establecer las relaciones causales, de contraste y de semejanza, lo que coincide con las investigaciones de Lesage (2022) y Ríos et al. (2019). Destacan la pizarra colaborativa y conversaciones con Flip por su alto nivel de interacción, que con este fin también son recomendadas por Tacuri y Toledo (2022) y Purnama *et al.* (2019).

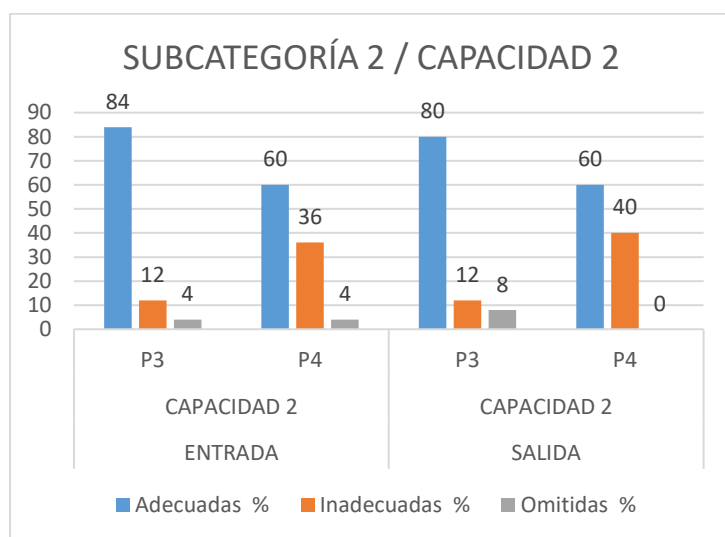
Para las dificultades en la síntesis de las ideas y en su organización fue necesario un acompañamiento individual y constante retroalimentación, paso a paso (al ritmo del estudiante). Estas acciones se tomaron gracias a los informes que se fueron generando automáticamente en el recurso tecnológico y esto permitió hacer un mejor seguimiento, así como también lo comprobó Pérez (2017) en su estudio.

Las dificultades que se presentaron (más que en la subcategoría 1) están relacionadas al nivel de complejidad, pues según Gallego et al. (2019) hay mayores fallos en las actividades que implican relaciones complejas entre las ideas implícitas que dan información en el texto.

Para completar el análisis de la utilidad de Nearpod en la subcategoría 2 (capacidad 2) se comparan también los resultados de las pruebas de entrada y salida, tomadas antes de las sesiones de observación y después de estas.

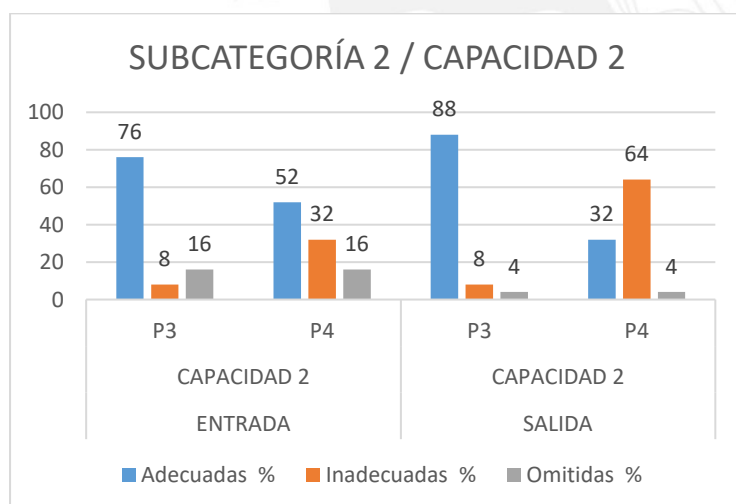
**Figura 9**

*Gráfico de barras de los resultados de las pruebas de entrada y salida en la subcategoría 2 del grupo experimental*



**Figura 10**

*Gráfico de barras de los resultados de las pruebas de entrada y salida en la subcategoría 2 del grupo control*



En la resolución de las preguntas planteadas en los ítems P3 (relacionados a los indicadores de la subcategoría 2): 3. *¿De qué trata principalmente el texto?* (prueba de entrada), 3. *¿De qué trata principalmente el texto?* (prueba de salida), se observa, según los gráficos 9 y 10, que el 84% de estudiantes del grupo experimental acertaron en la prueba de entrada, mientras que en la prueba de salida alcanzaron el 80% de aciertos. Si bien hay una diferencia negativa (-4%)

en las pruebas, esta es mínima y se puede deducir que el uso de herramientas sirvió para que las alumnas se mantengan en el nivel, aunque no impactó en una mejora.

Estas cifras confirman las dificultades que surgieron en las sesiones respecto a estos indicadores, lo cual evidencia que se necesita fomentar en las estudiantes un mejor análisis de lo que se lee para establecer inferencias y conclusiones, y poder comprender el texto, acompañado de mejores estrategias.

Por otra parte, en el grupo control, los aciertos alcanzaron el 76% en la prueba de entrada y el 88% en la prueba de salida, mostrando una mejora (+12%) importante y demostrando que las estrategias propuestas resultaron más eficaces en la enseñanza sin TIC que con ellas para esta subcategoría.

Por su parte, en relación a la resolución de las preguntas de los ítems P4 (relacionadas a los indicadores de la subcategoría 2): *4. ¿cuál sería una de las razones de la violencia estética?* (prueba de entrada), *4. ¿qué diferencias y semejanzas hay entre consumir y consumismo?* (prueba de salida), en el grupo experimental, se aprecia que el 60% de estudiantes acertaron en la prueba de entrada y el mismo porcentaje se repite en la prueba de salida.

En cambio, en el grupo control, los aciertos en la prueba de entrada alcanzan el 52%, mientras que en la prueba de salida es el 32%, lo que muestra una diferencia negativa (-20%) significativa.

Según las cifras de las pruebas, el uso de las herramientas TIC aportaron en que las alumnas mantengan su nivel de lectura, sobre todo al momento de establecer relaciones entre ideas, lo que exige mayor esfuerzo para la comprensión de un texto. Los resultados del grupo control, cuyos aciertos disminuyeron notablemente, también reafirman la importancia del uso de TIC y la necesidad de ir las incorporando en los procesos de comprensión como lo resalta Mallinson (2022).

Las herramientas de Nearpod: dibújalo, pregunta abierta, pizarra colaborativa, conversaciones con Flip y Google Slide integrado a Nearpod han ayudado a mantener a las estudiantes en el nivel de lectura, pero no se observa un impacto de mejora al usar estos en la subcategoría 2, al menos con las estrategias propuestas en las sesiones de intervención para esta investigación. Aunque resalta el alto impacto de estas en la motivación e interacción, lo que coincide con los estudios de Casado (2020), Eatherton (2017), Lesage (2022), Tacuri y Toledo (2022) y Purnama.

#### **4.3. Subcategoría 3: Evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto**

En esta tercera subcategoría, que para un mejor análisis se ha dividido en cinco indicadores según las actividades realizadas en las sesiones, se relacionan las formas de reflexión y evaluación del texto. El estudiante reflexiona haciendo comparaciones y contrastes sobre el fondo y la forma (el contenido y los aspectos formales) de texto, involucrando también su experiencia. Valora las lecturas que hace y es capaz de construir una opinión crítica sobre la forma, los aspectos de estética, el contenido y las posiciones ideológicas de los textos, teniendo en cuenta los efectos y el contexto sociocultural (Minedu, 2016; Solé, 1992).

Para el trabajo en las seis sesiones de observación se utilizaron los recursos de Nearpod pregunta abierta, pizarra colaborativa, dibújalo, encuesta, conversación con Flip y Google Slide integrado a Nearpod.

**a. Indicador 1.** Para el desarrollo del indicador 1: “opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas, las representaciones sociales y la intención del autor” (Minedu 2016), se desarrolló actividades en cinco de las seis sesiones donde las estudiantes registraron y compartieron sus opiniones a través de preguntas abiertas, encuestas, pizarra colaborativa, conversación con Flip y dibújalo.

En la sesión 2: se planteó las preguntas ¿qué opinas sobre el primer texto?, ¿cuál es la intención del autor? con la encuesta y la pizarra colaborativa interactiva.

Para esta actividad se comenzó con el uso de la encuesta, que sirvió para involucrar a las estudiantes y tener en cuenta sus puntos de vista iniciales a partir de opciones múltiples. La participación se mantuvo activa y se complementó con la explicación de sus opiniones en la pizarra colaborativa, donde la discusión ayudó a que las alumnas logren expresar adecuadamente sus ideas sobre la lectura y la intención del autor.

En la sesión 3: se planteó la pregunta ¿qué opinas acerca del contenido del texto? con la herramienta conversación con Flip.

Esta herramienta ayudó a que las estudiantes primero planteen sus opiniones en un guion corto que luego lo expresaron en su video; algunas incluso no necesitaban el guion, pues se sintieron en más libertad para dar a conocer sus puntos de vista con expresiones muy propias sobre lo que contenía el texto. Un recurso completo que, además de aportar en la actividad de comprensión lectora, muestra rasgos de utilidad en la expresión oral. Todas compartieron sus videos y se generó un debate sobre las distintas posiciones acerca de lo leído.

En la sesión 4: se planteó las preguntas ¿qué opinas de la organización textual del texto?, ¿ayudará a dar a conocer el objetivo del autor? con la encuesta y pregunta abierta.

Al aplicar la encuesta de opción múltiple sobre la efectividad de la organización textual de lo leído se logró el mismo resultado de la sesión 2: motivar e involucrar la participación de las estudiantes y guiarlas a explicar sus puntos de vista, esta vez con el recurso preguntas abiertas, aunque con limitaciones en el debate porque la herramienta no tiene una presentación panorámica de las respuestas en la vista del docente que se pueda compartir con toda la clase.

En la sesión 5: se planteó la pregunta ¿qué estrategias discursivas crees que son más efectivas para dar a conocer nuestras opiniones? con la pizarra colaborativa interactiva.

En esta actividad se dejó de lado las encuestas y se trabajó directamente con la explicación de las opiniones de las estudiantes acerca de las estrategias discursivas en la pizarra colaborativa interactiva de Nearpod. Los resultados fueron positivos, aunque tomó más tiempo porque no hubo un intercambio previo de ideas y las alumnas tenían algunas dudas sobre la forma de responder. La motivación e interacción fue aumentando a medida que se desarrollaba la actividad, a diferencia del trabajo con la encuesta que involucró de inmediato a toda la clase.

En la sesión 6: se planteó la pregunta ¿qué interés crees que ha tenido el autor al escribir el texto? con el recurso dibújalo.

Al desarrollar esta actividad, como en casi todos los casos ya descritos con el uso de la herramienta dibújalo, se fue más allá del solo uso del recurso, pues se dio libertad a las estudiantes para que descarguen imágenes, creen dibujos o esquemas, busquen información complementaria en la web, etc. Esto enriqueció sus respuestas y las ayudó a mejorar sus explicaciones sobre sus opiniones acerca del objetivo e interés del autor del texto. La propuesta involucró más a las estudiantes que con su desempeño confirmaron que están más familiarizadas con el uso de recursos web y pueden ser incluso más creativas.

El desenvolvimiento de las estudiantes en las primeras actividades de la subcategoría 3 fueron resaltantes con los recursos encuesta, pizarra colaborativa, dibújalo y conversación con Flip que por sus características interactivas ayudaron a las estudiantes a explicar adecuadamente sus opiniones sobre diversos puntos de lo leído.

**b. Indicador 2.** Para el desarrollo del indicador 2: “emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto en los lectores, y contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto” (Minedu 2016), que se trabajó en tres de las seis sesiones, se utilizó las herramientas Nearpod encuesta, pregunta abierta, pizarra colaborativa interactiva y conversación con Flip.

En la sesión 2: se planteó las preguntas ¿a quiénes podría servir el contenido de los textos?, ¿por qué? con los recursos encuesta y pregunta abierta.

Las estudiantes participaron activamente en la encuesta de opción múltiple y a través de la herramienta pregunta abierta explicaron sus juicios de valor sobre la utilidad del contenido del texto. La actividad fue corta porque las preguntas eran más directas y no necesitaban una explicación o fundamentación amplia, sino breve y concreta sobre su punto de vista. Esto sirvió también para hacer comentarios sobre los aportes y crear una discusión significativa.

En la sesión 4: se planteó la pregunta La autora utiliza diversas estrategias discursivas para argumentar sus ideas, ¿cómo podríamos comprobar si aquello que da a conocer es información confiable? con la herramienta pizarra colaborativa interactiva.

En esta actividad, las estudiantes lograron dar a conocer sus puntos de vista sobre la validez de la información apoyadas en los múltiples usos de la herramienta pizarra colaborativa interactiva, pues complementaron sus aportes en el debate con búsqueda de información web, imágenes, links de videos, etc., que aportaron en la conclusión final de la discusión. Se observó la participación activa de todas y cómo se involucraban en el debate.

En la sesión 6: se planteó las preguntas ¿crees que el texto logra su propósito?, ¿por qué? con los recursos encuesta y conversación con Flip.

Con la encuesta de opción múltiple se logró la motivación y participación activa de las alumnas que luego se involucraron notablemente en la explicación de sus puntos de vista a través de la grabación de sus videos con la herramienta conversación con Flip. Algunas siguieron la estrategia de hacer primero sus guiones cortos y otras lo hacían directamente. Estas variantes aportaron a que el trabajo en aula siga también el ritmo de avance de cada estudiante. La actividad culminó con un diálogo abierto tras la socialización de los videos de cada una, lo que también aportó a una adecuada retroalimentación.

En el trabajo del indicador 2 se ratifica las ventajas de las herramientas que fomentan la interacción: pizarra colaborativa, conversación con Flip, pregunta abierta, complementadas con la encuesta, siendo capaces las estudiantes de emitir su juicio crítico sobre lo leído.

Por su parte, para el desarrollo del indicador 3 “justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia cuando los comparte con otros” (Minedu, 2016, p. 102) se propuso, en dos de las seis sesiones, el uso de las herramientas conversación con Flip, encuesta y la pizarra colaborativa interactiva.

En la sesión 4: se planteó las preguntas ¿recomendarías el texto?, ¿por qué? con las herramientas encuesta y conversación con Flip.

En la sesión 6: se propuso explicar las razones por las que recomendarían el texto o no lo recomendarían con la pizarra colaborativa interactiva.

En ambas sesiones el planteamiento de la tarea fue similar, pero varió en el uso de las herramientas. Con el uso de la encuesta se vio nuevamente cómo el nivel de motivación e interacción aumentó y fue la base para que las alumnas se involucran en la explicación de sus razones sobre la recomendación del texto leído al grabar sus videos en la herramienta conversación con Flip. Se repitió la estrategia de compartir los videos en clase para generar el diálogo e intercambio de ideas.

El impacto positivo también se vio en el trabajo con la pizarra interactiva, ya que esta, a pesar de no crear el interés con una encuesta inicial, fue novedosa en cuanto a los recursos complementarios que las estudiantes pudieron utilizar (videos, imágenes, información web, etc.) y enriquecer sus explicaciones sobre por qué recomendarían el texto.

**d. Indicador 4.** Para el desarrollo del indicador 4: “sustenta su posición sobre las relaciones de poder e ideología de los textos” (Minedu, 2016, p. 102), se propuso

un reto en una de las seis sesiones y se utilizó la herramienta pizarra colaborativa interactiva.

En la sesión 4: se planteó la pregunta La ideología de la autora ha creado diversos debates, ¿cuál es tu posición sobre esta? con la pizarra colaborativa interactiva.

Los videos, imágenes, información web, etc., que las estudiantes pudieron utilizar con la herramienta pizarra colaborativa interactiva aportaron en el debate sobre la ideología del texto leído. Las estudiantes tuvieron un alto grado de participación y motivación y presentaron sus respuestas de manera novedosa y sustentada. Todos los aportes generaron discusión haciendo que la actividad sea significativa para el logro del indicador, lo que coincide con la propuesta de Casado (2020), al señalar que las tareas variadas con TIC involucran significativamente a los estudiantes y aseguran el desarrollo de habilidades.

**e. Indicador 5.** Para el desarrollo del indicador 5: “contrasta textos entre sí, y determina las características de tipos textuales y géneros discursivos, o de movimientos literarios” (Minedu 2016, p. 102), que se trabajó en dos de las seis sesiones, se propuso las actividades con los recursos pregunta abierta y Google Slide integrado a Nearpod.

En la sesión 1: se propuso que comparen las lecturas de los cinco ejemplos de diversos tipos de textos, respondan ¿qué tipo de texto es cada uno? y expliquen las razones en un esquema con la herramienta complementaria Google Slide integrada a Nearpod.

En la actividad la mayoría de estudiantes diseñó su propio esquema en Google Slide integrada a Nearpod donde organizaron los textos según el tipo textual con la respectiva explicación, logrando de este modo el objetivo. Para las alumnas que aún tenían dificultades se propuso un esquema con preguntas. Al final, todas compartieron sus respuestas y se hizo las conclusiones. El trabajo con este recurso fue muy positivo al lograr la participación activa de la clase y mostrar el aporte de todas.

En la sesión 3: se planteó explicar ¿qué tipos de relaciones entre ideas se han establecido en la lectura?, ¿por qué han sido utilizadas por el autor? con el recurso pregunta abierta.

El uso de la herramienta pregunta abierta permitió que todas las estudiantes den sus puntos de vista en la discusión con las dos preguntas. Las estudiantes compararon los contenidos de los textos y establecieron las relaciones entre ideas, explicando sus interpretaciones de las razones según las lecturas realizadas. La herramienta no limitó la cantidad de palabras que tenían que utilizar. Al generar el diálogo y generar la retroalimentación, cada una evaluó el nivel de su participación.

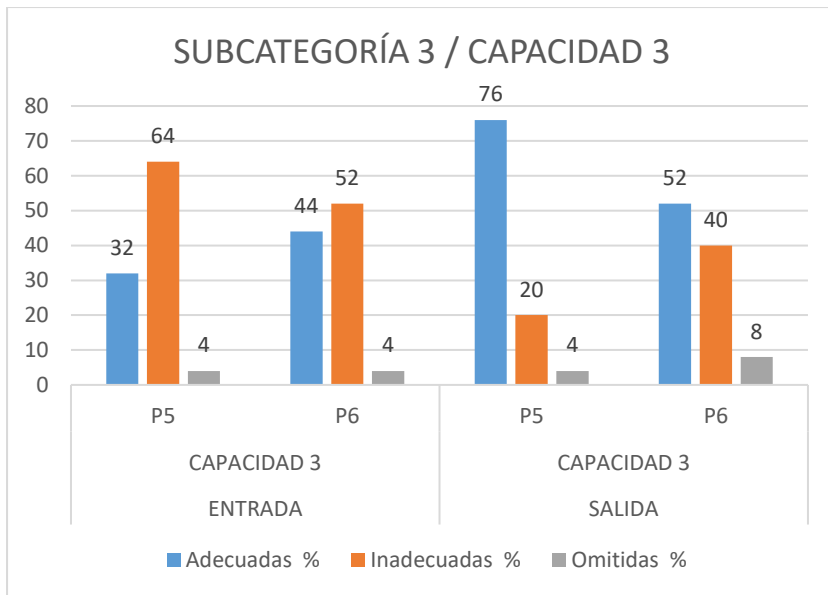
Como se puede apreciar, con el uso de las herramientas Nearpod en las actividades de la subcategoría 3 se ha podido mejorar el desarrollo de las actividades de comprensión, adaptando cada propuesta al objetivo que se busca y propiciando el diálogo, la discusión y el debate de ideas. Estas últimas interacciones con las que han enriquecido aún más el trabajo en clase con Nearpod, comprobando lo afirmado por Lesage (2022) y Eatherton (2017).

Las dificultades que se han presentado en las sesiones han sido mínimas y fueron superadas exitosamente, a pesar del mayor nivel de complejidad que implica cada indicador.

Para completar el análisis de la utilidad de Nearpod en la subcategoría 3 (capacidad 3) se comparan también los resultados de las pruebas de entrada y salida, tomadas antes de las sesiones de intervención y observación y después de estas.

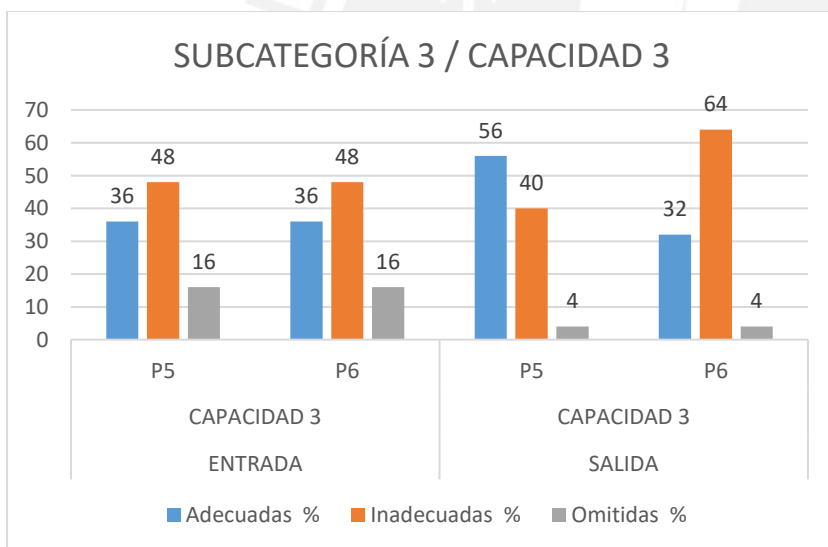
### **Figura 11**

*Gráfico de barras de los resultados de las pruebas de entrada y salida en la subcategoría 3 del grupo experimental*



**Figura 12**

*Gráfico de barras de los resultados de las pruebas de entrada y salida en la subcategoría 3 del grupo control*



En la resolución de las preguntas planteadas en los ítems P5 (relacionadas a la subcategoría 3): 5. *Según la autora del texto, ¿cómo podemos cambiar la violencia estética?, ¿estás de acuerdo?, ¿cuál es tu propuesta? Argumenta tu respuesta (prueba de entrada), 5. ¿Qué propuestas nos da el autor del texto para tomar conciencia como consumidores?, ¿estás de acuerdo con ello?, ¿qué propones tú ante este problema? (prueba de salida), se observa en los gráficos 11 y 12 que en el grupo experimental las estudiantes tenían el 32% de aciertos en la prueba de entrada y luego lograron el 76% en la prueba de salida, lo cual*

demuestra una notable mejora (+44%) tras el uso de las herramientas de Nearpod en las actividades de comprensión lectora, además de la buena intervención y el impacto positivo, sobre todo porque son niveles más complejos de lectura (Solé, 1992).

Por su parte, en el grupo control, las estudiantes obtuvieron el 36% de aciertos en la prueba de entrada y el 56% en la prueba de salida, mostrando también una mejora (+20%), aunque en menor medida.

En tanto, en la resolución de las preguntas de los ítems P6 (relacionados con los indicadores de la subcategoría 3): *6. Lee el siguiente párrafo del texto: ... ¿Estás de acuerdo con lo que opina la autora? Justifica tu respuesta* (prueba de entrada), *6. ¿Qué información del texto te ayudará a argumentar adecuadamente tu respuesta a la pregunta: ¿por qué el materialismo es sinónimo de baja autoestima y falta de identidad??* (prueba de salida), se observa, en el grupo experimental, que el 44% de estudiantes acertaron en la prueba de entrada, mientras que en la prueba de salida alcanzaron el 52% de aciertos, con lo que otra vez se evidencia una mejora (+8%) al utilizar las herramientas de Nearpod con un planteamiento adecuado de las estrategias de clases (Lesage, 2022), las mismas que han facilitado el análisis adecuado por parte de cada estudiante y que puedan dar su juicio crítico sobre lo leído.

En cambio, en el grupo control las estudiantes obtuvieron el 36% de aciertos en la prueba de entrada y el 32% en la prueba de salida, una diferencia negativa (-4%) al no haber utilizado las herramientas TIC en clase.

Las herramientas Nearpod trabajadas en las sesiones de observación en la subcategoría 3: preguntas abiertas, Google Slide integrado a Nearpod, pizarra colaborativa interactiva, conversación con Flip, encuesta y dibújalo han demostrado ser efectivas y han tenido un impacto positivo; además, destacan por su notable beneficio al promover la participación a través de preguntas o esquemas que motivan a las estudiantes a expresarse adecuadamente, de acuerdo al análisis e inferencias previamente realizadas. Esto confirma la gran

ventaja de socialización de respuestas en vivo que tiene Nearpod según los estudios de Purnama *et al.* (2019), Lesage (2022) y Tacuri y Toledo, 2022.

Nearpod y sus múltiples herramientas y recursos pueden ser efectivos en el desarrollo de la comprensión de diversos tipos de textos y se pueden adaptar a las necesidades de los lectores para mejorar sus desempeños.



## CONCLUSIONES

- El uso de la herramienta Nearpod ha tenido un impacto positivo en el desarrollo del proceso de la comprensión lectora de los estudiantes de 4° grado de secundaria de una institución educativa pública de Ica.
- El recurso tecnológico Nearpod es útil para que los estudiantes identifiquen y obtengan la información del texto de manera explícita, sin procedimientos complejos, valiéndose del uso de los recursos prueba, pregunta abierta, pizarra colaborativa, llenar espacios en blanco, hora de escalar, arrastra y suelta y búsqueda de pares, ya que con ellos se evidencia si el estudiante ha leído el texto, ha reconocido la información y sabe la ubicación de cada idea en cada párrafo y fragmento del texto leído como primer paso para el análisis.
- Con el uso del recurso tecnológico Nearpod no se ha observado mejoras significativas en la realización de inferencias e interpretación de la información del texto, aunque se debe destacar que las estudiantes han mantenido el mismo nivel. En las actividades planteadas con preguntas, textos, esquemas, dibujos, imágenes, etc. se han utilizado los recursos dibújalo, pregunta abierta, pizarra colaborativa, conversaciones con Flip y Google Slide integrado a Nearpod.
- El recurso tecnológico Nearpod es útil para reflexionar y evaluar la forma, el contenido y contexto del texto valiéndose de los recursos dibújalo, pregunta abierta, pizarra colaborativa, encuesta, conversación con Flip y Google Slide integrado a Nearpod, con los que los estudiantes han evidenciado mejoras en la descripción y explicación de ideas, opiniones, argumentos, juicios críticos y diversas posiciones en debates, diálogos y discusiones sobre los textos con toda la clase.

## RECOMENDACIONES

- Para profundizar en el estudio del uso de cualquier herramienta tecnológica que se haya propuesto es necesario analizar las ventajas y desventajas de la conexión a internet y los equipos de cómputo con los que cuenta la institución o el lugar de estudio elegido, ya que pueden limitar las implicancias de la investigación.
- Desde el punto de vista metodológico, se puede profundizar la investigación ampliando la muestra o grupo de informantes, así como aplicar otras técnicas de recojo de información. También es recomendable ampliar el número de sesiones de observación para un análisis más extenso del uso de la herramienta tecnológica y la aplicación de modelos de integración de recursos TIC.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, Á., Duarte, E. y Higuera, M. (2016). Innovación en las estrategias de lectura y su incidencia en la competencia lectora. *Educación y Ciencia* 19(3), 53-69.  
[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion\\_y\\_ciencia/article/view/7768/6151](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/7768/6151)
- Cacheiro, M. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Revista de Medios y Educación*, 39, 69-81.  
<https://acortar.link/Si1Nud>
- Callejas, L. (2015). *Las TIC y el hipertexto en el fortalecimiento de la comprensión lectora*. Universidad de La Sabana. <https://acortar.link/qQn0b8>
- Casado, E. (2020). *Aprendizaje activo y online mediante la herramienta interactiva Nearpod. Desarrollo de dos unidades didácticas de la asignatura de tecnología*. Universidad Pública de Navarra.  
<https://acortar.link/vHNc7d>
- Cassany, D. y Aliaga, (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. *Revista Aula de Innovación Educativa* 162(1).  
[https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/25555/cass\\_aliag\\_aula\\_mira.pdf?sequence=1](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/25555/cass_aliag_aula_mira.pdf?sequence=1)
- Cedeño, N. (2012). La investigación mixta, estrategia andragógica fundamental para fortalecer las capacidades intelectuales superiores. *Revista Científica Res Non Verba*, 2(2), 17-36. <https://acortar.link/96J2T2>
- Eatherton, T. (2017). Technology treasures. *Techniques: Connecting Education & Careers*, 92(6), 12-13.
- Fridley, A., Stokowski, S. y Short, C. (2021). Three lecture modalities: engaging students through innovation technology. *Scholar: a journal of leisure studies and recreation education*. <https://doi.org/10.1080/1937156X.2021.1984859>
- Gallego, J., Figueroa, S. y Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística*, 40, 187 – 208.  
<https://acortar.link/46lXqg>
- García M. A., Arévalo M. A. y Hernández C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 32, 155-174.
- Hernández, M. y Romo, F. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A.  
<http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Revista ISL*, 65-74.  
<https://revistas.uma.es/index.php/revistaISL/article/view/10943/11141>
- Latorre, A. (2007). *La investigación - acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

- Lesage, L. (2022). Recursos digitales en la enseñanza de las Clásicas: una experiencia con Nearpod. *Buenas Prácticas de Innovación Docente en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 9, 93-103. <https://doi.org/10.54391/123456789/803>
- Mallinson, D. (2022). Nearpod: classroom learning platform. *Journal of political science education*, 18(3), 411-416. <https://doi.org/10.1080/15512169.2022.2080072>
- Martínez López, E. M. y Martínez López, M. P. (2021). *Estrategia didáctica mediada por las TIC para el fortalecimiento de la comprensión lectora*. Universidad de La Costa. <https://acortar.link/q9yO6r>
- Minedu (2016). *Programa Curricular de la Educación Secundaria*. Ministerio de Educación. <https://acortar.link/ut0eGU>
- Minedu (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Minedu (2019). *¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? Resultados de las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje 2019. 2° grado de primaria, 4° grado de primaria, 2° grado de secundaria*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/Reporte-Nacional-2019.pdf>
- Morris, D., Bloodgood, J., & Perney, J. (2003). Kindergarten Predictors of First- and Second-Grade Reading Achievement. *The Elementary School Journal*, 104(2), 93–109. <https://acortar.link/LpERIU>
- Nearpod. (s.f.a). *Build a Collaborate Board*. <https://acortar.link/2pB5JD>
- Nearpod. (s.f.b). *Build an Open-Ended Question*. <https://acortar.link/hZkYb5>
- Nearpod. (s.f.c). *How students use the Draw It activity*. <https://acortar.link/1MSG7I>
- Nearpod. (s.f.d). *How to create a Nearpod in Google Slides*. <https://acortar.link/fA5Y2u>
- Nearpod. (s.f.e). *How to use a Fill In The Blanks activity in Nearpod*. <https://acortar.link/AGAXdi>
- Nearpod. (s.f.f). *How to use a multiple-choice Quiz during a Nearpod lesson*. <https://acortar.link/BGERM4>
- Nearpod. (s.f.g). *How to use a Poll activity in a Nearpod lesson*. <https://acortar.link/lpJaiq>
- Nearpod. (s.f.h). *How to use a Time to Climb quiz game in a Nearpod Lesson*. <https://acortar.link/zWcDRr>
- Nearpod. (s.f.i). *How to use Flip in a Nearpod lesson*. <https://acortar.link/UWV8xv>
- Nearpod. (s.f.j). *Use Drag & Drop during a Nearpod lesson*. <https://acortar.link/zZOZ3x>
- Nearpod. (s.f.k). *Use Matching Pairs during a lesson*. <https://acortar.link/1oKLrw>

- Neira, A. y Castro, G. (2013). Análisis de un instrumento estandarizado para la evaluación de la comprensión lectora a partir de un modelo psicolingüístico. *Estudios pedagógicos*, 39(2), 231-249. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052013000200015&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052013000200015&script=sci_abstract)
- Neira, A., Reyes F., y Riffo, B. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Literatura y lingüística*, 31(1), 221-244. <https://www.scielo.cl/pdf/lyl/n31/art12.pdf>
- OCDE (2006). *PISA 2006. Marco de evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Santillana. <https://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>
- OCDE (2019a), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OCDE (2019b). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19963777>
- OCDE (s.f.). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Santillana. <https://acortar.link/9VSX5Y>
- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) (2019). Evaluación de logros de aprendizaje – Resultados 2019.
- O'Reilly, T., & McNamara, D. (2007). The impact of science knowledge, reading skill, and reading strategy knowledge on more traditional "high-stakes" measures of high school students' science achievement. *American Educational Research Journal*, 44(1), 161–196. <https://acortar.link/8pZ30J>
- Osorio, R. y Castro, D. (2021). Aproximaciones a una metodología mixta. *Novarua*, 13(22), 65-84. [https://www.researchgate.net/publication/353084328\\_Aproximaciones\\_a\\_una\\_metodologia\\_mixta](https://www.researchgate.net/publication/353084328_Aproximaciones_a_una_metodologia_mixta)
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare* 15(1), 15-29. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Perez, J. (2017). Nearpod. *Journal of the Medical Library Association*, 105(1), 108–111. <https://doi.org/10.5195/jmla.2017.121>
- Pérez, W. y Ricardo, C. (2021). Características de los ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC para la comprensión lectora en el ciclo de la Educación Básica. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 16(1), 278-300. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2021v16n1.7533>
- Purnama, A., Arafik, M. y Patriwi, I. (2021). Use of Nearpod to enhance student engagement in online learning. *7<sup>th</sup> International Conference on Education and Technology – ICET*, 1, 298-303. [10.1109/ICET53279.2021.9575062](https://doi.org/10.1109/ICET53279.2021.9575062)

- Remolina, J. (2013). La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Educação, EDIPUCRS*, 36(2), 223-231.  
<https://www.redalyc.org/pdf/848/84827901010.pdf>
- Riffo, B. y Véliz, M. (1993). Comprensión textual: criterios para su evaluación. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 31(30), 163-192.
- Ríos, J., Zumba, M., Chamba, L. y Pardo, M. (2019). Aplicación de TICS y m-learning para mejorar el aprendizaje colaborativo e interacción mediante la plataforma Nearpod. *14th Iberian Conference on Information Systems and Technologies – CISTI*, 1, 19-22.  
<https://ieeexplore.ieee.org/document/8760728>
- Sánchez, M., Pérez, J., y Pérez, M. (2020). El uso de las tecnologías de la información y la comunicación y la comprensión lectora: tendencias. *Revista Conrado*, 16(72), 376-386. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n72/1990-8644-rc-16-72-376.pdf>
- Sanz, Á. (2003). *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora*. Gobierno de Navarra.  
<https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/blitzama5.pdf/2359ae02-58eb-47be-824f-acbdda2309eb>
- Silva, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa*. 14(64), 47-56.
- Silva, Y., Serrano, F. y Medina, A. (2019). La lectura crítica mediada por las TIC en el contexto educativo. *Educación y Ciencia*, 22, 263–277.  
<https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.22.e10051>
- Simón-Ruiz, A. Mosqueda-Cuza, A. y Rodríguez-Carnet, G. (2017). Estrategias para la comprensión lectora. *EduSol*, 17(1), 20-30.  
<https://biblat.unam.mx/hevila/RevistaEduSol/2017/vol17/noesp/3.pdf>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Universidad del Barcelona y Editorial GRAÓ, de IRIF,S.L. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>
- Solé, I. (2012a). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*, 59, 43-61. <https://rieoei.org/RIE/article/view/456/4341>
- Solé, I. (2012b). La comprensió lectora, una clau per a l'aprenentatge. *Debats d'educació*. <http://www.debats.cat/sites/default/files/debats/pdf/comprensio-lectora.pdf>
- Tacuri, F. y Toledo, C. (2022). Herramientas digitales interactivas para fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora. *Conciencia digital*, 5(4), 109-126.  
<https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v5i4.2355>
- Thorndike, E. L. (1971). Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph Reading. *Reading Research Quarter*, 6(4), 425-434.  
<https://www.jstor.org/stable/746938>
- Van Dijk, T. (1994). Modelos en la memoria. El papel de las representaciones de la situación en el procesamiento del discurso. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2(1), 39-55.  
<http://www.discursos.org/Art/Modelos%20en%20la%20memoria.pdf>

## ANEXOS

### Anexo A

#### Matriz de consistencia:

| Objetivo general   | Objetivos específicos   | Variables   | Dimensión   | Categoría           | Subcategorías   | Instrumentos   | Fuente   |
|--|---|---|---|---------------------|---|--|--|
| Analizar la utilidad del recurso tecnológico Nearpod en el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes de 4° de secundaria de una institución educativa pública de Ica | <p>-Identificar la utilidad del recurso Nearpod para la obtención de información del texto.</p> <p>-Identificar la utilidad del recurso Nearpod para realizar inferencias e interpretar la información del texto.</p> <p>-Identificar la utilidad del recurso Nearpod para reflexionar y evaluar la forma, el contenido y contexto del texto.</p> | <p><b>V. independiente</b><br/>Uso de Nearpod</p> <p><b>V. dependiente</b><br/>Desarrollo de la comprensión lectora</p> | <p>Obtener información del texto escrito.</p> <p>Inferir e interpretar la información del texto escrito.</p> <p>Reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto.</p> | Competencia lectora | <p>Obtener información del texto escrito.</p> <p>Inferir e interpretar la información del texto escrito.</p> <p>Reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto.</p> | <p>Test o prueba:<br/>Test de entrada y test de salida</p> <p>Observación:<br/>-ficha de observación</p> | <p>50 alumnas</p> <p>-Grupo experimental (25)</p> <p>-Grupo control (25)</p> <p>Registro de uso de herramienta Nearpod</p> |

## Anexo B

### Consentimiento informado para participantes de la investigación

La presente investigación *Uso de Nearpod para el desarrollo de la comprensión lectora de las estudiantes de 4° grado de secundaria de un colegio público de Ica* es conducida por la estudiante Julieta Enciso Guerra, con código 20214785, perteneciente a la Maestría de Integración e Innovación Educativa de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

El objetivo del estudio es analizar la utilidad del recurso tecnológico Nearpod en el desarrollo de la comprensión lectora. La información que se obtendrá será de suma importancia para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que redundará en una mejor formación de los estudiantes. Asimismo, el desarrollo de la investigación no supondrá en los participantes ningún daño físico o estrés psicológico.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá resolver una prueba de entrada y una prueba de salida con las que obtendrá notas de nivel de desempeño, además de ser parte de las seis sesiones de comprensión lectora donde se observará el uso de las herramientas tecnológicas. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de esta investigación.

Su participación voluntaria es importante para el logro de los objetivos del presente estudio. Si usted desea, puede retirarse y ello no lo perjudicará de ninguna forma ni tendrá consecuencias en su nota del curso. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él comunicándose al correo a20214785@pucp.edu.pe o al whatsapp 983268784.

Desde ya, se le agradece su participación.

### Declaración de consentimiento

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Julieta Enciso Guerra. He sido informado(a) sobre el objetivo de la investigación.

Me han indicado que tendré que resolver una prueba de entrada y una prueba de salida con las que obtendré notas de desempeño en comprensión lectora y participaré de seis clases de comprensión lectora.

Reconozco que la información que se recoja es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado(a) de que mi participación es voluntaria, que me puedo retirar si lo deseo y que puedo solicitar información sobre el mismo, sin que ello signifique ningún perjuicio para mi persona.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio puedo comunicarme con el correo a20214785@pucp.edu.pe o al whatsapp 983268784.

Nombre.....

Firma.....

Fecha .....

## Anexo C

### Consentimiento informado para los apoderados de los participantes de la investigación

La presente investigación ***Uso de Nearpod para el desarrollo de la comprensión lectora de las estudiantes de 4° grado de secundaria de un colegio público de Ica*** es conducida por la estudiante Julieta Enciso Guerra, con código 20214785, perteneciente a la Maestría de Integración e Innovación Educativa de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

El objetivo del estudio es analizar la utilidad del recurso tecnológico Nearpod en el desarrollo de la comprensión lectora. La información que se obtendrá será de suma importancia para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que redundará en una mejor formación de los estudiantes. Asimismo, el desarrollo de la investigación no supondrá en los participantes ningún daño físico o estrés psicológico.

Si usted accede a que su menor hijo/a participe en este estudio, a el/la estudiante se le pedirá resolver una prueba de entrada y una prueba de salida con las que obtendrá notas de nivel de desempeño, además de ser parte de las seis sesiones de comprensión lectora donde se observará el uso de las herramientas tecnológicas. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de esta investigación.

La participación voluntaria de el/la estudiante es importante para el logro de los objetivos del presente estudio. Si usted desea, su menor hija/o puede retirarse y ello no la/lo perjudicará de ninguna forma ni tendrá consecuencias en su nota del curso. Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él comunicándose al correo [a20214785@pucp.edu.pe](mailto:a20214785@pucp.edu.pe) o al whatsapp 983268784.

Desde ya, se le agradece su participación.

#### Declaración de consentimiento

Acepto que mi menor hija/o participe voluntariamente en esta investigación, conducida por Julieta Enciso Guerra. He sido informado(a) sobre el objetivo de la investigación.

Me han indicado que mi menor hija/o tendrá que resolver una prueba de entrada y una prueba de salida con las que obtendrá notas de desempeño en comprensión lectora y participará de seis clases de comprensión lectora.

Reconozco que la información que se recoja es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado(a) de que la participación es voluntaria, que mi menor hija/o se puedo retirar si lo deseo y que puedo solicitar información sobre el mismo, sin que ello signifique ningún perjuicio.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada. De tener preguntas sobre esta investigación puedo comunicarme con el correo [a20214785@pucp.edu.pe](mailto:a20214785@pucp.edu.pe) o al whatsapp 983268784.

Nombre.....

Firma.....

Fecha .....

## Anexo D

### Carta a los expertos

Ica, 19 de setiembre de 2022

Mg. ...

**Presente.-**

**Asunto:** Validación de instrumentos, por criterio de especialista.

Reciba un cordial saludo y mis deseos de éxitos y parabienes en su labor.

Por este medio, me presento ante usted como maestriza del programa de Integración e Innovación Educativa de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Actualmente, me encuentro elaborando el trabajo de investigación en la modalidad de tesis bajo el título de: ***Uso de Nearpod para el desarrollo de la comprensión lectora de las estudiantes de 4° grado de secundaria de un colegio público de Ica.***

En este sentido, como parte del trabajo académico necesito su validación de los instrumentos que utilizaré para el recojo de información mediante **prueba de entrada, prueba de salida y ficha de observación de sesiones**, los cuales serán aplicadas a los estudiantes en el proceso de uso de los recursos educativos tecnológicos para la comprensión lectora, por lo que recorro a usted en calidad de experta.

El **objetivo general de la investigación** es analizar la utilidad del recurso tecnológico Nearpod en el desarrollo de la comprensión lectora en las estudiantes de 4° de secundaria de una institución educativa pública de Ica y, por ello, los **objetivos específicos** son:

- Identificar la utilidad de Nearpod para la obtención de información del texto.
- Identificar la utilidad de Nearpod para realizar inferencias e interpretar la información del texto.
- Identificar la utilidad de Nearpod reflexionar y evaluar la forma, el contenido y contexto del texto.

Para la evaluación respectiva adjunto lo siguiente:

Anexo 1. Prueba de entrada

Anexo 2. Prueba de salida

Anexo 3. Fichas de observación con sesiones

Agradeceré que me brinde sus observaciones y sugerencias de los instrumentos de investigación.

## Anexo E

### Prueba de entrada

Grado y sección: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_



A continuación, usted leerá un texto y responderá preguntas con las que pondrá a prueba las capacidades que domina en la competencia lectora. Los resultados que obtenga podrán ser utilizados para la investigación de la que forma parte esta prueba y de la que ha sido informada. No serán utilizados sus datos, solo los resultados para analizar los niveles de comprensión lectora en la I. E.

**1** Lee el siguiente texto:

≡ EL PAÍS

Salud y Bienestar

#### Violencia estética: el precio de ser guapas

*Las mujeres aprendemos desde niñas que nuestro aspecto físico es muy importante y es clave en nuestro éxito. Esta presión se asume como autoexigencia y puede tener graves efectos físicos y psicológicos*

No hay día en el que no aparezcan una o más noticias que hablan del físico de una mujer famosa, algo claramente importante que determina el pulso de un país, la ración diaria de salseo a costa de un jarrón, perdón, quería decir una mujer.

Recientemente, se han criticado los pechos de la actriz Florence Pugh, a quien se le ocurrió ponerse un vestido semitransparente y, obviamente, los señores tetólogos, doctorados por la universidad a la que ellos mismos dan nombre, le dijeron que eran demasiado pequeños para enseñarlos. También ha sido noticia la calvicie de Jada Pinkett, con doble ración de violencia ofrecida por el presentador de la gala de los Oscar y por su marido, Will Smith, haciendo alarde de masculinidad tóxica. O Camilla Cabello, que cometió el crimen de ponerse en bikini. Y por hacer un guiño a lo patrio, que en esto no nos quedamos atrás, incluso son noticia los kilos que subió y que posteriormente ha bajado la actriz Paula Echeverría por su embarazo.

Violencia estética es esa presión social, impuesta especialmente sobre las mujeres, para adaptarse a los cánones estéticos. Desde niñas aprendemos que nuestro aspecto físico es muy importante y es clave en nuestro éxito. Esta presión se asume como autoexigencia y puede tener graves efectos físicos y psicológicos.



Actualmente, los cánones dictan que las mujeres debemos ser delgadas, pero no mucho. La delgadez excesiva fue cosa de los noventa, cuando hacíamos dietas imposibles para caber en una talla 34 y luego con los años nos enteramos de que esas modelos sostenían su delgadez a costa de drogas, alcohol y trastornos alimentarios varios. Además, se nos pide que seamos jóvenes, como una cara proporcionada, nariz perfecta, (las cejas van cambiando con las modas), atractivas, de piel blanca, tersa, altas (pero no más que sus parejas masculinas, eso no estaría bien visto). Y por cierto, también depiladas, el vello no es algo femenino. Lo dicen los cánones, y cuando se quiere justificar este sinsentido se apela a la higiene: las mujeres con pelos en las axilas tienen una higiene en entredicho, mientras que los hombres lucen perfectos con todos sus pelos. Nos dicen cómo tenemos que ser y nuestro reto es acercarnos a ello, lo máximo posible. Si eres guapa de gratis, la lucha es mantenerlo, y no dejar que la edad pase por ti.

#### ¿Por qué es discriminación?

La violencia estética se apoya en cuatro pilares discriminatorios según la socióloga Esther Pineda: sexismo, gerontofobia, racismo y gordofobia.

Neto, A. (15 de julio de 2021). Violencia estética: el precio de ser guapas. El País. <https://elpais.com/health-bienestar/violencia-estetica/2022-07-16/violencia-estetica-el-precio-de-ser-guapas.html#:~:text=Violencia%20est%C3%A9tica%20es%20una%20presi%C3%B3n%20social%20que%20se%20asume%20como%20autoexigencia,y%20puede%20tener%20graves%20efectos%20f%C3%ADsicos%20y%20psicol%C3%B3gicos.>

Prueba de entrada (pretest) tomada antes de las sesiones de observación



Es sexista porque estas exigencias solo se aplican sobre nuestros cuerpos, sobre el de las mujeres. De hecho, si revisamos el refranero español, "el hombre como el oso, cuanto más peludo más hermoso", para ellos todo vale. En cambio, en referencia a la mujer se oyen frases gloriosas como "no hay mujer fea, si no copas de menos" o "tiran más dos tetas que dos carreras". Saquen ustedes sus propias conclusiones.

Los cánones de belleza son gerontofóbicos, no quieren mostrar ningún rastro de madurez, envejecimiento o deterioro. La piel debe seguir lisa, sin ninguna arruga o marca, nada que muestre el paso del tiempo. Es muy curioso cómo en los anuncios de cremas antiarrugas o anti-edad se usan modelos que claramente no tendrán arrugas hasta dentro de diez años. Nos da terror envejecer, podemos cumplir años, pero que no se note. Y para eso teñimos nuestro pelo si aparecen canas, usamos rutinas de belleza más largas que la lista de los reyes godos, exfoliamos nuestra piel, usamos radiofrecuencia, maderoterapia... un sinfín de rituales que no sabemos de dónde salieron, pero repetimos como un mantra con tal de no mostrar nuestra edad.

Esto nos afecta a todas, da igual como seamos. De hecho, hace muy poco Kim Kardashian decía al New York Times que estaría dispuesta a comer heces si eso fuera el elixir de la eterna juventud. Sí, ella, que rezuma lozania y por supuesto tiene su propia línea cosmética.

En el caso de la edad es curiosa la diferencia entre hombres y mujeres. A ellos se les permite envejecer y se aplaude, porque se convierten en maduritos interesantes, mientras que nosotras nos abandonamos y nos convertimos en "la loca de los gatos". Nunca George Clooney ha dado ni media explicación sobre su pelo plateado, nadie se ha atrevido a decirle que le hace mayor o dejado, mientras que Sarah Jessica Parker ha tenido que justificar sus canas: "Hay cosas más importantes en el mundo que intentar parecer joven".

Son racistas: se han basado sobre todo en la mujer blanca. Y si tienes dudas, pregúntate cuantas modelos blancas conoces y a cuantas modelos negras.

La violencia estética se apoya sobre la gordofobia: no se permite belleza en cuerpos grandes, que se convierten el centro de la mofa y el bullying. Con el tema del peso ocurre como con las axilas sin depilar de las mujeres: se hace una recomendación blanqueada desde la salud. "Ese peso no es sano, lo digo por tu bien", se repite, como si simplemente viendo el cuerpo de alguien pudiéramos saber el estado de su salud.

No es casual que las mujeres apenas sepamos nada de nuestro ciclo menstrual, pero sí tengamos mil trucos para disimular las caderas, aumentar el pecho o tapar imperfecciones. Y esto se debe a que nunca nos enseñaron a cuidarnos; no nos educaron en la salud, sino en la estética.

Ejerces violencia estética cuando das un codazo para señalar el cuerpo de alguien que pasa por la calle, violencia es cuando le dices alguien "qué pena, con lo guapa que eres de cara", violencia es decirle alguien que se tape las canas que parece una abuela. La sociedad somos víctima y verdugo de esta violencia, y solo denunciándola y siendo conscientes de que la ejercemos, y de que la sufrimos, podemos cambiarla.

## Responde las preguntas:



1. Según el texto, la violencia estética tiene efectos \_\_\_\_\_

- a. En todos.
- b. Físicos y psicológicos.
- c. Importantes para la belleza.
- d. Económicos y amicales.

2. Completa el siguiente esquema sobre el texto:



3. ¿De qué trata principalmente el texto?

- a. Para terminar con la violencia estética la belleza debe ser lo único que importa.
- b. La violencia estética solo es para aquellos que tienen dinero
- c. La violencia estética como presión social contra las mujeres.
- d. Los cánones de la belleza.



**4. ¿Cuál sería una de las razones de la violencia estética?**

- a. Querer ser jóvenes y bonitas siempre.
- b. Desde niñas aprendemos que nuestro aspecto físico es muy importante y es clave en nuestro éxito.
- c. La discriminación en diferentes aspectos.
- d. La belleza es la imagen perfecta para conseguir trabajo.

**5. Según la autora del texto, ¿cómo podemos cambiar la violencia estética?**

---

---

---

---

**¿Estás de acuerdo?, ¿cuál es tu propuesta? Argumenta tu respuesta.**

---

---

---

---

**6. Lee el siguiente párrafo del texto:**

No es casual que las mujeres apenas sepamos nada de nuestro ciclo menstrual, pero sí tengamos mil trucos para disimular las caderas, aumentar el pecho o tapar imperfecciones. Y esto se debe a que nunca nos enseñaron a cuidarnos; no nos educaron en la salud, sino en la estética.

**¿Estás de acuerdo con lo que opina la autora? Justifica tu respuesta con información del texto.**

---

---

---

---

---





Por otro lado, estudios de la Universidad de Emory sobre la adicción a las compras descubrieron que, ante la anticipación y el deseo de comprar un producto, nuestro cerebro nos premia con un estallido de dopamina. Sólo la anticipación y el deseo de comprar lanza esta recompensa, no la compra en sí. Sin embargo, al experimentar placer, la mayoría de los individuos terminan comprando el producto en cuestión. El resultado es que la sensación de satisfacción se esfuma en cuestión de minutos luego de haber realizado la compra y sentimos la necesidad de comprar algo nuevamente.

Una investigación de la Universidad de Bonn titulada "The Joneses Paradox" publicada en noviembre de 2007, determinó, después de escanear el cerebro, que los seres humanos no es que desean tener más para sí mismos, sino que desean tener más que los demás, llegando este comportamiento según los expertos a reescribir la teoría económica. La competencia, totalmente necesaria para la evolución y supervivencia de la especie, hoy en día nos está jugando una mala pasada.

#### **Sociedad que abandona la espiritualidad**

¿Hemos cambiado tanto como sociedad para que un hecho como este pudiera ocurrir? Pues sí, como sociedad cambiamos muchísimo. Los avances tecnológicos y las novedosas propuestas materiales lograron que el valor que le otorgábamos a las necesidades básicas bajaran. Las naciones ricas se enriquecieron aún más y nació una nueva necesidad en el ser humano de "consumir sin razón", lo que trajo como consecuencia irremediable el abandono a nuestra espiritualidad.

La razón es simple: El trabajo, el dinero, lo material, la necesidad de querer cada día más, nos han absorbido en una rutina que no da cabida al encuentro con nosotros mismos. Dejamos a un lado nuestro crecimiento espiritual, dándole sólo importancia a lo económico, mintiéndonos a nosotros mismos y pensando que, a través de las cosas que compramos podremos lograr alcanzar la plenitud que buscamos.

#### **¡Toma conciencia como consumidor!**

El materialismo es causa directa del daño al medio ambiente, nuestras ansias de tener y tener cosas han hecho que el mundo industrializado crezca sin medidas y sin ningún tipo de responsabilidad.

Debemos dedicar tiempo a nuestra conciencia ecológica para entender que las cosas materiales pueden reciclarse, podemos compartirlas, reusarlas, donarlas y así reducir un poco el daño que le causamos al medio ambiente, pero lo más importante debemos tomar conciencia como consumidores: Cuando vayamos a comprar algo, se debe reflexionar sobre la verdadera utilidad del producto y el destino final que se le dará al empaque, a la bolsa y al artículo en sí.

#### **No todo es malo...**

Consumir está bien. Pero, consumir desmedidamente, no. El consumismo y el materialismo son parte de la vida moderna y a estas alturas resultaría casi imposible poder vivir sin consumir, sin embargo, debemos aprender a hacerlo equilibradamente, armoniosamente, el problema no radica en comprar, el error se comete al comprar algo que no necesitamos, debemos tomar conciencia de nuestras verdaderas necesidades y con criterio y sobre todo conciencia decidir qué bien material debo obtener. Comprar por comprar no tiene sentido, sólo es una demostración de carencia, inseguridades y egos.

Surge entonces la interrogante: ¿El consumismo es malo? Sí lo es, pero consumir está bien. Hay una diferencia abismal entre ambos términos, a través del consumo sostenemos la economía del mundo globalizado y nos damos algún que otro lujo necesario, pero el consumismo, ese que te obliga a cambiar de celular cada vez que sale un nuevo modelo, es depredador para el ambiente y va en detrimento de nosotros mismos. El consumo es saludable en la vida cuando su acción es adecuada a lo que somos o necesitamos ser en conexión armoniosa con los demás y el medio ambiente. Recuerda, no es malo estar a la moda, lo malo es seguir como un borrego las modas, ten en cuenta que lo material no te hace mejor individuo.

#### **Materialismo en los niños**

Cuatro consejos para evitar que tu hijo sea un niño materialista:

- **Primero:** Limitar el uso de la televisión, conviene no prohibirla, sin embargo hay que hacer una selección de contenidos educativos que aporten conocimientos y que promuevan el aprendizaje entretenido.
- **Segundo:** Enseñar a los niños a ser consumidores inteligentes, se debe analizar en familia lo que se consume, su verdadero significado, de esta manera se enseña al niño a tener criterio al momento de comprar algo.
- **Tercero:** Hacer algún tipo de actividad física o deporte, el deporte es fundamental para la salud física y mental. El niño con el deporte se entretiene, divierte y aumenta su autoestima, lo que le permitirá sentirse bien consigo mismo.
- **Cuarto:** Compartir tiempo de calidad en familia, participa con tus hijos en diferentes actividades o se parte de sus pasatiempos favoritos. Los niños disfrutan pasando tiempo de calidad con sus padres, a la vez que esto les permite desarrollar confianza y seguridad en sí mismos.



## Responde las preguntas:



- 1. ¿Cuál de estos consejos ayuda a evitar que los niños sean materialistas?**
  - a. Enseñar a los niños a ser consumidores inteligentes.
  - b. Que compren ya siendo adultos.
  - c. Que compren de acuerdo a la moda.
  - d. Llevar una vida sedentaria.
- 2. ¿Con qué nos premia el cerebro ante la anticipación y el deseo de comprar un producto?**
  - a. Con la sinapsis en las neuronas.
  - b. Con sentirnos sanos.
  - c. Con una sensación de extraño placer.
  - d. Con un estallido de dopamina.
- 3. ¿De qué trata principalmente el texto?**
  - a. De cómo podemos explicar nuestra baja autoestima.
  - b. Que no es bueno el consumismo.
  - c. El materialismo y el consumismo.
  - d. El materialismo en la sociedad moderna.
- 4. ¿Qué diferencias y semejanzas hay entre "consumir" y "consumismo"?**

**Consumir**

**Consumismo**

Indica las diferencias:

|       |
|-------|
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| _____ |

|       |
|-------|
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| _____ |

Indica las semejanzas:

|       |
|-------|
| _____ |
| _____ |
| _____ |



**5. ¿Qué propuestas nos da el autor para tomar conciencia como consumidores?, ¿estás de acuerdo con ello?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**¿Qué propones tú ante este problema?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**6. Qué información del texto te ayudará a argumentar adecuadamente a la pregunta: ¿por qué el materialismo es sinónimo de baja autoestima y falta de identidad?**

---

---

---

---

---

---

---

---

## Anexo G

### Ficha de observación – Sesión 1 “Leemos diversos tipos de textos”

| Objetivo general  | Objetivos específicos                             | Indicadores  | Uso del recurso Nearpod   | Sesión 1 |
|---|---|--|---|----------|
| <p>Analizar la utilidad del recurso tecnológico Nearpod en el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes de 4° de secundaria de una institución educativa pública de Ica</p> | <p>Obtiene información del texto escrito</p>      | <p>Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y ambigua, así como vocabulario especializado.</p> | <p>-Identifica información (explícita, relevante y complementaria) a partir de preguntas en el recurso <b>Pregunta abierta</b>.</p> |          |
|   |   | <p>Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual.</p>  | <p>-Integra y organiza la información en un cuadro de entrada múltiple en el recurso <b>Google Slide integrado en Nearpod</b>.</p>  |          |
|   | <p>Infiere e interpreta información del texto</p> | <p>Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información de detalle, contrapuesta o ambigua del texto, o al realizar una lectura intertextual.</p>    | <p>-Establece diferencias y semejanzas con <b>Google Slide integrado en Nearpod y la Pizarra colaborativa interactiva</b>.</p>      |          |
|   |   | <p>Señala las características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado.</p>  | <p>-Establece las características de cada tipo de texto con el recurso <b>Pregunta abierta</b>.</p>                                 |          |
|   |   | <p>Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto cuando este presenta información especializada o abstracta.</p>   |   |          |

|  |  |   |   |  |
|--|--|---|---|--|
|  |  | <p>Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información.</p> <p>Explica la intención del autor considerando diversas estrategias discursivas utilizadas, y las características del tipo textual y género discursivo.</p> <p>Explica diferentes puntos de vista, sesgos, contradicciones, falacias, contrargumentos, el uso de la información estadística, las representaciones sociales presentes en el texto, y el modo en que diversas figuras retóricas junto con la trama y la evolución de personajes construyen el sentido del texto.</p>   | <p>-Sintetiza la información en un esquema con <b>Google Slide integrado a Nearpod.</b></p>   |  |
|  | <p>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto</p> | <p>Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas, las representaciones sociales y la intención del autor.</p> <p>Emita un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto en los lectores, y contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.</p> <p>Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia cuando los comparte con otros.</p> <p>Sustenta su posición sobre las relaciones de poder e ideología de los textos.</p> <p>Contrasta textos entre sí, y determina las características de tipos textuales y géneros discursivos, o de movimientos literarios.</p> | <p>-Contrasta diversos tipos de textos a partir de preguntas y explica las razones en un esquema con el uso de <b>Google Slide integrado a Nearpod.</b></p> |  |

## Anexo H

### Ficha de observación – Sesión 2 “Analizamos tema y subtemas en los textos que leemos”

| Objetivo general  | Objetivos específicos                             | Indicadores  | Uso del recurso Nearpod   | Sesión 2 |
|---|---|--|---|----------|
| <p>Analizar la utilidad del recurso tecnológico Nearpod en el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes de 4° de secundaria de una institución educativa pública de Ica</p> | <p>Obtiene información del texto escrito</p>      | <p>Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y ambigua, así como vocabulario especializado.</p> | <p>-Identifican la información explícita en los textos a través del recurso <b>Llenar espacios en blanco</b>.</p>   |          |
|   |   | <p>Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual.</p>  | <p>-Integra información en un esquema a través del recurso <b>Dibújalo</b>.</p>   |          |
|   | <p>Infiere e interpreta información del texto</p> | <p>Deduca diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información de detalle, contrapuesta o ambigua del texto, o al realizar una lectura intertextual.</p>    | <p>-Determina las causas y consecuencias a través de los recursos <b>Pregunta abierta y Google Slide de Nearpo</b>.</p>   |          |
|   |   | <p>Señala las características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado.</p>  |   |          |
|   |   | <p>Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto cuando este presenta información especializada o abstracta.</p>   | <p>-Explica el tema y los subtemas del texto aplicando estrategias y relacionando las ideas identificadas con el recurso <b>Pizarra colaborativa interactiva</b>.</p> |          |
|   |   | <p>Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información.</p>   |   |          |

|   |  |   |   |  |
|---|--|---|---|--|
|   |  | Explica la intención del autor considerando diversas estrategias discursivas utilizadas, y las características del tipo textual y género discursivo.  | -Explican sus puntos de vista con el uso de la herramienta <b>Dibújalo</b> .  |  |
|   |  | Explica diferentes puntos de vista, sesgos, contradicciones, falacias, contrargumentos, el uso de la información estadística, las representaciones sociales presentes en el texto, y el modo en que diversas figuras retóricas junto con la trama y la evolución de personajes construyen el sentido del texto. | -Explican sobre el uso de información estadística en el texto con la herramienta <b>Conversación con Flip</b> .         |  |
| Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto |  | Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas, las representaciones sociales y la intención del autor.   | -Opina sobre el contenido del texto leído a través de los recursos <b>Encuesta y Pizarra colaborativa interactiva</b> . |  |
|   |  | Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto en los lectores, y contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.   | -Da su punto de vista crítico sobre el texto con las herramientas <b>Encuesta y Pregunta abierta</b> .                  |  |
|   |  | Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia cuando los comparte con otros.  |   |  |
|   |  | Sustenta su posición sobre las relaciones de poder e ideología de los textos.   |   |  |
|   |  | Contrasta textos entre sí, y determina las características de tipos textuales y géneros discursivos, o de movimientos literarios.   |   |  |

## Anexo I

### Ficha de observación – Sesión 3 “Representamos gráficamente las relaciones entre ideas y deducimos la estructura y relaciones entre ideas en los textos”

| Objetivo general  | Objetivos específicos                             | Indicadores  | Uso del recurso Nearpod   | Sesión 3 |
|---|---|--|---|----------|
| <p>Analizar la utilidad del recurso tecnológico Nearpod en el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes de 4° de secundaria de una institución educativa pública de Ica</p> | <p>Obtiene información del texto escrito</p>      | <p>Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y ambigua, así como vocabulario especializado.</p> | <p>-Identifica la información explícita y relevante en los recursos <b>Hora de escalar y Pizarra colaborativa</b>.</p> <p>-Integra información intertextual con la herramienta <b>Pizarra colaborativa interactiva</b>.</p>                             |          |
|   |   | <p>Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual.</p>  |   |          |
|   | <p>Infiere e interpreta información del texto</p> | <p>Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información de detalle, contrapuesta o ambigua del texto, o al realizar una lectura intertextual.</p>    | <p>-Deduce la relación lógica entre ideas y la representa de manera gráfica en el recurso <b>Pizarra colaborativa interactiva</b>.</p> <p>-Deduce las relaciones entre ideas en un texto expositivo a través del recurso <b>Preguntas abiertas</b>.</p> |          |
|   |   | <p>Señala las características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado.</p>  |   |          |
| <p>Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto cuando este presenta información especializada o abstracta.</p>  |   |  |   |          |
| <p>Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información.</p>  |   |  |   |          |

|   |  |   |   |  |
|---|--|---|---|--|
|   |  | Explica la intención del autor considerando diversas estrategias discursivas utilizadas, y las características del tipo textual y género discursivo.  | -Sintetiza la información en un esquema con el recurso <b>Dibújalo</b> .                      |  |
|   |  | Explica diferentes puntos de vista, sesgos, contradicciones, falacias, contrargumentos, el uso de la información estadística, las representaciones sociales presentes en el texto, y el modo en que diversas figuras retóricas junto con la trama y la evolución de personajes construyen el sentido del texto. |   |  |
| Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto |  | Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas, las representaciones sociales y la intención del autor.   | -Opina sobre el contenido del texto leído a través del recurso <b>Conversación con Flip</b> . |  |
|   |  | Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto en los lectores, y contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.   |   |  |
|   |  | Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia cuando los comparte con otros.  |   |  |
|   |  | Sustenta su posición sobre las relaciones de poder e ideología de los textos.   |   |  |
|   |  | Contrasta textos entre sí, y determina las características de tipos textuales y géneros discursivos, o de movimientos literarios.   |   |  |

Anexo J

Ficha de observación – Sesión 4 “Leemos un artículo de opinión y analizamos su estructura”

| Objetivo general  | Objetivos específicos                             | Indicadores  | Uso del recurso Nearpod  | Sesión 4 |
|---|---|--|--|----------|
| <p>Analizar la utilidad del recurso tecnológico Nearpod en el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes de 4° de secundaria de una institución educativa pública de Ica</p> | <p>Obtiene información del texto escrito</p>      | <p>Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y ambigua, así como vocabulario especializado.</p> | <p>-Identifican la información del texto en el recurso <b>Pregunta abierta</b>.</p> <p>-Relaciona los textos e integran información en un esquema con la herramienta <b>Google Slide integrada a Nearpod</b>.</p>  |          |
|   |   | <p>Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual.</p>  |  |          |
|   | <p>Infiere e interpreta información del texto</p> | <p>Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información de detalle, contrapuesta o ambigua del texto, o al realizar una lectura intertextual.</p>    | <p>-Establece relaciones entre ideas con la herramienta <b>Dibújalo</b>.</p> <p>-Determina el significado de las palabras que desconoce a partir del contexto en el recurso <b>Pizarra colaborativa interactiva</b>.</p> <p>-Explica el tema y los subtemas del texto con el recurso <b>Conversación con Flip</b>.</p> |          |
|   |   | <p>Señala las características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado.</p>  |  |          |
| <p>Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto cuando este presenta información especializada o abstracta.</p>  |   |  |  |          |
| <p>Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información.</p>  |   |  |  |          |

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
|   | <p>Explica la intención del autor considerando diversas estrategias discursivas utilizadas, y las características del tipo textual y género discursivo.</p> <p>Explica diferentes puntos de vista, sesgos, contradicciones, falacias, contrargumentos, el uso de la información estadística, las representaciones sociales presentes en el texto, y el modo en que diversas figuras retóricas junto con la trama y la evolución de personajes construyen el sentido del texto.</p>  | <p>-Explica sus puntos de vista sobre la intención del texto con el uso de la herramienta <b>Pizarra colaborativa interactiva</b>.</p> <p>-Explica las razones del uso de contraargumentos con el uso de la herramienta <b>Pizarra colaborativa interactiva</b>.</p>   |  |
| Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto | <p>Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas, las representaciones sociales y la intención del autor.</p> <p>Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto en los lectores, y contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.</p> <p>Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia cuando los comparte con otros.</p> <p>Sustenta su posición sobre las relaciones de poder e ideología de los textos.</p> <p>Contrasta textos entre sí, y determina las características de tipos textuales y géneros discursivos, o de movimientos literarios.</p> | <p>-Opina sobre cómo está organizado el texto y su relación con el objetivo a través de los recursos <b>Encuesta y Pregunta abierta</b>.</p> <p>-Emite su juicio crítico sobre el uso de recursos y la información confiable en el recurso <b>Pizarra colaborativa interactiva</b>.</p> <p>-Da razones sobre la recomendación de los textos con el uso de las herramientas <b>Encuesta y Conversación por Flip</b>.</p> <p>-Explica sus argumentos sobre la ideología de la autora y su punto de vista con el uso del recurso <b>Pizarra colaborativa interactiva</b>.</p> |  |

## Anexo K

### Ficha de observación – Sesión 5 “Analizamos los recursos argumentativos y tipos de argumentos”

| Objetivo general  | Objetivos específicos  | Indicadores   | Uso del recurso Nearpod   | Sesión 5 |
|---|--|---|---|----------|
| Analizar la utilidad del recurso tecnológico Nearpod en el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes de 4° de secundaria de una institución educativa pública de Ica. | Obtiene información del texto escrito  | Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y ambigua, así como vocabulario especializado. | -Identifica información explícita sobre los recursos argumentativos en el recurso <b>Hora de escalar</b> .            |          |
|   |  | Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual.  | -Integra y relaciona la información identificada en el recurso <b>Arrastra y suelta</b> .                             |          |
|   | Infiere e interpreta información del texto   | Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información de detalle, contrapuesta o ambigua del texto, o al realizar una lectura intertextual.    | -Determina las características de los recursos argumentativos en el recurso <b>Google Slide integrado a Nearpod</b> . |          |
|   |  | Señala las características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado.  |   |          |
|   |  | Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto cuando este presenta información especializada o abstracta.   |   |          |
|   |  | Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información.   |   |          |
| Explica la intención del autor considerando diversas estrategias discursivas utilizadas, y  | -Sintetiza la información en un esquema con el recurso <b>Google Slide integrado a Nearpod</b> . |   |   |          |

|  |  |   |  |  |
|--|--|---|--|--|
|  |  | <p>las características del tipo textual y género discursivo.</p> <p>Explica diferentes puntos de vista, sesgos, contradicciones, falacias, contrargumentos, el uso de la información estadística, las representaciones sociales presentes en el texto, y el modo en que diversas figuras retóricas junto con la trama y la evolución de personajes construyen el sentido del texto.</p>   | <p>-Explica la intención de la autora al utilizar los diversos recursos argumentativos en su artículo de opinión en el recurso <b>Pregunta abierta</b>.</p>      |  |
|  | <p>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto</p> | <p>Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas, las representaciones sociales y la intención del autor.</p> <p>Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto en los lectores, y contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.</p> <p>Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia cuando los comparte con otros.</p> <p>Sustenta su posición sobre las relaciones de poder e ideología de los textos.</p> <p>Contrasta textos entre sí, y determina las características de tipos textuales y géneros discursivos, o de movimientos literarios.</p> | <p>-Opina sobre el uso de los recursos argumentativos en las estrategias discursivas del texto a través del recurso <b>Pizarra colaborativa interactiva</b>.</p> |  |

Anexo L

Ficha de observación – Sesión 6 “Planteamos argumentos para respaldar nuestras opiniones”

| Objetivo general  | Objetivos específicos                             | Indicadores  | Uso del recurso Nearpod   | Sesión 6 |
|---|---|--|---|----------|
| <p>Analizar la utilidad del recurso tecnológico Nearpod en el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes de 4° de secundaria de una institución educativa pública de Ica</p> | <p>Obtiene información del texto escrito</p>      | <p>Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y ambigua, así como vocabulario especializado.</p> | <p>-Identifica la información relevante con el recurso <b>Llenar espacios en blanco</b>.</p> <p>-Relacionan e identifican la información de los textos con el uso de la herramienta <b>Búsqueda de pares</b>.</p> |          |
|   |   | <p>Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual.</p>  |   |          |
|   | <p>Infiere e interpreta información del texto</p> | <p>Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información de detalle, contrapuesta o ambigua del texto, o al realizar una lectura intertextual.</p>    | <p>-Deduce y explica los rasgos de personas con la herramienta <b>Dibújalo</b>.</p> <p>-Explica el tema y los subtemas del texto con el recurso <b>Pregunta abierta</b>.</p>                                      |          |
|   |   | <p>Señala las características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado.</p>  |   |          |
|   |   | <p>Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto cuando este presenta información especializada o abstracta.</p>   |   |          |
|   |   | <p>Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información.</p>   |   |          |
| <p>Explica la intención del autor considerando diversas estrategias discursivas utilizadas, y las</p>   |   |  |   |          |

|  |   |  |  |  |
|--|---|--|--|--|
|  |   | características del tipo textual y género discursivo.  |  |  |
|  |   | Explica diferentes puntos de vista, sesgos, contradicciones, falacias, contrargumentos, el uso de la información estadística, las representaciones sociales presentes en el texto, y el modo en que diversas figuras retóricas junto con la trama y la evolución de personajes construyen el sentido del texto.  | -Explica el punto de vista de autor en su artículo de opinión en el recurso <b>Conversación con Flip</b> .   |  |
|  | Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto | Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas, las representaciones sociales y la intención del autor.<br>Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto en los lectores, y contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.<br>Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia cuando los comparte con otros.<br>Sustenta su posición sobre las relaciones de poder e ideología de los textos.<br>Contrasta textos entre sí, y determina las características de tipos textuales y géneros discursivos, o de movimientos literarios. | -Opina de manera argumentada sobre la intención del autor al abordar el tema con el uso de la herramienta <b>Dibújalo</b> .<br>-Da a conocer su punto de vista crítico sobre el propósito del texto y las razones sobre su eficacia con las herramientas <b>Encuesta y Conversación con Flip</b> . |  |

## ANEXO LL

### Ficha de análisis de evaluaciones de entrada y salida:

| Objetivo general   | Objetivos específicos                 | Desempeños / indicadores  | Evaluación de entrada                                     | Resultados 1   | Resultados 2   | Evaluación de salida  | Conclusiones   |
|--|---------------------------------------|---|---|--|--|---|--|
| Analizar la utilidad del recurso tecnológico Nearpod en el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes de 4° de secundaria de una institución educativa pública de Ica | Obtiene información del texto escrito | Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y ambigua, así como vocabulario especializado. | 1. Según el texto, la violencia estética tiene efectos... | <p><b>-GRUPO EXPERIMENTAL:</b> De las 25 alumnas que dieron la prueba, 21 (84%) respondieron adecuadamente, 3 (12%) no acertaron y 1 (4%) no respondió.</p> <p><b>-GRUPO CONTROL:</b> De las 25 alumnas que dieron la prueba, 20 (80%) respondieron adecuadamente, 1 (4%) no acertó y 4 (16%) no respondieron.</p> | <p><b>-GRUPO EXPERIMENTAL:</b> De las 25 alumnas que dieron la prueba, 23 (92%) respondieron adecuadamente, 2 (8%) no acertaron.</p> <p><b>-GRUPO CONTROL:</b> De las 25 alumnas que dieron la prueba, 22 (88%) respondieron adecuadamente, 2 (8%) no acertaron y 1 (4%) no respondió.</p> | 1. ¿Cuál de estos consejos ayuda a evitar que los niños sean materialistas? | - En la resolución de estas primeras preguntas, en el grupo experimental, en la prueba de salida se observa una mejora del 8% en los aciertos respecto a la prueba de entrada. Las preguntas planteadas son las de menos complejidad, pues se destaca que, para este tipo de resoluciones de nivel literal, solo es necesario identificar información específica del texto. Esta misma mejora se repite en el grupo control. |

|   |  |   |  |  |  |  |  |
|---|--|---|--|--|--|--|--|
|   |  | <p>Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual.</p> | <p>2. Completa el siguiente esquema sobre los pilares de la violencia estética:</p>              | <p><b>-GRUPO EXPERIMENTAL:</b> De las 25 alumnas que dieron la prueba, 21 (84%) respondieron adecuadamente, 3 (12%) no acertaron y 1 (4%) no respondió.</p> <p><b>-GRUPO CONTROL:</b> De las 25 alumnas que dieron la prueba, 11 (44%) respondieron adecuadamente, 9 (36%) no acertaron y 4 (16%) no respondieron.</p> | <p><b>-GRUPO EXPERIMENTAL:</b> De las 25 alumnas que dieron la prueba, 19 (76%) respondieron adecuadamente, 6 (24%) no acertaron.</p> <p><b>-GRUPO CONTROL:</b> De las 25 alumnas que dieron la prueba, 17 (68%) respondieron adecuadamente, 7 (28%) no acertaron y 1 (4%) no respondió.</p> | <p>2. ¿Con qué nos premia el cerebro ante la anticipación y el deseo de comprar un producto?</p> | <p>- Para resolver estas preguntas también de tipo literal, el estudiante debe aplicar la variante de integrar información explícita que no está en un solo punto de lectura. Los resultados no muestran una mejora; al contrario, se observa una disminución de 8% en la prueba de salida comparada a la prueba de entrada. El resultado es distinto en el grupo control, donde sí se observa una mejora de 24% en los aciertos de la prueba de salida.</p> |
| <p>Infiere e interpreta información del texto</p> | <p>Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto,</p> | <p>4. ¿Cuál sería una de las razones de la violencia estética?</p>  | <p><b>-GRUPO EXPERIMENTAL:</b> De las 25 alumnas que dieron la prueba, 15 (60%) respondieron</p> | <p><b>-GRUPO EXPERIMENTAL:</b> De las 25 alumnas que dieron la prueba, 15 (60%) respondieron</p>   | <p>4. ¿Qué diferencias y semejanzas hay entre "consumir" y "consumismo"?</p>   | <p>- En estas preguntas el estudiante establece relaciones entre ideas, ya sea</p>               |  |

|  |  |  |  |   |  |  |  |
|--|--|--|--|---|--|--|--|
|  |  | <p>semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información de detalle, contrapuesta o ambigua del texto, o al realizar una lectura intertextual.</p>  |  | <p>adecuadamente, 9 (36%) no acertaron y 1 (4%) no respondió.</p> <p><b>-GRUPO CONTROL:</b> De las 25 alumnas que dieron la prueba, 13 (52%) respondieron adecuadamente, 8 (32%) no acertaron y 4 (16%) no respondieron.</p>      | <p>adecuadamente, 10 (40%) no acertaron.</p> <p><b>-GRUPO CONTROL:</b> De las 25 alumnas que dieron la prueba, 8 (32%) respondieron adecuadamente, 16 (64%) no acertaron y 1 (4%) no respondió.</p>                                  |  | <p>haciendo deducciones o interpretando el texto. Sobre los resultados en el grupo experimental el porcentaje de aciertos es igual en ambas pruebas. Por su parte, en el grupo control, los aciertos disminuyen en 20% en la prueba de salida respecto a la prueba de entrada.</p> |
|  |  | <p>Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto cuando este presenta información especializada o abstracta. Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información.</p> | <p>3. ¿De qué trata principalmente el texto?</p> | <p><b>-GRUPO EXPERIMENTAL:</b> De las 25 alumnas que dieron la prueba, 21 (84%) respondieron adecuadamente, 3 (12%) no acertaron y 1 (4%) no respondió.</p> <p><b>-GRUPO CONTROL:</b> De las 25 alumnas que dieron la prueba,</p> | <p><b>-GRUPO EXPERIMENTAL:</b> De las 25 alumnas que dieron la prueba, 20 (80%) respondieron adecuadamente, 3 (12%) no acertaron y 2 (8%) no respondieron.</p> <p><b>-GRUPO CONTROL:</b> De las 25 alumnas que dieron la prueba,</p> | <p>3. ¿De qué trata principalmente el texto?</p> | <p>- Las preguntas planteadas en este ítem buscan que el estudiante sea capaz de ir más allá de lo explícito en el texto. Requiere que el estudiante analice la información. Ante ello, se observa que los porcentajes de aciertos en las</p>                                      |

|   |   |   |  |   |  |  |  |
|---|---|---|--|---|--|--|--|
|   |   |   |  | 19 (76%) respondieron adecuadamente, 2 (8%) no acertaron y 4 (16%) no respondieron.   | 22 (80%) respondieron adecuadamente, 2 (8%) no acertaron y 1 (4%) no respondió.  |  | pruebas de entrada y salida en el grupo experimental se mantienen, pero hay una diferencia negativa del 4%. Lo que es inverso en los resultados del grupo control, donde la diferencia entre pruebas es positiva (4%). |
| Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto | Opina sobre el contenido, la organización textual, las estrategias discursivas, las representaciones sociales y la intención del autor. | 5. Según la autora del texto, ¿cómo podemos cambiar la violencia estética? ¿Estás de acuerdo?, ¿cuál es tu propuesta? Argumenta tu respuesta. | <p><b>-GRUPO EXPERIMENTAL:</b> De las 25 alumnas que dieron la prueba, 8 (32%) respondieron adecuadamente, 16 (64%) no acertaron y 1 (4%) no respondió.</p> <p><b>-GRUPO CONTROL:</b> De las 25 alumnas que dieron la prueba, 9 (36%) respondieron adecuadamente, 12 (48%) no acertaron y 4 (16%) no respondieron.</p> | <p><b>-GRUPO EXPERIMENTAL:</b> De las 25 alumnas que dieron la prueba, 19 (76%) respondieron adecuadamente, 5 (20%) no acertaron y 1 (4%) no respondió.</p> <p><b>-GRUPO CONTROL:</b> De las 25 alumnas que dieron la prueba, 14 (56%) respondieron adecuadamente, 10 (40%) no acertaron y 1 (4%) no respondió.</p> | 5. ¿Qué propuestas nos da el autor para tomar conciencia como consumidores?, ¿estás de acuerdo con ello?, ¿qué propones tú ante este problema? | - Los resultados muestran una notable mejora del 44% en la resolución de las preguntas en el grupo experimental, al igual que en el grupo control. |  |

|  |  |  |   |   |  |  |   |
|--|--|--|---|---|--|--|---|
|  |  | <p>Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información considerando los efectos del texto en los lectores, y contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.</p> | <p>6. Lee el siguiente párrafo del texto:<br/>¿Estás de acuerdo con lo que opina la autora? Justifica tu respuesta con información del texto.</p> | <p><b>-GRUPO EXPERIMENTAL:</b> De las 25 alumnas que dieron la prueba, 11 (44%) respondieron adecuadamente, 13 (64%) no acertaron y 1 (4%) no respondió.</p> <p><b>-GRUPO CONTROL:</b> De las 25 alumnas que dieron la prueba, 9 (36%) respondieron adecuadamente, 12 (48%) no acertaron y 4 (16%) no respondieron.</p> | <p><b>-GRUPO EXPERIMENTAL:</b> De las 25 alumnas que dieron la prueba, 13 (52%) respondieron adecuadamente, 10 (40%) no acertaron y 2 (8%) no respondieron.</p> <p><b>-GRUPO CONTROL:</b> De las 25 alumnas que dieron la prueba, 8 (32%) respondieron adecuadamente, 16 (64%) no acertaron y 1 (4%) no respondió.</p> | <p>6. Qué información del texto te ayudará a argumentar adecuadamente a la pregunta: ¿por qué el materialismo es sinónimo de baja autoestima y falta de identidad?</p> | <p>-El grupo experimental muestra avances en la resolución de las preguntas, un 12% más que en la prueba de entrada. Y en el grupo control se observa una disminución del 4% en la prueba de salida comparando lo obtenido en la prueba de entrada.</p> |
|--|--|--|---|---|--|--|---|