



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES
Y EDUCACIÓN



ESCUELA DE POSTGRADO

SECCIÓN DE POSTGRADO

UNIDAD DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

“Programa de Estrategias Metacognitivas para desarrollar la
Comprensión de Lectura de los estudiantes de I ciclo de la
Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza”.

**TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y
DOCENCIA**

PRESENTADA POR:

Cecilia Isabel Lévano Zegarra

ASESORA

Mg. Graciela Vera Carpio

LIMA-PERÚ; 2016

Titulo: Programa de Estrategias Metacognitivas para desarrollar la Comprensión de Lectura de los estudiantes de I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza”.

PRESENTADO POR:

Lic. Cecilia Lévano Zegarra
Autora

Mg. Graciela Vera Carpio
Asesora

Presentada a la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Para obtener el grado de Maestro en ciencias de la educación con mención Investigación y Docencia.

APROBADO POR:

Dr. JULIO CESAR SEVILLA EXIBIO
PRESIDENTE

Dr. MARIO VICTOR SABOGAL AQUINO
SECRETARIO

Dr. JOSE LUIS VENEGA KEMPER
VOCAL

Febrero, 2016

AGRADECIMIENTO

A mi Madre:

Por el apoyo incondicional.

A mi familia:

Por estar a mi lado en todo momento.

*Coordinadora de la Oficina de Extensión
Lima:*

Mg. Débora Chávez Velásquez

*Por ser las personas que apoyaron para el
logro de esta tesis.*

DEDICATORIA

A MI QUERIDO HIJO LUIS ÁNGEL, por sembrar en mi sensibilidad y comprensión é inspirarme en mis sueños, constituyéndose en mi fortaleza para continuar hacia adelante no importando las circunstancias difíciles que aparezcan en nuestras vidas.

A MIS PADRES Y FAMILIARES más queridos por las invalorable muestras de cariño y apoyo.

RESUMEN

Los medios de comunicación y la sociedad, enfrentan serios conflictos, con respecto al bajo nivel de redacción que tienen los estudiantes de periodismo, esto se debe, al deficiente desarrollo de habilidades en lectura crítica y el razonamiento lógico, en su proceso de enseñanza-aprendizaje; en razón a ello, el trabajo de investigación intitulado “PROGRAMA DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN DE LECTURA DE LOS ESTUDIANTES DEL I CICLO DE LA UNIVERSIDAD DE PERIODISMO JAIME BAUSATE Y MEZA”, teniendo en cuenta que la lectura como técnica de enseñanza, es una herramienta clave para desarrollar habilidades en comprensión lectora; por eso se propuso determinar la influencia de programas de estrategias meta cognitivas, relacionado con la comprensión de la lectura en textos continuos a través de los criterios o dimensiones demarcadas en el aspecto o capacidad literal, inferencial y criterial. Nuestra muestra estuvo conformada por los alumnos del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza. El presente trabajo de investigación se inicia ubicando en un contexto, las causas y consecuencias del problema, los objetivos a alcanzar, un marco teórico y metodológico, que reforzará las definiciones de las dos variables, la variable independiente ESTRATEGIAS META COGNITIVAS: Conjunto de técnicas o herramientas de estudio que permitan mejorar el aprendizaje en el alumno, en sus dimensiones de Parafraseo – Resumen – Organización visual; y, la variable dependiente COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS CONTINUOS, de la aplicación del estadístico de prueba t de Students muestran un índice de diferencia de medias de 1.459 ptos., para el grupo control; mientras que para el grupo experimental, es de 1.886 ptos. Respectivamente; obteniendo este resultado a un ajuste de 0.95 ptos o lo que es igual al 95.0%, lo cual significaría que el grupo experimental obtuvo mayor índice de la prueba de Comprensión de lectura en textos continuos, con lo que podemos validar nuestra hipótesis general alterna la cual supone que “La aplicación de un programa de estrategias meta cognitivas influye de manera significativa en el desarrollo de la capacidad de

comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015”.

ABSTRACT

The media and society faces serious conflicts, from the low level of writing with journalism students, this is due to poor development of skills in critical reading and logical reasoning, in the process of teaching and learning ; because of this, the research paper entitled "METACOGNITIVE PROGRAM STRATEGIES FOR DEVELOPMENT OF READING I CYCLE STUDENTS AT THE UNIVERSITY OF JOURNALISM AND JAIME MEZA Bausate" considering reading as a teaching technique is a key tool to develop skills in reading comprehension; so I set out to determine the influence of programs metacognitive strategies related to reading comprehension in continuous texts through the criteria or dimensions demarcated in appearance or literal, inferential and criterial capacity. Our sample consisted of students of the first cycle of the University of Journalism and Bausate Jaime Meza. This research was initiated by placing in a context, causes and consequences of the problem, the objectives to be achieved, a theoretical and methodological framework, which will strengthen the definitions of the two variables, the independent variable COGNITIVE STRATEGIES GOAL: Set of technical or study tools to improve student learning in their dimensions paraphrase - Summary - visual Organization; and the dependent variable UNDERSTANDING CONTINUOUS READING TEXTS, application of the test statistic t Students show an index of mean difference of 1,459 pts, for the control group.; while for the experimental group, it is 1,886 pts. Respectively; obtaining this result to a setting of 0.95 points or what is equal to 95.0%, which would mean that the experimental group had higher rates of testing reading comprehension continuous texts, so that we can validate our general hypothesis AC which supposed to "the implementation of a program of cognitive strategies meta significant influence on the development of reading comprehension skills in students of I cycle University Journalism Bausate and Jaime Meza, 2015

ÍNDICE GENERAL

CARATULA.....	i
HOJA DE JURADOS	ii
AGRADECIMIENTO	iii
DEDICATORIA.....	iv
RESUMEN	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE GENERAL.....	viii
ÍNDICE DE TABLAS	x
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
INTRODUCCIÓN	xii
Capítulo I ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	16
1.1 Ubicación	17
1.2 Universidad de Periodismo “Jaime Bausate y Meza”	17
1.3 Evolución histórica tendencial del objeto de estudio: gestión educativa y administración	17
1.4 Problema central:.....	22
1.4.1 Formulación de problemas	27
1.4.2 Objetivos de la investigación	28
1.4.3 Hipótesis del estudio	29
1.4.4 Variables del estudio	29
1.5 Metodología	30
1.5.1 Diseño de investigación.....	30
1.5.2 Población y muestra	31
1.5.3 Materiales, técnicas e instrumentos de recolección de datos.	32
1.5.4 Método y procedimientos para recolección de datos.....	32
1.5.5 Análisis estadísticos de los datos	32
Capítulo II MARCO TEÓRICO	34
2.1 Antecedentes del problema.....	35
2.2 Marco Teórico	38
Capítulo III RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y PROPUESTA.....	72

3.1	Análisis e Interpretación de los resultados del cuestionario para directivos y docentes.....	73
3.2	Construcción de la Propuesta	¡Error! Marcador no definido.
CONCLUSIONES		93
RECOMENDACIONES.....		96
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		97
	Lectura N°01	100
	Lectura N°02	102
	Lectura N°03.....	105

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 - Operacionalización de variables.....	30
<i>Tabla 2. Población del estudio</i>	<i>31</i>
<i>Tabla 3. Muestra del estudio</i>	<i>31</i>
Tabla 4 - Contingencia Parafraseo * Grupo.....	73
Tabla 5 - Contingencia Resumen * Grupo.....	74
Tabla 6 - Contingencia Organizador visual * Grupo	75
Tabla 7 - Contingencia Estrategias meta cognitivas * Grupo.....	76
Tabla 8 - Contingencia Literal * Grupo	77
Tabla 9 - Contingencia Inferencial * Grupo.....	78
Tabla 10 - Contingencia Criterial * Grupo.....	79
Tabla 11 - Contingencia Comprensión de lectura en textos continuos * Grupo.....	80
Tabla 12 - Resumen de comparación de t de Students (Comprensión de lectura en textos continuos control & Comprensión de lectura en textos continuos experimental).....	82
Tabla 13 - Índice de valor del cálculo ajustado a un 95.0% de ajuste	82
Tabla 14 - Resumen de comparación de t de Students (Literal control & Literal experimental).....	85
Tabla 15 - Índice de valor del cálculo ajustado a un 95.0% de ajuste Students (Literal control & Literal experimental)	85
Tabla 16 - Resumen de comparación de t de Students (Inferencial control & Inferencial experimental)	88
Tabla 17 - Índice de valor del cálculo ajustado a un 95.0% de ajuste Students (Inferencial control & Inferencial experimental)	88
Tabla 18 - Resumen de comparación de t de Students (Criterial control & Criterial experimental)	91
Tabla 19 - Índice de valor del cálculo ajustado a un 95.0% de ajuste Students (Criterial control & Criterial experimental).....	91

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Contingencia Parafraseo * Grupo	73
Figura 2 - Contingencia Resumen * Grupo.....	74
Figura 3 - Contingencia Organizador visual * Grupo	75
Figura 4 - Contingencia Estrategias meta cognitivas * Grupo	76
Figura 5 - Contingencia Literal * Grupo	77
Figura 6 - Contingencia Inferencial * Grupo	78
Figura 7 - Contingencia Criterial * Grupo.....	79
Figura 8 - Contingencia Comprensión de lectura en textos continuos * Grupo	80
Figura 9 - Comprensión de lectura en textos continuos control & Comprensión de lectura en textos continuos experimental	82
Figura 10 - Literal control & Literal experimental	85
Figura 11 - Inferencial control & Inferencial experimental.....	88
Figura 12 - Criterial control & Criterial experimental.....	91

INTRODUCCIÓN

El desarrollo acelerado de la ciencia, la avasallante innovación tecnológica, que generó el proceso de globalización, demanda el mayor conocimiento de los aspectos que componen la realidad contextual de la sociedad y en consecuencia exigen a todos los seres humanos y en particular a los medios de comunicación una mejor reunión de ideas y objetividad en la redacción de sus textos informativos para optimas y oportunas decisiones que fortalezcan la igualdad en los derechos ciudadanos, en la libertad empresarial-laboral y en la actividad política de la nación, logrando así, el desarrollo integral vislumbrado en el proceso mundial. Esto colisiona con el poco interés por la lectura en los jóvenes estudiantes, particularmente de periodismo, como consecuencia al deficiente desarrollo de las habilidades en lectura, en su proceso de enseñanza aprendizaje. Durante el proceso de formación universitaria se ha observado que los y las estudiantes tienen poco interés por la lectura, limitándose a leer sólo los documentos que los y las docentes sugieren sin incluir libros completos u obras relacionadas con las asignaturas.

La mayoría de estudiantes presentan algunos problemas relacionados con la redacción de textos como consecuencia de la falta de comprensión lectora. Son pocos los que a través de su escolaridad han logrado desarrollar estrategias discursivas que les permitan comprender los textos generales, redactar y resumir ideas principales de lo leído.

Se necesitan jóvenes críticos, reflexivos, propositivos, y esto se realiza a través del ejercicio mental, que muy bien lo facilita la lectura comprensiva.

Los estudiantes del I ciclo de la Universidad Jaime Bausate y Meza presentan problemas relacionados con la comprensión de lectura en textos continuos a través de los criterios o dimensiones demarcadas en el aspecto Literal, Inferencial y Criterial, causado por la carencia de la práctica de lectura, lo que repercute en su proceso de enseñanza - aprendizaje, por ésta razón tienen un bajo rendimiento académico.

En base a todo lo expuesto podemos ver que existe una deficiente comprensión lectora en los alumnos del I ciclo de Pre grado de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza que se manifiesta de la siguiente manera:

- Estudiantes al leer un texto no comprenden lo que leen,
- No utilizan el diccionario cuando no entienden alguna palabra,
- No utilizan estrategias metacognitivas,
- Carecen de motivación antes, durante y después de la lectura.

Para lo que hemos determinado a través del presente estudio diversas formas de saber y de saber hacer fundamentales son las estrategias metacognitivas de carácter general que los estudiantes deben adquirir para avanzar productivamente en sus estudios, y de las que suelen carecer. Es por esta razón que incluimos las estrategias de comprensión lectora. En realidad la lecto-escritura aprendida y desarrollada hasta el nivel primario es crucial que inclusive las falencias son un problema en la Educación Superior, quizá por el débil proceso desarrollado en su vida escolar.

El problema que se aborda en esta investigación se formula con la siguiente interrogante ¿Cómo influye la aplicación de un programa de Estrategias Metacognitivas, para desarrollar la capacidad de comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015?

El objeto de la investigación es proceso de enseñanza aprendizaje del I ciclo de la carrera de periodismo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015. Luego el campo de acción son las estrategias meta cognitivas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015.

Son muchas las propuestas que han venido surgiendo en los países de América Latina para ayudar al estudiante a considerar la lectura como una

herramienta fundamental en la construcción de su aprendizaje. Partiendo de lo cual, se han creado organismos cuyo objetivo principal es favorecer la promoción de este hábito y la formación del lector desde las aulas, de tal manera que sea capaz de interpretar las informaciones de acuerdo a una perspectiva propia y así comprender el mundo en el que se desenvuelve. Es por esto que se hace necesario reflexionar sobre la práctica de la lectura, pues resulta fundamental para aplicar nuevas estrategias que permitan mejorar los niveles de comprensión de los estudiantes. Dicha reflexión debe propiciarse desde distintos puntos de vista (educativo, político, social y cultural) para así poder formar lectores comprometidos con la transformación de la sociedad.

Este trabajo de investigación intitulado “Programas de Estrategias Metacognitivas para desarrollar la comprensión de lectura de los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza”, pertenece al campo de la Investigación y Docencia en las Ciencias de la Educación; y, se propone determinar de qué manera influye la aplicación de un Programa de Estrategias Metacognitivas, para desarrollar la capacidad de Comprensión Lectora en los 70 estudiantes bausatinos, base de nuestra muestra.

Los capítulos que enmarcan el desarrollo del trabajo de investigación, cada uno esboza:

- En el primer capítulo: “Análisis del objeto de estudio”, abordando antecedentes, problemas, así como los aspectos del estudio
- En el segundo capítulo: Marco teórico y metodológico, que sustenta el estudio
- En el tercer capítulo: Resultado de la Investigación y propuesta
- Finalmente, las conclusiones y recomendaciones
- Se cita las referencias Bibliográficas. En los anexos se presentan los instrumentos utilizados.

Confío responder a todos los criterios básicos de la presentación formal de un trabajo de investigación; por lo que paso a desarrollar los puntos señalado.

Capítulo I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO



1.1 Ubicación:

Distrito de Jesús María

1.2 Universidad de Periodismo “Jaime Bausate y Meza”

La modalidad de Educación Presencial de la Universidad ofrece al estudiante la posibilidad de realizar sus estudios profesionales en sus modernos talleres de radio, televisión y multimedia que se encuentra ubicada en el Jirón Rio de Janeiro 560 en el distrito de Jesús María

1.3 Evolución histórica tendencial del objeto de estudio: gestión educativa y administración.

La Universidad Jaime Bausate y Meza tiene su antecedente más cercano en la histórica Escuela de Periodismo Jaime Bausate y Meza, fundada en Lima, el 23 de agosto de 1958. Desarrolla una constante y fecunda labor académica de formación de periodistas y comunicadores sociales. De sus aulas han egresado profesionales de talento que han destacado en el periodismo escrito, radial, televisivo y en otras especialidades.

La Asociación Nacional de Periodistas del Perú (ANP), su promotora, la concibió como Instituto Libre de Periodismo Jaime Bausate y Meza, iniciando como tal sus actividades académicas el 15 de octubre del mismo año. En 1964, el Ministerio de Educación, mediante Resolución Suprema N° 1132 le otorgó el status de Instituto Superior.

El 20 de septiembre de 1965, se promulgó la Ley 15630, que reconoció, en el Perú, la profesión periodística. El Artículo 2º de la norma, prescribía que: Las universidades nacionales y particulares, a través de sus facultades o escuelas, de periodismo, extenderán los títulos correspondientes a los periodistas. Este antecedente tiene mucha trascendencia, porque faculta a la Escuela de Periodismo Jaime

Bausate y Meza de entonces, a otorgar el título profesional a los periodistas.

En 1972 y 1978, dos hechos marcaron el proceso de desarrollo de la Escuela. Sus egresados, de acuerdo a Ley, tenían derecho al bachillerato profesional y a recibir el título de especialista profesional en periodismo. Por otro lado, el Estado le confirió la categoría de Escuela Superior de Educación Profesional (ESEP). En 1984, el Decreto supremo N° 023-84 ED, establece que la Escuela Superior de Periodismo otorga el título de periodista profesional, a nombre de la nación.

El 5 de enero de 1990, se publicó la ley N° 25167, aprobada por el Congreso de la República, que reconoce a los egresados de la Escuela de Periodismo Jaime Bausate y Meza, poder inscribirse en el Colegio Profesional de Periodistas del Perú, al culminar los diez ciclos de estudios que establece el plan de estudios universitario. En el artículo 2º prescribe lo siguiente: la Escuela de Periodismo Jaime Bausate y Meza, expide títulos a nombre de la Nación y tiene los deberes y derechos que establece la Ley N° 23733, en referencia a la ley universitaria.

El 29 de mayo de 2003 se promulga la ley N° 27981 precisando la validez de los grados y títulos expedidos por La Escuela para el ejercicio de la docencia universitaria y la realización de estudios de maestría y doctorado, en el marco de la Ley N° 23733.

El punto más álgido de su devenir histórico tuvo lugar el 13 de noviembre del 2008, cuando en su propio campus, el presidente de la República, Dr. Alan García Pérez, promulgó la Ley N° 29278, que le da la justa y esperada denominación de Universidad Jaime Bausate y Meza. Dicha ley señala que la Universidad continuará confiriendo el grado académico de Bachiller y el título profesional de Licenciado en

Periodismo. Los egresados serán inscritos en el Registro Nacional de Grados y Títulos de la Asamblea Nacional de Rectores.

La otrora Escuela y ahora Universidad se denomina Jaime Bausate y Meza en memoria del fundador del primer cotidiano de América Latina, el "Diario de Lima".

La Universidad, que recoge el legado de medio siglo de existencia de la Escuela, se desarrolla bajo los principios de:

- Libertad de pensamiento, de expresión y de cátedra, condición para las más altas realizaciones científicas, tecnológicas y espirituales.
- Búsqueda de la verdad dentro de la actividad de su competencia.
- Tolerancia a todas las ideas y rechazo a toda forma de violencia, discriminación y dependencia.
- Pluralismo, que asegura una institución con todos los aportes, con lealtad a los principios constitucionales y a los fines de La Escuela.
- Crítica que estimula la inteligencia y el desarrollo académico.
- Excelencia como la puesta en práctica de los principios y como requisito para la acreditación.
- Educación como factor de desarrollo del individuo y la sociedad.
- Formación integral de la persona, para garantizar su participación y compromiso con sociedad con libertad, justicia y solidaridad.

AUTORIDADES

El Consejo Universitario es el órgano máximo de gobierno de dirección, promoción y ejecución de las actividades de la Universidad Jaime Bausate y Meza, Tiene la siguiente composición.

Rector

Dr. Roberto Marcos Mejía Alarcón

Vicerrector Académico

Dr. Eudoro Terrones Negrete

Decano de la Facultad de Ciencias de la Comunicación Social

Dr. José Manuel García Sosaya

Representante de los Estudiantes

Sta. Keila Caicedo De La Cruz

Sr. Víctor Hugo Criado Zúñiga

Representante de los Egresados

Lic. Moraima Rojas Berrocal

Representante de la Promotora

Mg. Karina Reyes Bernuy

Secretario General

Lic. Mario Rubén Gonzales Rios

LEYES

Ley No 29278

LEY QUE DENOMINA UNIVERSIDAD JAIME BAUSATE Y MEZA A LA
ESCUELA DE PERIODISMO JAIME BAUSATE Y MEZA

Artículo N° 1.- Objetivo de la Ley

Denomínase Universidad Jaime Bausate y Meza a la Escuela de Periodismo Jaime Bausate y Meza, con arreglo a la Ley N° 23733, ley Universitaria, y las leyes núms.. 25167 y 27981, respectivamente.

Artículo N° 2.- Adecuación

La Universidad Jaime Bausate y Meza adecuará su estatuto y órganos de gobierno conforme a lo dispuesto por la Ley 23733, Ley Universitaria, y el funcionamiento estará de acuerdo con la ley y las atribuciones del Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades (CONAFU) y del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace) cuando entre en funcionamiento.

Artículo N° 3- Inscripción

La Universidad Jaime Bausate y Meza continuará confiriendo el grado académico de Bachiller en Periodismo y el título profesional de Licenciado en Periodismo, previsto por las leyes núms. 25176 y 27981, a los egresados de la Escuela de Periodismo Jaime Bausate y Meza, los cuales serán inscritos en el Registro Nacional de Grados y Títulos de la Asamblea Nacional de Rectores.

Comunicase al señor Presidente de la República con su Promulgación.

En Lima, a los veintitrés días del mes de octubre de dos mil ocho.

JAVIER VELÁSQUEZ QUESQUÉN
Presidente del Congreso de la República

ALEJANDRO AGUINAGA RECUENCO
Primer Vicepresidente del Congreso de la República

AL SEÑOR PRESIDENTE CONSTITUCIONAL DE LA
REPÚBLICA POR TANTO:

Mando se publique y cumpla.
Dado en la Casa de Gobierno, en Lima, a los doce días del mes de
noviembre del año dos mil ocho.

ALAN GARCÍA PÉREZ
Presidente Constitucional de la República

YEHUDE SIMON MUNARO
Presidente del Consejo de Ministros

1.4 Problema central:

A nivel mundial, la capacidad lectora de los estudiantes es de suma importancia, sobre todo los procesos usados en entender la información de niveles que es de suma importancia sobre todo en la educación de nivel superior, es así de esta manera que el texto instruccional juega un papel determinante en el éxito de los estudios realizados o por realizar (igualmente para todos los programas que se ofrecen). Es a través de libros, revistas, antologías, guías y programas, como se pretende fundamentar parte de la instrumentación de los objetivos de la educación que se ofrece: la transmisión de conocimiento. En México (De los Santos, 1995) en seis entidades de la parte occidente del país (Colima, Jalisco, Michoacán, Nayarit, Sinaloa y Sonora), tanto en universidades públicas como privadas, se caracteriza la formación profesional de los estudiantes de esas instituciones de educación superior como escasa en el dominio de instrumentos de trabajo intelectual y destrezas básicas, entre las cuales se considera la lectura de comprensión. Asimismo, Aguilar y Díaz Barriga (1988) asumen el fracaso de múltiples experiencias enfocadas a desarrollar en los estudiantes universitarios hábitos de estudio efectivos, que a fin de cuentas no les han permitido enfrentar con éxito las demandas de las tareas escolares cotidianas, especialmente las relacionadas con la comprensión de textos académicos de tipo instruccional expositivo. Del mismo modo, otros autores En España (Greybeck, 1999 y Du Boulay, 1999) refieren los comentarios de los maestros universitarios, quienes denuncian el gran número de alumnos con deficiencias académicas (hábitos de estudio), necesarias para desempeñar con éxito las demandas de las tareas escolares, y el descuido de la educación

formal por propiciar condiciones para que los estudiantes desarrollen la capacidad de comprensión lectora (Contreras, 1999).

Estos son algunos datos que muestran que la comprensión de textos, siendo una habilidad esencial para el éxito en las tareas escolares, es una carencia de algunos estudiantes universitarios.

Datos que tienen antecedentes preocupantes en lo señalado en Colombia por Julián de Zubiría (2000): Los resultados de aplicaciones de pruebas de comprensión lectora realizadas entre 1992 y 1994 muestran que tan solo una quinta parte de la población de los grados 3º, 5º, 7º y 9º alcanza el nivel esperado, en tanto que el 66% alcanza el nivel de lectura textual (Ministerio de Educación Nacional, 1997). Así mismo, estudios adelantados en Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Jamaica y México indican que la mitad de los alumnos de cuarto grado no logran entender si quiera lo que deletrean (Schiefelbein, Ernesto y Tedesco, Juan Carlos, 1995). También, se estima que el 17% de los jóvenes norteamericanos no estarían en capacidad de comprender una simple noticia deportiva por ser analfabetos funcionales. (Reich, 1993). Estos estudios ratifican nuevamente que el alfabetismo no garantiza la comprensión lectora y que esta sigue siendo una meta por trabajaren la educación latinoamericana.

En nuestro país anualmente se realiza la evaluación censal de estudiantes en el programa escolarizado nivel primaria, la cual, permite medir el nivel de comprensión lectora de los niños en nuestro país.

La Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) consiste en la aplicación de pruebas estandarizadas y presenta sus resultados de acuerdo a niveles de logro. En el Nivel 2 – Satisfactorio se ubican los estudiantes que lograron los aprendizajes esperados para el grado, en el Nivel 1 – En proceso están quienes responden solamente las preguntas más fáciles de la prueba, mientras que Debajo del Nivel 1 – En inicio, están

aquellos estudiantes con dificultades incluso para responder las preguntas más fáciles.

A nivel de las regiones hay importantes logros emergentes en Huancavelica, Apurímac, Pasco, donde a pesar de la pobreza y la pérdida de horas de clase sufridas el 2012, han conseguido importantes mejoras.

Otro resultado de la evaluación es que Moquegua y Tacna se distinguen nítidamente en la evaluación. El logro que ha conseguido Moquegua especialmente es sobresaliente porque es consistente con su esfuerzo de los últimos cinco años en que ha duplicado el porcentaje de estudiantes en el nivel satisfactorio de desempeño tanto en Comprensión lectora.

Lo más importante de la evaluación censal 2012 es que hemos empezado a mejorar “desde abajo”, podemos decir que ahora tenemos menos niños DEBAJO DEL NIVEL 1 y empezado a mejorar la educación rural. Estamos poniendo en práctica nuestro lema: TODOS podemos aprender, NADIE se queda atrás.

En Comprensión lectora, la ECE 2012 revela que a escala nacional un 30,9% alcanzó el Nivel 2-Satisfactorio y el 49,3% se ubica en el Nivel 1-en Proceso; mientras que el 19,8% está todavía Debajo del Nivel 1.

De acuerdo al tipo de escuela a la que asisten los estudiantes, los resultados señalan que el 24% de los estudiantes que asisten a escuelas estatales alcanzó el Nivel 2 – Satisfactorio, mientras que el 51,4% de los alumnos de escuelas no estatales se ubicó en el mismo nivel.

El Ministerio de Educación difundió los resultados de la ECE 2012 a todos los actores del proceso educativo a partir del mes de abril del presente año a autoridades regionales y locales, directoras, docentes y a cada padre de familia un informe personalizado de cada estudiante

evaluado. Todo esto con el fin de que dicha información sirva como insumo para tomar decisiones por la mejora de los aprendizajes en todos los niveles.

En el ámbito internacional tenemos “PISA para adultos” es un estudio de la OCDE llamado PIAAC por sus siglas en inglés (Program for the International Assessment of Adult Competencies). Las competencias que ha medido han sido la lectora, la matemática, y la de resolución de problemas en un entorno tecnológico.

No se trata para nada de una clasificación o ranking de países en determinadas habilidades o conocimientos, sino que más bien es un análisis del mercado laboral, las competencias que se emplean en él, y los requisitos para mejorar la productividad. Aunque los medios de comunicación se han centrado en lo de “España a la cola en lectura y matemáticas”, también se proporcionan datos sobre la baja cantidad de hogares con ordenador y acceso a internet, de personas que utilizan internet para comunicarse con el gobierno, las autoridades o con negocios, los pocos cambios introducidos en las empresas, y sobre todo que, de los países analizados, España es el que tiene la tasa más alta de personas de 25 a 34 años sin educación secundaria.

Se evaluó a personas de entre 16 y 65 años que residían en el país valorado (no tenían por qué tener esa nacionalidad o conocer la lengua oficial) en el momento del estudio, y que no estuviesen institucionalizados. Concretamente, en España se valoró a 6.055 personas.

La prueba de competencia lectora tenía 5 niveles de dificultad, pero no son los mismos en los que se clasificó a los participantes ya que en las gráficas se suelen unir los niveles más altos (4 y 5) y se refleja también a los que no llegaron a obtener el nivel 1, el más bajo.

El porcentaje de adultos españoles que alcanzaban los niveles 3, 4 y 5 era ligeramente superior al 30%. Casi el 40% estaba en el nivel 2, aproximadamente el 20% en el nivel 1, y casi el 10% por debajo del nivel 1, siendo el país evaluado en el que hubo más participantes que no alcanzaban ese nivel. Se debe tener en cuenta que en Chipre no se pudo evaluar a casi el 18% de la muestra por problemas de idioma o de capacidad, pero aunque se les añadiese en los niveles más bajos, seguiría habiendo una proporción de adultos chipriotas en los niveles 3, 4 y 5 mayor que la de españoles.

La puntuación general española fue 252 puntos, la media de los países evaluados fue 273 puntos, y la puntuación máxima, obtenida en Japón, 296 puntos. No se encontraron diferencias significativas entre España y Dinamarca, Alemania, Estados Unidos, Austria, Chipre, Polonia, Irlanda, Francia o Italia, pero sí con otros países.

La puntuación general española es mayor cuando se considera solo a los adultos jóvenes, de 16 a 24 años (264) puntos. En ese caso la media es de 280 puntos, y Japón obtuvo 299 puntos, la máxima puntuación.

En las últimas evaluaciones internacionales (PISA y UNESCO) se evidencia el bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes en el Perú. En los resultados indican que el 65% de los niños se encuentran en el nivel 0 es decir no saben obtener información, interpretar y reflexionar sobre el texto, igual en la evaluación de la calidad de educación, se expresa que el 75% de los niños de cuarto grado se ubican en el nivel 0 es decir no tienen comprensión lectora ni práctica metalingüística. Reymer; (2005).

En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano - Puno existen diversas tesis de investigación respecto a la comprensión lectora, llegando a las conclusiones siguientes: Flores; (1995) relaciona el nivel de comprensión de lectura con el Rendimiento

Académico en Literatura, llegando a afirmar que existe una relación directa o positiva entre la comprensión de lectura y Rendimiento Académico y que la mayor cantidad de alumnos del 4° Y 5° grados tienen deficiente de comprensión de lectura. Hay una relación con la tesis elaborada por Mamani; (2000) donde propone determinar el nivel de comprensión de lectura de textos no literarios de los alumnos del primer nivel de la especialidad Lengua Literatura Psicología y Filosofía concluyendo que el nivel de comprensión de lectura es deficiente y no supera el puntaje exigido para aprobarlo.

Ambas tesis llegan a la conclusión que hay una relación directa entre la comprensión lectora y el rendimiento académico, porque si el alumno lógicamente no comprende un texto el rendimiento académico será deficiente.

Todo docente debe buscar que el estudiante lea con mayor productividad. Aun cuando se han intentado otros métodos de enseñanza, es obvio que hasta la fecha no se ha podido suplantar la lectura, como base accesible a todos los estratos.

1.4.1 Formulación de problemas

Problema General:

- * ¿Cómo influye la aplicación de un programa de estrategias meta cognitivas, para desarrollar la capacidad de comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015?

Problemas Específicos:

- 1) ¿De qué manera la aplicación de un programa de estrategias meta cognitivas, para desarrollar la capacidad de Literal de la comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015?

- 2) ¿De qué manera la aplicación de un programa de estrategias meta cognitivas, para desarrollar la capacidad de Inferencial de la comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015?
- 3) ¿De qué manera la aplicación de un programa de estrategias meta cognitivas, para desarrollar la capacidad de Criterial de la comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015?

1.4.2 Objetivos de la investigación

Objetivo General:

- * Determinar la manera en que influye la aplicación de un programa de estrategias meta cognitivas, para desarrollar la capacidad de comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015.

Objetivo Específicos:

- 1) Establecer de qué manera la aplicación de un programa de estrategias meta cognitivas, para desarrollar la capacidad de Literal de la comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015.
- 2) Establecer de qué manera la aplicación de un programa de estrategias meta cognitivas, para desarrollar la capacidad de Inferencial de la comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015.
- 3) Establecer de qué manera la aplicación de un programa de estrategias meta cognitivas, para desarrollar la capacidad de Criterial de la comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015.

1.4.3 Hipótesis del estudio

Hipótesis general:

- * La aplicación de un programa de estrategias meta cognitivas influye de manera significativa en el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015.

Hipótesis secundarias

- 1) Existe una influencia significativa de la aplicación de un programa de estrategias meta cognitivas, en el desarrollo de la capacidad de Literal de la comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015.
- 2) Existe una influencia significativa de la aplicación de un programa de estrategias meta cognitivas, en el desarrollo de la capacidad de Inferencial de la comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015.
- 3) Existe una influencia significativa de la aplicación de un programa de estrategias meta cognitivas, en el desarrollo de la capacidad de Criterial de la comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015.

1.4.4 Variables del estudio

Identificación de variables

- **Variable Independiente:**

Estrategias meta cognitivas: Conjunto de técnicas o herramientas de estudio que permitan mejorar el aprendizaje en el alumno.
Cooper, J. (1990)

- **Variable Dependiente:**

Comprensión de lectura en textos continuos: Comprensión de lecturas en sus tres niveles de comprensión, “literal, inferencial y criterial”. HENAO, Susana. (2008)

Operacionalización de variables

Tabla 1 - Operacionalización de variables

<i>VARIABLE</i>	<i>DIMENSIONES</i>	<i>INDICADORES</i>	<i>ÍNDICE</i>
Variable Independiente: Estrategias meta cognitivas. <i>Conjunto de técnicas o herramientas de estudio que permitan mejorar el aprendizaje en el alumno.</i> Cooper, J. (1990)	Parafraseo	<ul style="list-style-type: none"> • Completa la expresión • Cambia de final a la historia • Que cambiarias de la lectura 	Programa de estrategia mete cognitivas: Escala Valorativa: 1. Bajo 2. Regular 3. Elevado
	Resumen	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora un breve resumen del texto 	
	Organizador visual	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora una línea de tiempo utilizando la lectura • Elabora un mapa conceptual a partir de la lectura 	
Variable Dependiente: Comprensión de lectura en textos continuos. <i>Comprensión de lecturas en sus tres niveles de comprensión, “literal, inferencial y criterial”.</i> HENAO, Susana. (2008)	Literal	<ul style="list-style-type: none"> • Detalles • Tiempos • Significados 	Test de comprensión de lectura: Escala Valorativa: 1. En inicio 2. Proceso 3. Logrado
	Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> • Resúmenes • Secuencias • Predicciones 	
	Criterial	<ul style="list-style-type: none"> • Juzgar contenidos • Emitir juicios • Estructura de un texto 	

Fuente: Elaboración propia

1.5 Metodología

1.5.1 Diseño de investigación

Es una investigación aplicada cuasi experimental porque se orienta a la elaboración y aplicación de un programa de estrategias meta cognitivas en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, año 2015.

Diseño con grupo de control con pre y Post test

GE A X A'

1.5.2 Población y muestra

Población:

La población del estudio se constituyó por estudiantes del I ciclo (aula A y B) de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza del distrito de Jesús María, en un total de 70 estudiantes, tal como se aprecia en el siguiente cuadro N° 02.

Tabla 2. Población del estudio

GRUPOS	ESTUDIANTES	SEXO		TOTAL
		H	M	
EXPERIMENTAL	I CICLO A	15	20	35
CONTROL	I CICLO B	21	14	35
	TOTAL	36	34	70

Muestra

La muestra del estudio se constituyó por estudiantes del I ciclo (aula A) de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y meza del distrito de Jesús María, en un total de 35 estudiantes, tal como se aprecia en el siguiente cuadro N° 03; es decir:

Tabla 3. Muestra del estudio

GRUPOS	ESTUDIANTES	SEXO		TOTAL
		H	M	
EXPERIMENTAL	I CICLO A	15	20	35
	TOTAL	15	20	35

1.5.3 Materiales, técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Técnicas

La recolección de datos se dio a través de fuentes primarias porque los datos se obtuvieron directamente de la muestra seleccionada (grupo experimental) como objeto de investigación, a quienes se suministró una ficha de observación.

Instrumentos

El instrumento será la ficha de pre test y pos test, con 20 preguntas cada uno.

1.5.4 Método y procedimientos para recolección de datos.

Los datos sobre el programa de estrategias meta cognitivas se han recogido a través de la aplicación de fichas de trabajo.

De la misma forma se ha procedido en la recolección de resultados de las fichas de trabajo con relación a la comprensión de lectura.

1.5.5 Análisis estadísticos de los datos.

La confiabilidad de los instrumentos se realizará con T de Student, a través del SSPS versión 20, para medir los casos válidos, excluidos y el total; en este caso las fichas de trabajo para comprensión de lectura cada variable con los puntajes asignados.

Terminado el logro de confiabilidad de los instrumentos, los datos serán tabulados, analizados e interpretados con el software estadístico de Excel 2010 y SPSS, versión 20, mediante el cual se elaborarán tablas de frecuencias por dimensiones de cada una de las variables de investigación. Se demostrarán resultados con medidas de tendencia central (media aritmética, mediana y moda) y de variabilidad (varianza, dispersión, etc.) con la estadística descriptiva.

Finalmente se realizará la prueba de hipótesis y el control con el grupo respectivo.

Capítulo II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes del problema

Determinar la manera en que influye la aplicación de un programa de estrategias meta cognitivas, para desarrollar la capacidad de comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015.

Comprensión lectora

M. Ángeles Echevarria e Isabel Gastón B. (2008) en su investigación “Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios: Implicancias en el diseño de Programas de Intervención”, se interrogan en relación a cuáles son los niveles del proceso lector en los que se producen las mayores dificultades de comprensión lectora y los factores que las motivan, en estudiantes del primer semestre de universidad. El estudio se realizó a partir de un texto expositivo-argumentativo con 87 alumnos del primer semestre de Educación Social; para lo cual se utilizaron dos instrumentos: una prueba de comprensión lectora de opción múltiple y otra relacionada con la realización de resúmenes. Los resultados evidencian que las principales dificultades de comprensión lectora se refieren a la selección y jerarquización de la información relevante (la macro estructura) y a la captación de la intencionalidad comunicativa del autor, que se refleja en la organización estructural (superestructura) del texto. Asimismo, que los estudiantes tienen una especial dificultad en construir el modelo del mundo o modelo de situación que requiere la correcta comprensión del texto; es decir, la carencia de los conocimientos previos necesarios en relación al tema tratado no les permite construir la representación exigida a partir de lo que se afirma en el texto.

Marisela Partido Calvo (2008), titulada “La Lectura como experiencia didáctica”, en la que plantea que el papel que desempeña el maestro en relación a la lectura (es decir, cómo la conceptualiza y cómo la emplea en clases) influye en la manera como los estudiantes

conceptualizan, valoran y emplean la lectura dentro y fuera del ámbito escolar. En la investigación se utilizaron encuestas, que fueron aplicadas a una muestra de 10 docentes de la Universidad Pedagógica Nacional en México con el fin de sistematizar sus puntos de vista sobre la lectura. Los resultados son diversos: ninguno de los docentes visualiza la lectura como una alternativa de aprendizaje; reconocen que es un medio importante para obtener información, pero no la emplean en el desarrollo de sus orientaciones estudiantiles, pues consideran que no cuentan con el tiempo suficiente para utilizarla, porque en ocasiones el texto escrito resulta difícil de comprender-ya sea por la terminología que emplea o porque los estudiantes no poseen la información previa necesaria para entenderlo-. Asimismo, la mayoría de docentes respondió que utiliza la lectura extraclase; siendo pocos los que la emplean durante el desarrollo de la clase para confrontar puntos de vista de diversos autores sobre un tema común.

Eduardo Andres Gagniere (2007) en su trabajo “Una somera experiencia en la apropiación del método: Habilidades de lectura a Nivel Superior”, plantea la necesidad de diagnosticar e identificar el nivel de lectura de los estudiantes de una universidad privada en la ciudad de MÉXICO. En la investigación se utilizó un cuestionario de opción múltiple de 25 preguntas, que se aplicó a una muestra de 13 estudiantes del quinto y el décimo semestre académico. Los resultados del diagnóstico evidencian que el grupo de estudiantes estudiados conocen las habilidades lectoras en forma teórica; pero que al tratar de aplicar la teoría a la práctica (en este caso a un artículo académico), se presentan dificultades importantes que desmienten el resultado obtenido en el examen diagnóstico.

Nelly Aliaga M. (2008) para optar el grado de Maestría en Educación titulada “Relación entre los niveles de comprensión lectora y el conocimiento de los participantes de un Programa de Formación Docente a distancia”, plantea la interrogante sobre la relación existente entre los niveles de comprensión lectora y el conocimiento de los

participantes del Programa de Formación Docente de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho. En la investigación se utilizó el Test CLOZE para determinar los niveles de comprensión lectora, también las calificaciones para establecer el nivel de rendimiento académico, así como la encuesta de opinión de los estudiantes, en una muestra de 124 sujetos de dicho Programa. Los resultados y conclusiones principales establecen que existe una asociación entre los puntajes de comprensión lectora y las notas de rendimiento general de los estudiantes. Asimismo, que los textos son interpretados de acuerdo al esquema mental de cada estudiante, observándose que los resultados son mejores cuando el contenido es parte de su experiencia. Finalmente, que el 38.7 % (48 de 124) de los estudiantes se encuentran en un nivel de frustración de comprensión lectora; mientras que el mayor porcentaje de estudiantes, es decir el 43.5 % (54 de 124) se sitúa en el nivel instruccional de comprensión lectora. Es decir, en su gran mayoría no poseen buena comprensión lectora, hecho que es muy grave tratándose de formadores de futuras generaciones.

Manuel Miljanovich Castilla (2007) en su trabajo de investigación titulado “Relaciones entre la inteligencia general, el rendimiento académico y la comprensión de lectura en el campo educativo”, plantea la interrogante sobre el grado de correlación entre los puntajes obtenidos en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria y de la Universidad en un Test de inteligencia general (ANTECEDENTE) y en una prueba de comprensión lectora y rendimiento académico (CONSECUENTES). Desde el punto de vista metodológico, es una investigación correlacional que utilizó una prueba de comprensión lectora tipo SAT (Scholastic Aptitude Test), debido a que existen correlaciones entre sus puntajes y los obtenidos con el Test de inteligencia general; asimismo, se basó en 5 muestras integradas por estudiantes de Secundaria e ingresantes a la Universidad. La conclusión más importante –en relación a nuestra propia investigación–

es que la inteligencia general y la comprensión lectora presentan una correlación medianamente alta y significativa en el campo educacional.

Raúl González Moreyra (2008) en su trabajo de investigación titulada “Comprensión lectora en los estudiantes universitarios iniciales”, en la que plantea la necesidad de identificar los niveles de rendimiento en comprensión lectora así como los efectos de los factores textuales y grupales en ella, en estudiantes universitarios recién ingresados en universidades estatal y privada. En el aspecto metodológico, se consideró una muestra intencional de 41 sujetos de una Universidad estatal y otra muestra aleatorizada también de 41 sujetos de una Universidad privada, y además se seleccionaron seis textos previamente probados de 120 palabras promedio, que conformaron la prueba aplicada a los estudiantes y que estuvo basada en la técnica CLOZE. Los resultados y conclusiones evidencian que la distribución de frecuencias y por ende la categorización lectora de los sujetos de la muestra representativa es tendencialmente muy baja. Asimismo, que la cantidad de lectores deficientes con perspectivas no muy buenas es muy alta, especialmente en los textos vinculados a las ciencias, las humanidades y la literatura. Se concluye la investigación señalando dos responsabilidades: una, de la Educación Secundaria, pues los sujetos egresan de ella con deficiencias lectoras; la segunda responsabilidad es de la Universidad, que debe enseñar a leer a sus estudiantes iniciales y trabajar en tareas de comprensión lectora con mucho énfasis, en especial en el primer ciclo universitario.

2.2 Marco Teórico

Se plantea a continuación los lineamientos básicos que consideran la construcción de un conjunto de conceptos o nociones vinculados a la naturaleza del tema en relación a las variables de la investigación a fin de lograr una visión cercana y precisa del objeto de la investigación. Es necesario puntualizar que los conceptos teóricos que aquí se mencionan tienen un carácter fundamental puesto que en este tipo de

investigaciones la teoría está antes, durante y después del estudio y tiene un carácter determinante por lo que se convierte en el respaldo científico de la investigación.

Entendiendo que el marco teórico es el fundamento científico y tecnológico que sustenta la ejecución de este trabajo de investigación fue necesario revisar en la literatura más actualizada temas específicos como:

Los modelos explicativos, referidos a comprender lo que se lee han ido evolucionando y complicándose progresivamente. Partiendo de planteamientos lineales y secuenciales en los que se daba cabida a un número muy reducido de destrezas de decodificación, se ha ido progresando hacia concepciones interactivas, compensatorias en la construcción del significado.

El leer y comprender lo que se lee es un proceso mucho más complejo de lo que se cree y en este proceso se involucran el desarrollo de diferentes competencias y habilidades en el ser humano. En el estudio de cómo aprende la persona, han existido a lo largo de la historia diferentes corrientes y modelos, que con sus teorías aportan a tener una visión más amplia del concepto. Mientras Piaget propone que el desarrollo cognitivo precede al aprendizaje, para Vygotski la capacidad del individuo se puede extender a través de la enseñanza. Tomando en cuenta la noción de Vygotski, se arguye que los alumnos podrían desarrollar su intelecto más allá de lo que demuestran al inicio de sus estudios. Vygotski llama a esta distancia entre el nivel actual y la potencia del individuo la Zona del Desarrollo Próximo. Para ayudarles a llegar a su nivel potencial, los maestros aplican una especie de andamiaje (en términos Vygotskianos), fomentando el desarrollo intelectual de sus alumnos y actuando como guías en el proceso. El maestro funciona al inicio como modelo en el proceso de aprendizaje retirando paulatinamente su ayuda y así permitiendo que los alumnos sean cada vez más independientes en la realización de tareas, es lo

anteriormente planteado lo que el cuerpo docente del primer ciclo pretende alcanzar.

Para el enfoque sociocultural este aprendizaje no implica sólo un incremento en las competencias comunicativas del sujeto, sino que genera un cambio crucial en su configuración intelectual y afectiva. Desde el punto de vista mediacional, el lenguaje es el instrumento psicológico más poderoso dentro del repertorio semiótico que una sociedad ofrece a sus miembros, ya que sus propiedades recursivas lo convierten en el único que puede implementar operaciones meta conscientes, o sea, el único que permite desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico (Lucy, 1993).

Se considera que para lograr lectores eficientes desde el quehacer diario, es de vital importancia el desarrollo de habilidades en los tres ejes del lenguaje: Comunicación oral, lectura y escritura descrita en el currículum nacional peruano. conjunto de procesos, por lo que creemos que este concepto es limitado, tomando en consideración las tendencias actuales de la investigación en el campo de la lectura.

Para Fischer y Mandí (1984) leer es aprender a partir de un texto. El principal objetivo de la lectura es comprender el texto y extraer la información que contiene, integrándola con los conocimientos previos del lector. Esa nueva información ha de ser fácil y rápidamente recuperable.

La competencia lectora se ha considerado un acto de razonamiento que lleva al sujeto a la construcción activa y consciente de una interpretación del mensaje escrito (Vieiro y Gómez, 2004).

Es decir que se reconoce a la lectura “Como un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado. En este ámbito, la lectura se constituye en un proceso constructivo al reconocerse que el significado no es una

propiedad del texto, sino que el lector lo construye mediante un proceso de transacción flexible en el que conforme va leyendo, le va otorgando sentido particular al texto según sus conocimientos y experiencias en un determinado contexto. (Gómez Palacios y otros 1996).

Desde esta perspectiva, el acto de leer se convierte en una capacidad compleja, superior y exclusiva del ser humano en la que se comprometen todas sus facultades simultáneamente y que comporta una serie de procesos biológicos, psicológicos, afectivos y sociales que lo llevan a establecer una relación de significado particular con lo leído y de este modo, esta interacción lo lleva a una nueva adquisición cognoscitiva.

Esta concepción de lectura pone énfasis en la actividad que despliega el lector y reconoce su papel activo para construir el significado del texto. Desde esta concepción constructivista, la lectura se convierte en una actividad eminentemente social y fundamental para conocer, comprender, consolidar, analizar, sintetizar, aplicar, criticar, construir y reconstruir los nuevos saberes de la humanidad y en una forma de aprendizaje importante para que el ser humano se forme una visión del mundo y se apropie de él y el enriquecimiento que le provee, dándole su propio significado.

En cualquier caso, existe cierto acuerdo en considerar la lectura como una actividad cognitiva compleja en la que están implicados gran número de procesos psicológicos que actuando conjuntamente, producen la comprensión de un texto.

Aprender a leer lleva muchos años. Superada la etapa de dominio del código, el aprendizaje de la lectura, prácticamente, se confunde con el desarrollo intelectual aprende de la persona, El adecuado manejo de textos escritos cada vez más complejos implica el aprendizaje de nuevas habilidades de lectura. Por estos motivos, hoy se encuentra totalmente superada la posición que confinaba el aprendizaje de la

lectura al primer año de educación básica. Hoy se sabe que hay que enseñar a leer a lo largo de toda la escolaridad y que se puede estar aprendiendo a leer toda la vida. Este aprendizaje, naturalmente, para ser llevado en forma adecuada necesita ser revaluado en sus diversas etapas de logro, especialmente en las iniciales. (Allende, Condemarín).

Finalmente la comprensión de lectura es un proceso activo y constructivo de interpretación del significado del texto (van Dijk y Kintsch, 1983; Graesser y Tipping, 1998). Es un proceso activo porque se deben poner en juego una serie de operaciones y estrategias mentales para procesar la información que se recibe del texto, y es constructivo porque las operaciones y estrategias puestas en juego permiten construir el significado del texto y crear nueva información de la interacción entre la información obtenida del texto y el conocimiento previo del lector. El resultado del proceso es una representación mental o un modelo de la situación descrita en el texto.

De acuerdo a lo anterior el diseño de la investigación tendrá en cuenta tanto el concepto de Comprensión Lectora como los textos en los que se aplicarán las estrategias. Asumiendo como cierto lo expresado por Allende –Condemarín en su fundamentación teórica de las pruebas C.L.P “se hace posible una evaluación de la comprensión de la lectura en relación a determinados grupos, donde son de esperar ciertos aportes precisos de los lectores, se pueden utilizar textos especialmente preparados que permitan ver si los aportes esperados se producen o no. Esta posición intermedia postula que para enseñar, desarrollar y evaluar la comprensión de la lectura se requiere un adecuado conocimiento del grupo de lectores y un estricto control de la complejidad de los textos que se utilicen.”

A- COMPRENSIÓN LECTORA

A-1. Definición de Lectura

Sánchez L. (1988) sostiene que leer es un acto por el cual se otorga significado a hechos, cosas y fenómenos y mediante el cual también se devela un mensaje cifrado sea éste un mapa, un gráfico, un texto, etc.

En el ámbito comunicativo, lectura viene a ser un acto de sintonía entre un mensaje cifrado de signos y el mundo interior del hombre. En un nivel más complejo la lectura es un proceso por el cual tenemos acceso al conocimiento y experiencia humana que nos es propia, motivada por un conjunto de contenidos que se dan en todo tipo de lenguajes; particularmente, en el lenguaje escrito.

Humberto Eco (citado por Argudín y Luna, 2001) manifiesta que leer en la educación superior, no es la decodificación ni la reproducción literal de un mensaje si no que consiste en un proceso de interpretación y construcción por parte del lector, el cual requiere del desarrollo de habilidades específicas.

A-2. Comprensión Lectora

Johnston (1989) manifiesta que la lectura es la interacción del lector con el texto y que la comprensión es un aspecto de la lectura.

Al intentar elaborar una definición de la comprensión de lectura lo primero que hay que decidir según este autor es si debe ser entendida como un proceso o un producto. La comprensión lectora es un producto de la interacción entre lector y texto, el cual se almacena en la memoria. Esta concepción enfatiza más el producto final (los contenidos de la memoria) que el proceso para llegar hasta él. Implica además que la memoria a largo plazo juega un papel relevante y determina el éxito alcanzado por el lector.

Roger y Cunningham (1978) sostienen que los procesos de comprensión y los procesos de la memoria están inextricablemente entrelazados.

Existen datos para afirmar que un mensaje comprendido será retenido mejor en la memoria que uno no comprendido. Añaden... no

consideramos que los lectores hayan comprendido el texto si sólo son capaces de repetir de memoria los elementos. Comprenden un texto cuando han establecido conexiones lógicas entre las ideas y pueden expresarlas de otra manera. De este modo las inferencias son actos fundamentales de comprensión, ya que permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases y completar las partes de información ausente.

Se puede hacer mención, por otro lado, que existe una polémica respecto a si la comprensión es una habilidad unitaria o una serie de sub habilidades, (Robeck y Wallace 1990, citados por Bofarull 2001).

Rosenshine (1980) quien es partidario de la segunda opción considera que las habilidades de comprensión están organizadas en tres áreas:

1. Localización de detalles: reconocer, parafrasear, encontrar cosas concretas.
2. Habilidades de influencia simple: comprender palabras por el contexto, reconocer relaciones de causa-efecto, comparaciones y contrastes.
3. Habilidades de inferencia compleja: reconocer el tema o la idea principal, sacar conclusiones, predecir resultados.

Elosúa y García (1993) sostienen que la comprensión lectora es una compleja actividad cognitiva del procesamiento de información, cuyo objetivo es la comprensión del mensaje escrito.

En un estudio realizado por Silva (1977), en relación a la comprensión de textos, esta es definida como una capacidad o aptitud del individuo para interpretar textos, tomando en consideración variables como la atención, la memoria, imaginación y otras como la fatiga, estado de salud, el estado emotivo, etc. los cuales pueden influir en el lector.

De acuerdo a esa definición Violeta Tapia (1977) estableció el siguiente universo de indicadores de la comprensión lectora:

- * Definir en términos lo que se ha leído.
- * Identificar la idea central del texto.
- * Relacionar datos con hechos.
- * Establecer el significado del texto.
- * Interpretar hechos.
- * Evaluar críticamente.
- * Dar un título a un texto.

Por su parte Contreras y Covarrubias (2000) manifiestan que el que comprende lo que lee es capaz de reconstruir el significado global del texto; ello implica identificar la idea núcleo que quiere comunicarnos el autor, el propósito que lo lleva a desarrollar dicho texto, la estructura que emplea, etc.; en resumen podemos decir que implica una acción intelectual de alto grado de complejidad en la que el lector elabora un significado del texto que contempla el mismo que le dio el autor.

Miljanovich (2000) en su investigación relacionada a la comprensión de lectura y el rendimiento académico la aborda desde el punto de vista holístico a partir de la confluencia de los diversos enfoques a saber: el psicolingüístico, cognitivo, sociolingüístico, la teoría de los esquemas y el educacional constructivista, en tal sentido la comprensión lectora es entendida como un proceso interactivo de construcción cognoscitiva del significado del texto. A través de dicho proceso el sujeto interactúa mediante su estructura cognoscitiva con el contenido del texto expresado en claves lingüísticas.

También añade que el enfoque cognitivo de la comprensión lectora describe y explica cómo el sujeto entiende y recuerda el texto y sus partes, involucra los roles de percepción, la memoria, el razonamiento y la inferencia considerando además el contexto. Incluye dentro del punto de vista holístico, la meta cognición la cual, según él, está relacionada a las habilidades del sujeto para monitorear su propia cognición merced

a su capacidad para seleccionar y emplear destrezas y estrategias apropiadas, determinar metas y resolver dificultades y sostiene que el sujeto es consciente del proceso de comprensión lectora.

Pinzas, J. (2001) sostiene que existen cuatro términos que definen el concepto de lectura: como un proceso constructivo, interactivo, estratégico y meta cognitivo. La lectura es constructiva porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes. Es interactiva porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados. Es estratégica porque varía según la meta, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Es meta cognitiva porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas.

Tal es la importancia que tiene esta temática en el nivel superior, que se ha llegado a afirmar que ningún aprendizaje puede darse sin una profunda comprensión de lectura (Mortimer J. Adler, citado por Argudín y Luna 2001). La educación superior exige efectuar una lectura que lleve a tomar una posición frente a los diferentes textos, extraer información, valorarla y utilizarla como guía en los procesos de razonamiento.

Tapia (2003) señala que la lectura como proceso dinámico involucra operaciones cognitivas como: reconocer palabras y asociarlas con conceptos almacenados en la memoria, desarrollar ideas significativas, relacionar e integrar la información del texto a las estructuras cognitivas existentes, inferir, valorarla y evaluar críticamente. Intervienen además la comparación, clasificación, análisis y síntesis, el razonamiento analógico, el razonamiento hipotético-deductivo, abstracción, la generalización, entre otras operaciones.

A-3. Factores que influyen en la comprensión lectora

1. El Texto.

El nivel de dificultad del texto así como el tipo del que éste sea puede generar problemas en la comprensión lectora. Normalmente se observa la dificultad de un texto en función de la dificultad normativa o también en cuanto éste sea legible o no.

Las investigaciones en cuanto al análisis de los textos siguen dos corrientes:

- a) Análisis del texto en función de su contenido y estructura así como de las relaciones entre ambos.
- b) Análisis de la relación escritor-lector, considerando el texto un instrumento de comunicación.

En cuanto al primer punto, se han efectuado estudios que abordan al texto de forma independiente al autor. Al respecto se sostiene que cuanto más denso sean los argumentos en las proposiciones es más difícil hacer una lectura rápida y recordar menor cantidad de información.

Así Mc Conkie (1978, citado por Johnston 1989) sostiene que la cantidad de información presente en el texto (que el lector no tiene que inferir) afecta al recuerdo. Si un texto presenta un contenido concreto, imaginable e interesante se va a recordar mejor.

Por otra parte, cabe destacar la atención que ha producido el análisis del texto narrativo en la cual resalta la teoría de "Storygrammar". Esta teoría comprende la existencia de macro estructuras (temas) convencionales que se derivan de los conocimientos previos del texto y de la forma que funciona el mundo. Se alude a que si un lector es consciente de las estructuras organizativas de un texto (tema, macro conectores, localización, contenido) y sabe manejarlas es posible en gran medida que pueda modelar el texto cognitivamente.

Con relación a la segunda corriente Johnston considera el texto en su papel de instrumento comunicativo. El autor tiene una base de conocimiento, parte de la cual quiere comunicar al lector. Tiene como

función organizar este mensaje en función a lo que reconoce como características del lector tales como conocimiento previo, objetivos, etc., y redactar un texto del cual el lector pueda extraer el significado. Otro autor, Bruce, en esta misma línea sostiene que la lectura es una interacción social comunicativa. Esta concepción permite considerar ciertas dimensiones del texto: participantes, significado, tiempo, espacio y texto.

La idea que predomina es que los escritores emplean instrumentos para crear tipos de señales que ayudan al lector a generar el significado que intentan transmitir. Posteriormente, el lector es el que tiene que hacer uso de ellos para poder inferir lo que ha querido transmitir el autor.

Al respecto, se quiere resaltar que tanto lector y escritor realizan una tarea compleja. El significado se construye más que se transfiere, de esta forma los involucrados juegan un papel activo en dicha construcción.

2. Relación entre conocimiento previo y lectura.

Un conocimiento previo amplio permite almacenar conjuntos enteros de datos en un único código, en lugar de almacenar cada elemento por separado, orientándolos hacia un esquema que ya se posee.

La activación de los conocimientos previos o información relacionada con el tema, se explica gracias a la presencia de un formato de archivo en la memoria, el cual se denomina esquema y consiste en un conjunto de información o de datos organizados que giran alrededor de un tema específico. Las personas poseen esquemas para todo tipo de conocimiento que se tiene sobre el mundo.

Johnston (1989) sostiene que a mayor conocimiento previo del lector, mayor es la probabilidad de que conozca las palabras relevantes, de que haga las inferencias adecuadas mientras lee y de que construya

modelos de significado correctos. En consecuencia, la comprensión se hará efectiva.

Arakaki (2004) por su parte sostiene que reconocer su presencia en el proceso de comprensión lectora es relevante porque estos son los que proveen la estructura para asimilar e integrar la nueva información.

3. Los objetivos, propósitos y expectativas del lector.

Al abordar un texto lo hacemos con diversos objetivos y expectativas para llegar a interpretar el mensaje (Elosúa, 1993:12). Tal es el caso de leer para informarse, estudiar o simplemente hacerlo porque uno disfruta leyendo. Para cada uno de estos casos nuestro comportamiento lector cambia ya que los objetivos varían.

4. Procesos cognitivos, meta cognitivos y lingüísticos.

Durante el proceso de lectura se llevan a cabo diversos procesos cognitivos, meta cognitivos y lingüísticos. Entre ellos tenemos la atención, la concentración en el texto, identificación-reconocimiento de palabras, análisis sintáctico, semántico y pragmático del texto, elaboración y almacenamiento en la memoria de largo plazo, recuperación de la información en la memoria operativa, planificación, control y evaluación de la comprensión que se realiza.

A-4. Procesos Psicológicos que intervienen en la Lectura

La lectura presenta diversos procesos subyacentes a ella de naturaleza psicológica. Estos procesos son nombrados como perceptivo, léxico, sintáctico y semántico respectivamente.

Cuando se realiza el proceso perceptivo se extraen los signos gráficos para luego identificarlos. Esto implica diversas operaciones consecutivas como la de realizar movimientos saccádicos. Es decir, dirigir los ojos a distintas partes del texto que se va a procesar. No sólo se realiza esta operación sino también las llamadas regresiones o

movimientos oculares hacia atrás, las cuales se efectúan al aumentar la dificultad de la lectura.

En adición a ello, al recogerse la información es necesario detener los ojos en un punto del texto con lo cual se produce la llamada fijación. Estas operaciones quedan englobadas en lo que es el análisis visual.

En este proceso perceptivo la información se va recogiendo en la memoria sensorial o icónica y posteriormente en la memoria a corto plazo. Existen dos hipótesis que explican el análisis visual, la primera relacionada al reconocimiento global de las palabras y la segunda al reconocimiento previo de las letras.

Seguidamente de haberse reconocido la palabra se pasa al procesamiento léxico para recuperar su significado. Para ello existen dos vías: la ruta léxica, visual o directa y la ruta fonológica o indirecta.

En la primera, se compara la forma (global) ortográfica de la palabra con diversas representaciones que se encuentran almacenadas en la memoria y se comprueba con cuál de ellas puede encajar. Si hay que expresar la palabra en voz alta entonces se activa además el léxico fonológico para emitirla desde el almacén de pronunciación. Esta vía funciona sólo con los términos que uno conoce visualmente, más no para las palabras que desconocemos, ni las pseudopalabras ya que no presentan representación léxica.

Los dos procesos anteriores no son suficientes para entender lo que nos dice un texto. Se realiza por ello, el procesamiento sintáctico en el cual determinamos la relación que existe entre las palabras para expresar un significado. Para tal operación se disponen de ciertas estrategias o reglas sintácticas, empleamos el analizador sintáctico el cual nos da cuenta de las claves presentes en la oración: orden de palabras, palabras funcionales (preposiciones, conjunciones, artículos, etc.), significado de las palabras y signos de puntuación.

Finalmente, el proceso que interviene en la comprensión lectora es el de procesamiento semántico. Este consiste en la extracción del significado (de la oración o texto) de la memoria de largo plazo y luego almacenarlo en la memoria de trabajo. En esta memoria se verifica un proceso de integración al resto de conocimientos que se posee para construir un modelo del texto. En otros términos extraer el significado se refiere a la construcción de una representación o estructura semántica a partir de una estructura sintáctica.

Conforme las proposiciones del texto van siendo entendidas, el lector para comprender el texto las va trasladando a la memoria de largo plazo dentro del esquema activado en aquella.

El proceso finaliza cuando la estructura nueva que se ha logrado construir se añade a los conocimientos que ya tiene el lector, estableciéndose vínculos. Esto se logra a través de la activación de los conocimientos previos y sirven para entender las diversas oraciones. Sin embargo, si la información no está explícita, el lector hace inferencias utilizando sus esquemas.

En suma, al comprender un texto se construye un modelo mental y este se forma con la información que el lector va recibiendo del texto pero a su vez se usa como referente para la realización de inferencias y guiar la interpretación de lo que va leyendo. Esto se va integrando así a los esquemas.

En todo este proceso, que podría parecer largo pero que en realidad se realiza en un tiempo que puede variar según se trate de un lector competente o uno novato o lento, es fundamental la intervención de la memoria tanto en las estrategias de aprendizaje como en la comprensión de lectura tal como se ha venido indicando.

A-5. Modelos de lectura

1. El modelo ascendente.

Este modelo nos indica que en la lectura hay un procesamiento en sentido ascendente desde las unidades más pequeñas y conjuntos de letras hasta las más amplias y globales como son las palabras y texto. Bofarull (2001). Así la lectura estaría guiada por los datos, se considera entonces que el texto es el elemento fundamental en el acto de leer. El papel del lector se reduce casi al de simple decodificador de un significado ya dado y al cual tiene muy poco que aportar. Rodríguez (1998). Este modelo es más aplicable al lector principiante. La cadena sería la siguiente:

Letras - Palabras - Oraciones – Ideas

2. El modelo descendente.

Con este modelo, por el contrario, el punto de atención se encuentra en el proceso realizado por el lector desde las unidades más generales hasta las más simples, en un proceso guiado por los conceptos (Norman y Boblow 1979, citados por Bofarull).

Walker (1988) sostiene que las ideas acerca de lo que el autor quiere decir son verificadas a través de una mínima cantidad de pistas textuales, el lector se convierte en un participante activo que intenta adivinar lo que el autor trata de comunicar. Es así como la lectura es vista como una negociación de significado entre el autor y el lector.

Otorga poca importancia a la decodificación de letras y palabras, visto de esta manera es más aplicable al lector experto.

Clemente y Domínguez (1999) agregan además que en este modelo se enfatiza la importancia de los conocimientos previos del lector, y sus hipótesis iniciales a la hora de interpretar un texto.

3. El modelo interactivo.

Integra los dos modelos desarrollados anteriormente, pero con aproximación teórica al modelo descendente.

En la actualidad el proceso lector se describe desde un modelo interactivo de procesamiento de la información. Cabrera (1994) sostiene que su foco se encuentra en la naturaleza constructiva y activa de la lectura por parte del lector, se reconoce entonces al lector como un sujeto activo que reconstruye el significado del texto para interpretarlo de acuerdo con sus propios esquemas conceptuales.

En este modelo se considera a la comprensión como el componente principal de la lectura.

La comprensión es posible porque el lector procesa de forma simultánea los datos que provienen del texto y los que provienen de sus propios conocimientos. Si bien es cierto que el lector y texto son importantes es el primero quien guía la lectura a partir de lo que el texto dice y de lo que él ya conoce, es decir, de sus conocimientos previos, de los objetivos que tiene y de las informaciones que el texto le ofrece (semánticas, sintácticas, grafofónicas, etc.).

Todos estos elementos se integran para construir un significado a partir de la lectura del texto. Se cuenta, como lo enfatiza Solé (1997) con un lector que procesa en varios sentidos la información presente en el texto aportando su experiencia, hipótesis, y capacidad de inferencia. En suma, en este modelo el lector se mueve estratégicamente entre el texto y los conocimientos en la construcción de un significado global. De tal forma la lectura concibe como una actividad cognitiva compleja que implica realizar actividades de análisis, síntesis y creación o reconstrucción. Un proceso que podemos caracterizar como lo que Ausubel llamó “aprendizaje significativo”, es decir, comprendemos porque podemos establecer relaciones significativas.

Van Dijk (1978), Adam (1985), Cooper (1990), (citados por Bofarull, 2001) indican que diferentes tipos de texto: narrativo, descriptivo, expositivo, predictivo, instructivo-inductivo, causal, aclaratorio, etc. poseen una estructura y unos elementos característicos que condicionan la interpretación del lector.

Por ello, de acuerdo a las diversas estructuras textuales o llamadas superestructuras por Van Dijk, se impone ciertas limitaciones al contenido de un texto despertando en el lector diferentes expectativas.

De otra parte, se ha considerado el papel del lector como procesador de información al leer un texto. En tal sentido, la psicología cognitiva ha participado en la investigación sobre los procesos que están involucrados en la comprensión lectora; en la que se involucra al conocimiento previo y la disposición del lector, tal como se ha venido manifestando.

4. modelo transaccional:

Toda lectura está teñida inexorablemente por el conocimiento del mundo que posee el lector. Los conocimientos previos del lector, su capacidad lingüística y comunicativa, juegan un papel activo en la lectura y son imprescindibles para la misma.

Eco, H. (1981) sostiene que los espacios en blanco que el autor consciente o inconscientemente deja en el texto, que deben ser llenados mediante la interpretación del lector.

El autor diseña en el texto una estrategia interpretativa para que su lector modelo descifre el texto. Pero sucede que muchas veces el lector real no coincide con el modelo de lector imaginado por el autor. Por ende, el lector puede llegar a una interpretación textual diferente a la planeada por el autor. Sin embargo, se considera que no haya tantas interpretaciones como lectores, sino que los límites interpretativos son inherentes al texto mismo. Claro que el lector tiene el poder de decidir qué quiere hacer con el texto, cómo desea abordarlo. El lector puede optar por no cooperar con el texto, y violentarlo, llevando su interpretación por carriles que se alejen del texto mismo. Pero eso se debe a una opción personal externa al texto. Así pues, debemos distinguir entre el uso libre de un texto tomado como estímulo imaginativo y la interpretación de un texto abierto.

A su vez, Colomer y Camps (1996) agregan que el significado de un texto no reside en la suma de las palabras que lo componen. Ni tan sólo coincide con lo que acostumbra a llamarse significado literal del texto, ya que los significados se construyen los unos en relación a los otros, es decir el lector debe captar una gran cantidad de significados que no aparecen directamente en el texto, pero que son deducibles, lo que el lector ve en el texto y lo que él mismo aporta son dos subprocesos simultáneos y en estrecha interdependencia.

Didácticamente esta concepción de la lectura produce cambios en relación a modelos anteriores tales como:

- La no separación entre el texto y el lector
- La no separación entre la lectura formal y la lectura por placer
- La no separación entre la lectura y la comprensión
- La concepción de que el texto no es meramente la suma de sus partes
- La concepción de que el sentido no le llega al lector exclusivamente del texto, de forma externa
- La idea de que el sentido es el producto de una transacción entre el lector (no pasivo) y lo leído
- La lectura es concebida como un proceso, no como un mero producto.

A-6. Niveles de Comprensión Lectora

El dominio de la lectura no es una habilidad innata, sino que se adquiere como parte del proceso de socialización. La lectura en tal sentido, implica una práctica constante que va desde el dominio más incipiente hasta el más elevado que se inicia en el momento en que aprendemos a leer ya sea de manera formal, en la etapa escolar, o de manera informal, por lo tanto, según su nivel de dominio de lectura puede presentar un nivel bajo o alto.

Para determinar el bajo nivel de comprensión lectora, como parte del problema que da origen a nuestro estudio, fue necesario precisar los niveles de comprensión lectora que se tomaría en cuenta para elaborar la prueba de evaluación y posteriormente describir el nivel de comprensión lectora que presentaba nuestra población en estudio y dada la evidente cantidad de propuestas encontradas en la literatura especializada. Tal es el caso del nivel de comprensión lectora propuestos por Isabel Solé, entre otros. Se consideró pertinente organizar estas propuestas en un cuadro comparativo para poder relacionarlas mejor y comprobar las semejanzas que existen entre ellas o la inclusión de un nivel dentro de otro y determinar en forma objetiva los niveles de comprensión lectora que se tomaron como referencia para elaborar la prueba de comprensión lectora en los alumnos del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015”.

A continuación, se hará una explicación sobre el nivel literal, inferencial y crítico que se ha tomado como referencia para la elaboración de la prueba de lectura que se empleará como la escala de medición con el cual se evidenciará el bajo nivel de comprensión lectora en los alumnos del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015”.

a) Nivel Literal:

Leer literalmente es hacerlo conforme al texto. En este nivel, el lector se atiene a la información reflejada en el texto. En este nivel hay transferencia de información desde el texto a la mente del lector, y se destacan las habilidades mnemotécnicas. Su evaluación se realiza a través de preguntas, cuya solución tiene una sola alternativa de respuesta. Asimismo, éstas aparecen explícitamente en el texto. Algunos autores han dividido este nivel en dos. Considerando que se basa en el mensaje explícito que hay en el texto, ellos consideran que estos datos pueden ser de detalles aislados o detalles que tienen una relación de causa y efecto u organizan la información que nos

proporciona abiertamente el texto; distinguiéndose un nivel literal primario de un nivel literal en profundidad, los mismos que han sido tomados como referencia para la evaluación del nivel literal en nuestra población de estudio, los cuales presentan las siguientes características:

1. Lectura literal en un nivel primario: se centra sólo en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto, por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento puede ser de detalle. Aquí se identifica nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato. También puede ser de ideas principales, entre las cuales; la idea más importante de un párrafo o del relato, secuencias para identificar el orden de las acciones, identificación de caracteres, tiempos y lugares explícitos; así también razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

2. Lectura literal en profundidad: En este nivel la lectura es más exhaustiva, dado que se ahonda en la comprensión del texto, cuando reconocemos las ideas que se suceden y el tema principal del texto, realizando mapas conceptuales, cuadros sinópticos, resúmenes y síntesis.

Algunos autores reconocen como nivel de comprensión lectora organizacional o de organización. Cabe resaltar su importancia en lo que respecta a las capacidades que debe tener un estudiante de educación superior; en cuanto no sólo recordar los datos explícitos en el texto sino a poder organizar la información, facilitando la creación de inferencias o hipótesis que contribuirán a un mejor entendimiento el texto.

b) Nivel Inferencial:

El nivel inferencial o interpretativo, es considerado como uno de los niveles más altos de comprensión, donde el lector, analiza el texto, para ir más allá de lo que expresa el autor en su obra. El nivel

inferencial le exige al lector la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto.

El dominio de este nivel implica que el lector sea capaz de deducir o inferir ideas o informaciones que no han sido señaladas o expresadas de manera explícita en el texto, o que han sido omitidas. Supone, sobre manera, el reconocimiento de ideas implícitas, es decir el lector lee lo que no está en el texto, aporta su interpretación, relacionando lo leído con los saberes previos que le permitan crear nuevas ideas en torno al texto. Se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, y éstas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo. Es así como se manipula la información del texto y se combina con los conocimientos previos y la experiencia del lector para llegar a conclusiones.

c) Nivel Crítico:

Es el nivel más profundo que implica una información de juicios propios de carácter subjetivo, identificación con los personajes y con el autor. En la lectura crítica, los lectores deben manifestar o expresar sus opiniones de carácter personal en relación con las ideas presentadas en el texto. Esto significa que no sólo se trata de decodificar el texto, sino que va mucho más allá, comprender el mensaje del texto y reflexionar e interpretar lo leído.

Dentro de este nivel, se exige necesariamente análisis y reflexión, considerar el entendimiento y comunicación entre el autor y el lector, lo que implica el nivel de comprensión de éste en relación con el contenido, los personajes y el estilo empleado por el autor para transmitir sus ideales, emociones y otras vivencias, mostrando identificación, simpatía y empatía con los personajes y hechos. También incluye hacer un análisis en relación con la competencia lingüística que ha empleado el autor del texto para evaluar la capacidad artística del escritor, es decir efectuar un análisis literario: Si el texto está relacionado con la literatura, se referirá también a los valores

estéticos, el estilo empleado y los recursos lingüísticos que posee el texto. Se espera del lector una respuesta emocional o estética con respecto al texto leído.

B- ESTRATEGIAS META COGNITIVAS

B-1. Definición de Meta cognición

Flavell, J. (1981) propuso un “modelo de monitoreo cognitivo” que describía los componentes del pensamiento y el comportamiento meta cognitivos del individuo. El modelo incluía acciones e interacciones entre cuatro componentes: conocimiento meta cognitivo, experiencia meta cognitiva, tipo de tarea y estrategia. El primero, conocimiento meta cognitivo, involucraba los conocimientos o creencias del individuo sobre los factores que afectan el desarrollo y los resultados de sus actividades cognitivas. Este conocimiento incluía tres sub categorías: conocimiento o creencias sobre la persona misma en cuanto sujeto cognitivo, sobre las tareas que ejecuta y sobre las estrategias que utiliza cuando se enfrenta a dichas tareas.

La sub categoría conocimientos sobre la persona hacía referencias a creencias sobre la naturaleza de uno mismo y de los demás en cuanto sujetos cognitivos o seres pensantes; estas creencias se vinculaban tanto a diferencias interindividuales como interindividuales en relación a variaciones en destrezas que resultan en áreas de fortaleza y de debilidad.

La segunda categoría de Flavell se refería al conocimiento meta cognitivo sobre la tarea. Incluía la comprensión de cómo afectan las variaciones en la información accesible durante una actividad cognitiva el logro de la meta propuesta.

La tercera categoría, conocimiento meta cognitivo sobre estrategia, o incluía el saber relacionado a aquellas acciones que es probable sean afectivas para lograr determinadas metas en ciertas tareas cognitivas.

Wellman, H. (1985) sostiene que el término de meta cognición ha venido siendo usado más para referirse a la cognición de una persona sobre la cognición, esto es al conocimiento de la persona sobre los procesos y estados cognitivos tales como la memoria, la atención, el conocimiento, la conjetura, la ilusión. La premisa subyacente a la investigación en este campo es que las personas no sólo son organismos que llevan a cabo actividades cognitivas sobre objetos, eventos y conductas, sino que también realizan actos cognitivos relacionados a la cognición misma. Ellas forman y mantienen concepciones sobre cómo trabaja la mente, sobre qué problemas mentales son difíciles, cuáles son fáciles, sobre sus propios estados y procesos mentales.

Osman, M. y Hannafin M. (1990) sostiene que la meta cognición se refiere en forma general a la conciencia del conocimiento que uno tiene y la habilidad para comprender, controlar y manipular los procesos cognitivos individuales. Este término también ha sido usado para referirse al conocimiento fáctico de largo plazo sobre tareas cognitivas, estrategias, estados de la memoria actual y sentimientos conscientes relacionados a actividades cognitivas.

Baker, L. y Brown, A. (1982) determinaron dos maneras de definir la meta cognición: como aquel conocimiento que toma como objeto cualquier aspecto de cualquier empresa cognitiva y como el conocimiento que regula cualquier empresa cognitiva. Estas autoras consideraron tres tipos de destrezas meta cognitivas en cada una de las dos maneras de concebir la meta cognición: la conciencia, el monitoreo y la compensación. La conciencia meta cognitiva se refiere al conocimiento que la persona tiene sobre sus propios recursos cognitivos y sobre la compatibilidad entre ellos y las demandas de las situaciones de aprendizaje a las que se enfrenta.

Los mecanismos meta cognitivos de monitoreo son aquellos que se usan para resolver problemas cognitivos que aparecen dificultando la

comprensión e incluyen estrategias tales como revisar los resultados obtenidos, guiar la efectividad, revisar lo hecho y evaluar el estado de la comprensión. El desarrollo y el uso de las estrategias compensatorias implican actividades correctivas que varían dependiendo de cuál sea el propósito de la actividad y cuáles sean los recursos más firmes con los que cuenta el individuo.

Entendemos por meta cognición la capacidad que tenemos de auto regular el propio aprendizaje, es decir de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos, y como consecuencia, transferir todo ello a una nueva actuación. En otras palabras la meta cognición es la manera de aprender a razonar sobre el propio razonamiento, aplicación del pensamiento al acto de pensar, aprender a aprender, es mejorar las actividades y las tareas intelectuales que uno lleva a cabo usando la reflexión para orientarlas y asegurarse una buena ejecución.

Esto implica dos dimensiones muy relacionadas:

* El conocimiento sobre la propia cognición implica ser capaz de tomar conciencia del funcionamiento de nuestra manera de aprender y comprender los factores que explican que los resultados de una actividad, sean positivos o negativos. Por ejemplo: cuando un alumno sabe que extraer las ideas principales de un texto favorece su recuerdo o que organizar la información en un mapa conceptual favorece la recuperación de la información de una manera significativa, de esta manera puede utilizar estrategias para mejorar su memoria. Pero el conocimiento del propio conocimiento no siempre implica resultados positivos en la actividad intelectual, ya que es necesario recuperarlo y aplicarlo en actividades concretas y utilizar las estrategias idóneas para cada situación de aprendizaje.

* La regulación y control de las actividades que el alumno realiza durante su aprendizaje. Esta dimensión incluye la planificación de las

actividades cognitivas, el control del proceso intelectual y la evaluación de los resultados.

B-2. La meta cognición como una teoría de la mente

Pinzás, J. (1997) refiere que Wellman, H. (1985) ha ido desarrollando una visión que se ubica teóricamente al interior de lo que en la actualidad se denomina “teorías de la mente”.

Pramling, I. (1983) utilizó un enfoque de investigación llamado fenomenografía. Su estudio se centraba en las concepciones de las personas sobre varios fenómenos de la realidad con énfasis en la identificación de diferentes concepciones sobre el aprendizaje. Este trabajo presenta una perspectiva educacional sobre la tarea meta cognitiva de reflexionar acerca del propio aprendizaje. La meta cognición era pensar sobre la relación entre el individuo y el mundo que lo rodea.

Wellman sostiene que hay cinco conjuntos de conocimientos que formarían la teoría de la mente o meta cognición de una persona:

“El conocimiento sobre la existencia de pensamientos y estados mentales internos que existen independientemente de la conducta externa que exhiba un individuo”; es decir, sobre la existencia de una vida mental o interna, conformada por componentes no observables, que no necesariamente se infieren de la conducta o exhiben una relación directa con ella”.

“La capacidad de distinguir entre diferentes actos mentales, captando los rasgos distintivos de los diferentes procesos mentales (la diferencia entre soñar e imaginar, entre mentir y olvidar, entre creer y conocer, etc.)”; en este caso, se trata del conocimiento de que la vida mental es diversificada.

“La conciencia de que, a pesar de las diferencias, todos los procesos mentales son también básicamente similares y están relacionados”.

“El conocimiento sobre las variables o aspectos que influyen sobre diferentes actos de cognición y tienen efectos específicos sobre ellos”; involucra el contexto ambiental, las características del material y de las tareas, los aspectos afectivos, etc.

El monitoreo cognitivo de estos procesos, que se refiere a “acciones y/o habilidades que evalúan certeramente el estado de la información en el propio sistema cognitivo”.

De la misma forma Pinzás, J. hace referencia a Waern, Y. Rabenius, L. (1987) quienes sostienen que las ideas sobre las teorías del conocimiento o del aprendizaje que mostrarían sostener los niños podrían ser extrapoladas o extendidas al área de la lectura. De esta forma se podría proponer la hipótesis de que los niños pequeños tienden a mantener una teoría de copia o calco de la lectura, por lo cual creerían que el encontrarse con un texto -mirar las palabras y decodificarlas- es suficiente para entenderlo o saberlo, esto sería una explicación al fenómeno estudiado conocido como “aprendizaje sin comprensión”.

En la teoría ingenua o infantil, en la cual la lectura es una copia o calco del texto, procesos como el monitoreo cognitivo y la evaluación del texto por parte del lector no tendrían cabida ni sentido. En la teoría constructivista de la lectura que exhiben niños mayores, en la que la comprensión no sería una copia del texto sino una recreación, el monitoreo cognitivo y la evaluación del texto estarían en las raíces mismas de los procesos de comprensión.

B-3. Momentos meta cognitivos en la comprensión lectora

Investigadoras como Juana Pinzás e Isabel Solé coinciden en señalar que se debe entender a la lectura como un proceso complejo donde intervienen diversos factores para su comprensión y que incluye determinadas fases. Procesos considerados son: procesos mentales que se llevan a cabo antes de leer, procesos mentales que se llevan a

cabo durante la lectura y procesos mentales que se llevan a cabo después de leer. En función a estas fases o momentos es que se plantea el uso de estrategias en estos tres momentos claves del proceso.

La razón por la que se consideran estos tres momentos es debido a los resultados de las investigaciones que comparan lectores expertos con novatos. Éstos resultados indican que los expertos llevan a cabo ciertos procesos mentales en estos tres momentos, mientras que los inexpertos no realizan ninguno. A continuación se desarrollan cada uno de estos momentos.

A. Antes de la lectura:

Este momento también está considerado dentro de la planificación, se da antes de iniciar cualquier tipo de lectura; el alumno debe llevar a cabo un conjunto de acciones que activen contenidos, experiencias e informaciones previas que puedan relacionarlo con la lectura, además es necesario que reciba una explicación por parte del docente sobre la naturaleza de la lectura, es decir; que haya una claridad en el propósito (se establezcan metas) que estén de acuerdo con las demandas de la tarea, para ello el alumno debe establecer relaciones; es decir, contextualizar la lectura, para que les sea más familiar y por ende más sencilla. A todo ello se le denomina también activación de los conocimientos previos, para que en este momento vaya elaborando posibles hipótesis en torno a la lectura que se va a realizar.

Además, en este momento debe formularse preguntas previas antes de la lectura a raíz de lo que indique el título del texto a leer, con el objetivo de que éstas se vayan respondiendo a medida que se avance la lectura.

En este primer momento, la motivación juega un papel importante pues está estrechamente relacionada con la disposición que pueda tener el lector hacia el texto.

B. Durante la lectura:

En este momento se desarrolla la regulación y supervisión, también la comprobación de la efectividad de las estrategias, pues los alumnos van a tener la oportunidad de revisar sus preguntas preliminares; buscar respuestas tentativas; reunir, señalar y sintetizar evidencia, y empezar a hacer generalizaciones sobre su nueva comprensión.

El uso de estrategias meta cognitivas es muy importante pues en este momento se produce la comprensión del texto; ya que el lector relaciona la información del texto con sus conocimientos previos, verificándolos o sustituyéndolos y cuando las estrategias no coinciden con sus predicciones, elaboran nuevas hipótesis sobre lo que encontrarán más adelante. Para esta fase se sugiere trabajar las estrategias de monitoreo y recuperación de la comprensión con la finalidad de asegurar la comprensión del texto.

C. Después de la lectura

En este momento se da la evaluación o contrastación de los resultados obtenidos con las estrategias aplicadas, aquí es cuando los alumnos han terminado de leer el texto y van a valorar los procesos seguidos durante la lectura.

Así también deben vislumbrar a qué nueva situación podrían aplicar las estrategias usadas e incluso argumentar y defender la validez de los mismos.

En esta etapa el rol del docente resulta importante pues es él quien guiará al alumnado en estas actividades de comprobación; recuperará de su memoria la interpretación del texto; es decir, evocará el sentido que fue dándole al texto durante su lectura para analizar cómo llegó a ella.

Éste es el momento, más rico de todos pues en él se evidencia todo el proceso de comprensión para llegar a un trabajo de fondo, ampliando y profundizando lo leído, ello ayudará a desarrollar la capacidad analítica,

crítica y también la creativa, usando para ello las preguntas inferenciales, extrapolaciones, analogías, comparaciones, reacciones éticas como afectivas.

También se determina si los logros que se han obtenido han estado en función a los establecidos en el primer momento; es decir, en este momento no sólo es evaluada la lectura misma sino los procesos que el lector realizó como la decodificación, la generación de significados e interpretaciones, y otorgarle un sentido al texto. Ello le servirá para darse cuenta (ser consciente) si el proceso fue el correcto o no.

B-4. Estrategias Meta cognitivas de Comprensión Lectora

Si se trata de estrategias de aprendizaje, para mejorar la comprensión lectora, podemos referirnos a formas de trabajar mentalmente que se supone y se ha probado que mejoran y evitan el fracaso; son formas de comprender más y mejor con el mismo esfuerzo.

Las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado, que aplican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. Esta afirmación tiene implicaciones:

Las estrategias de la comprensión lectora son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos. Estas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen, se enseñan o no se enseñan y se aprenden o no se aprenden.

Si consideramos que las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y meta cognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones. De ahí que al

enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiple y variada. De ahí también que al abordar este tema es asegurar el aprendizaje significativo que contribuye al desarrollo global de los estudiantes, más allá de fomentar sus competencias como lectores.

Pelinscar y Brown (1984), profesores de la Universidad Ohio, manifestaron que existe un acuerdo generalizado, en la perspectiva constructivista de la lectura en aceptar que, cuando se posee una habilidad razonable para la descodificación, la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones:

De la claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posea un nivel aceptable. Si atendemos a lo que se ha mencionado respecto al aprendizaje significativo, estaríamos ante la condición de significatividad lógica del contenido que hay que aprender (Ausubel, Novak y Hanesian 1983)

Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto. En otras palabras, de la posibilidad de que el lector posea los conocimientos necesarios que le van a permitir la atribución de significado a los contenidos del texto. Si nos remitimos a la noción de aprendizaje significativo, esta condición es la que Ausubel y colaboradores (1983) denominan significatividad psicológica. Es decir, para que el lector pueda comprender, es necesario que el texto en sí se deje comprender y que el lector posea conocimientos adecuados para elaborar una interpretación acerca de él. Al mismo tiempo si analizamos las relaciones entre leer, comprender y aprender, hay que recordar también que nos referimos al conocimiento previo adecuado o pertinente del lector, no estamos diciendo que sepa el contenido del texto, sino que entre éste y sus conocimientos exista una

distancia óptima que permita el proceso de atribución de significados que caracteriza la comprensión.

De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión. Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende, para proceder a solucionar el problema con que se encuentra.

En resumen se utiliza estrategias para ser lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de distinta índole, la mayoría de las veces distintos de los que se usan cuando se instruye.

Hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender a partir de los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos.

Por ello las estrategias para desarrollar la comprensión lectora contribuyen pues, a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender. Cuales estrategias usar, requiere organizar situaciones que nos permitan llegar al objetivo.

Pinzás, J. (1997) sostiene que así como es fundamental que el profesor tenga un adecuado conocimiento de las características cognitivas y meta cognitivas de sus alumnos para poder llegar a ellos, también es esencial que comprenda bien aquello que desea enseñar. Las debilidades y errores de los profesores en su conocimiento y comprensión de las asignaturas o temas que enseñan tienen influencia en el nivel de aprendizaje logrado por los alumnos en las aulas.

Los profesores que enseñan a sus alumnos a leer, que les ayudan a desarrollar habilidades superiores de comprensión lectora o que piden con frecuencia que lleven a cabo lecturas complementarias u obligatorias, necesitan desarrollar algunas ideas precisas sobre la lectura, sus características y su relación con niveles superiores de pensamiento.

También sostiene Pinzás que es posible que el conocimiento de estos elementos ayude al profesor de los primeros grados de primaria a determinar cómo enseñar a leer con fluidez. A los profesores de los grados finales de primaria y secundaria les servirá en la enseñanza de cómo leer para comprender y para aprender. En la docencia universitaria contribuirá a la utilización de las lecturas para fortalecer, enriquecer y complementar las clases y las habilidades de integración de formación de los alumnos.

2.3 Marco Conceptual

COMPRENSIÓN LECTORA.

Es un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo construye su propio significado.

LECTURA:

Es una actividad constructiva de gran complejidad, que implica un proceso de interacción y transacción entre las características del lector y las del texto, y en las que se establece una relación de significado de los aportes de ambos.

NIVEL DE COMPRENSIÓN DE LECTURA:

Es el análisis que se hace de un texto que puede ir desde el más incipiente, como el de los grafemas que compone un texto, hasta del texto como un todo.

ESQUEMA DE CONOCIMIENTO:

Es una estructura abstracta de conocimiento. Es abstracta en el sentido de que un esquema resume aquello que se conoce sobre una variedad de casos que difieren de aspectos particulares.

DESTREZA:

Es un procedimiento que sigue acciones ordenadas, automatizadas, para alcanzar una meta o un objetivo en donde no prevalece el criterio de eficiencia.

HABILIDAD:

Es un procedimiento que sigue instrucciones y acciones ordenadas, metas u objetivos.

ESTRATEGIA:

Es una capacidad cognitiva elevada que nos permite conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación para planificar y organizar el camino más adecuado para alcanzar un objetivo o una meta concreta.

ESTRATEGIAS DE LECTURA:

Son procedimientos reguladores para el lector. Parten de la presencia de unos objetivos a alcanzar, de una evaluación de los resultados y de la posterior modificación y si es necesario de la actividad de aprendizaje. Estas son las que van a permitir avanzar hacia la autorregulación de su propia actividad lectora.

COGNICIÓN:

Se refiere a las actividades de conocer, es decir recoger, organizar y utilizar el conocimiento.

META COGNICIÓN:

Es la reflexión sobre la propia percepción, comprensión, memoria y demás procesos. Se puede concebir como una estrategia para

potenciar los procesos cognitivos a través del buen manejo de los recursos mentales que se posee.

TEXTO:

Es un discurso o escrito que gira alrededor de un tema o asunto que ha sido escrito por un autor o todo lo que se dice en el cuerpo de la obra manuscrita o impresa.

Capítulo III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y PROPUESTA

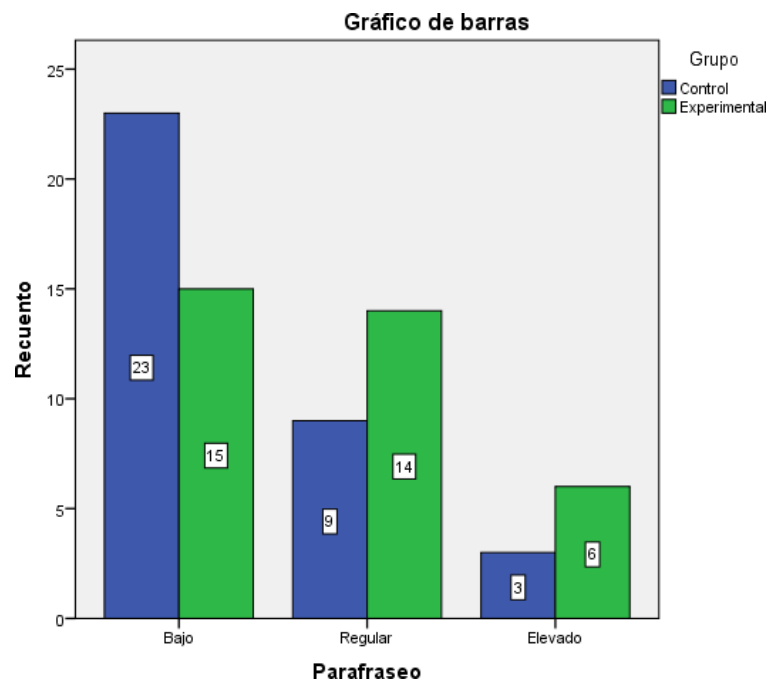
3.1 Análisis e Interpretación de los resultados del cuestionario para directivos y docentes

Análisis descriptivo del estudio por dimensiones y variables

*Tabla 4 - Contingencia Parafraseo * Grupo*

			Grupo		Total
			Control	Experimental	
Parafraseo	Bajo	Recuento	23	15	38
		% del total	32,9%	21,4%	54,3%
	Regular	Recuento	9	14	23
		% del total	12,9%	20,0%	32,9%
	Elevado	Recuento	3	6	9
		% del total	4,3%	8,6%	12,9%
	Total	Recuento	35	35	70
		% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Fuente: data1.sav



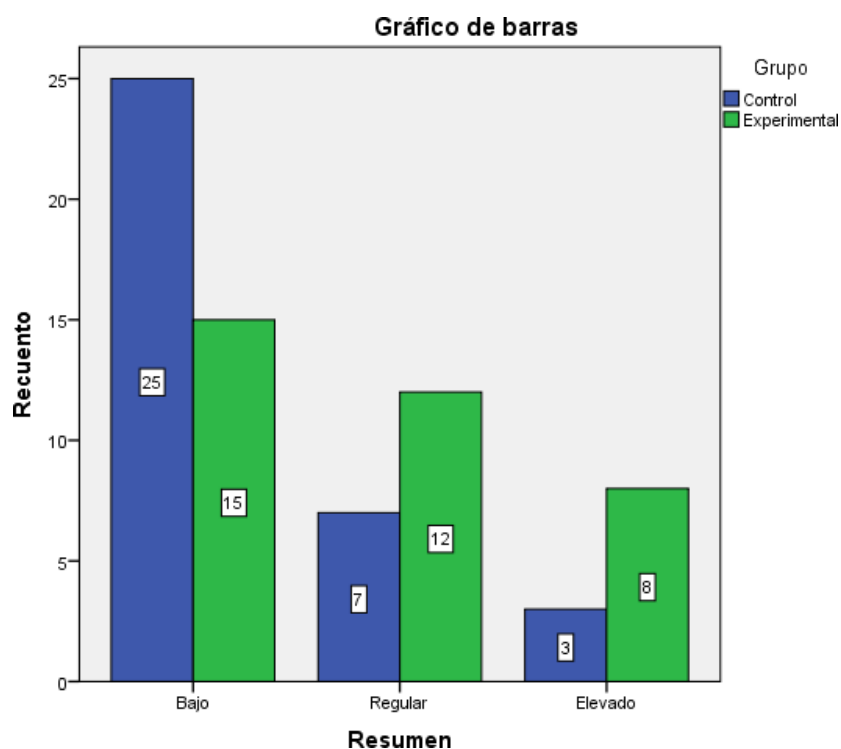
*Figura 1 - Contingencia Parafraseo * Grupo*

En relación a la dimensión acerca del parafraseo, podemos identificar la diferencia marcada entre el grupo control, y experimental, en cuanto al puntaje elevado 12.9% de dicho parafraseo, se observa que el grupo experimental obtuvo el 8.6% en tanto que el 4.3% restante fueron los del grupo control.

*Tabla 5 - Contingencia Resumen * Grupo*

		Grupo		Total		
		Contr ol	Experimental			
Resumen	Bajo	Recuento	25	15	40	
		% del total	35,7%	21,4%	57,1%	
	Regular	Recuento	7	12	19	
		% del total	10,0%	17,1%	27,1%	
	Elevado	Recuento	3	8	11	
		% del total	4,3 %	11,4%	15,7%	
	Total		Recuento	35	35	70
			% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Fuente: data1.sav



*Figura 2 - Contingencia Resumen * Grupo*

En relación a la dimensión del resumen, observamos que del 15.7% de quienes alcanzaron un nivel elevado de dicho resumen, el 11.4% de ellos pertenecieron al grupo experimental, en tanto que el 4.3% restante fueron del grupo control.

Tabla 6 - Contingencia Organizador visual * Grupo

			Grupo		Total
			Control	Experimental	
Organizador visual	Bajo	Recuento	27	21	48
		% del total	38,6%	30,0%	68,6%
	Regular	Recuento	8	12	20
		% del total	11,4%	17,1%	28,6%
	Elevado	Recuento	0	2	2
		% del total	0,0%	2,9%	2,9%
Total	Recuento	35	35	70	
	% del total	50,0%	50,0%	100,0%	

Fuente: data1.sav

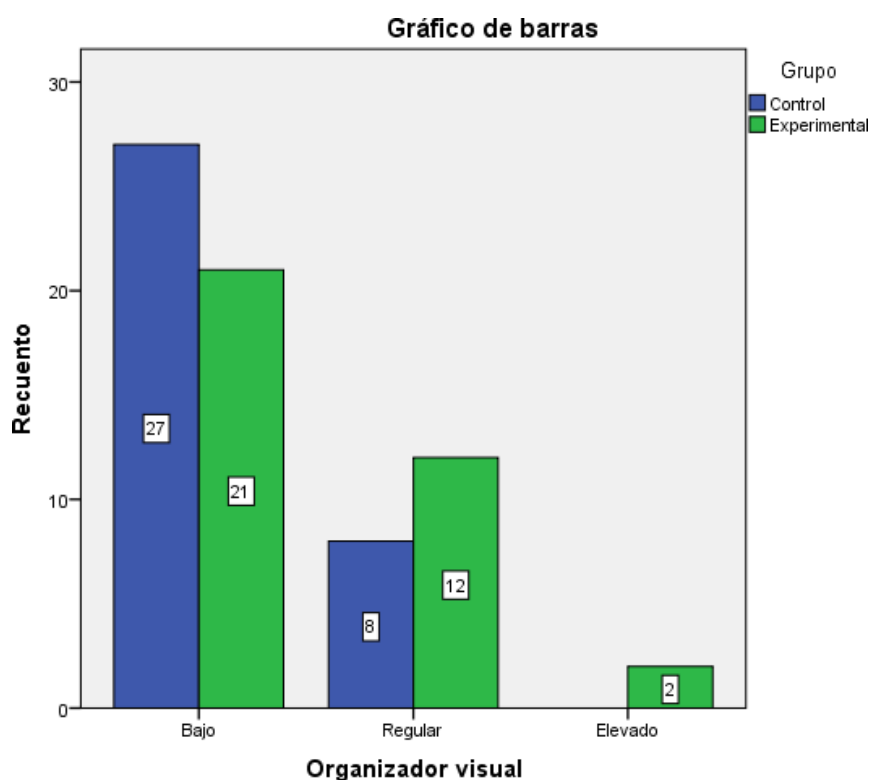


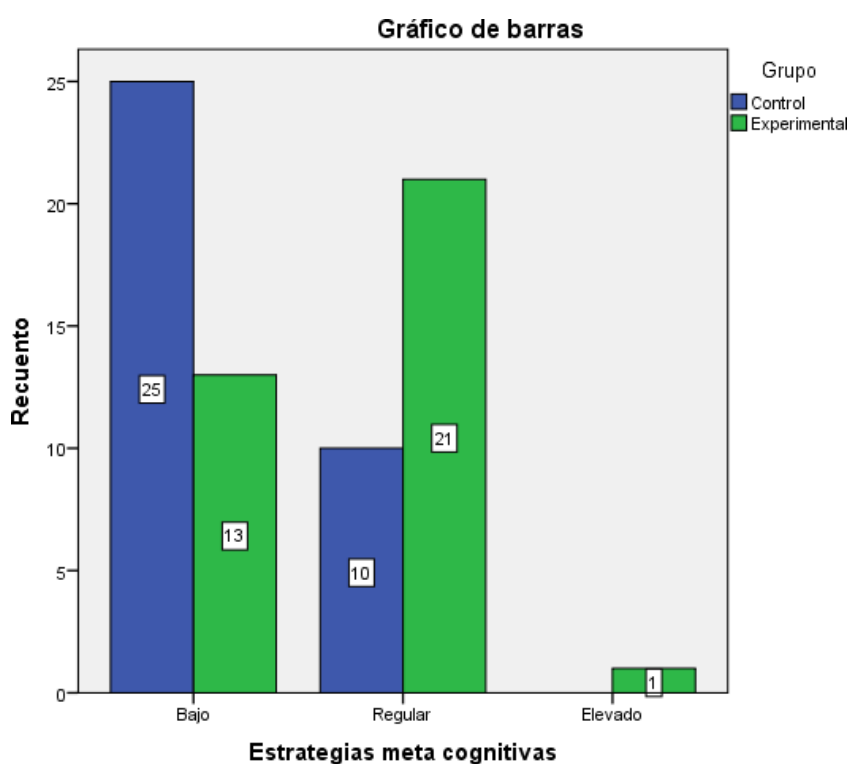
Figura 3 - Contingencia Organizador visual * Grupo

Los resultados en cuanto a la dimensión del organizador visual, podemos identificar que el 2.9% logrando un puntaje elevado, los mismos 2.9% que pertenecen al grupo experimental, En tanto que del grupo control fue el 0.0% respectivamente.

*Tabla 7 - Contingencia Estrategias meta cognitivas * Grupo*

			Grupo		Total
			Control	Experimental	
Estrategias meta cognitivas	Bajo	Recuento	25	13	38
		% del total	35,7%	18,6%	54,3%
	Regular	Recuento	10	21	31
		% del total	14,3%	30,0%	44,3%
	Elevado	Recuento	0	1	1
		% del total	0,0%	1,4%	1,4%
Total	Recuento	35	35	70	
	% del total	50,0%	50,0%	100,0%	

Fuente: data1.sav



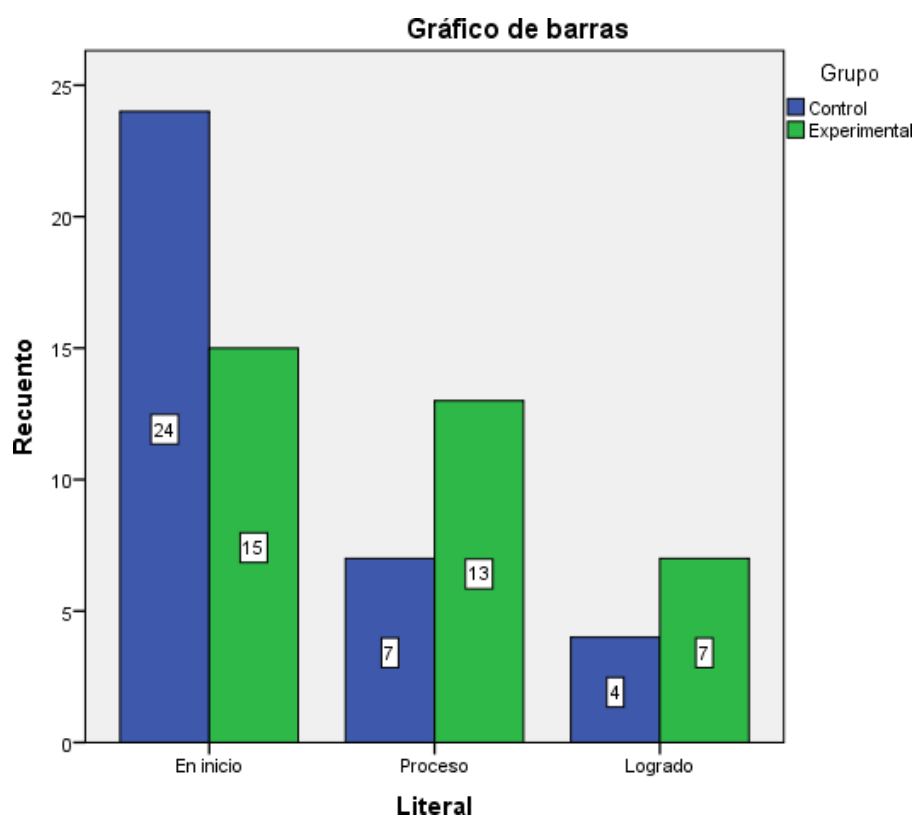
*Figura 4 - Contingencia Estrategias meta cognitivas * Grupo*

Los resultados en cuanto a las estrategias meta cognitivas, se observó que el 1.4% de los que lograron un índice elevado, estos 1.4% fueron del grupo experimental y 0.0% del grupo control.

*Tabla 8 - Contingencia Literal * Grupo*

		Grupo		Total
Literal		Control	Experimental	
En inicio	Recuento	24	15	39
	% del total	34,3%	21,4%	55,7%
Proceso	Recuento	7	13	20
	% del total	10,0%	18,6%	28,6%
Logrado	Recuento	4	7	11
	% del total	5,7%	10,0%	15,7%
Total	Recuento	35	35	70
	% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Fuente: data1.sav



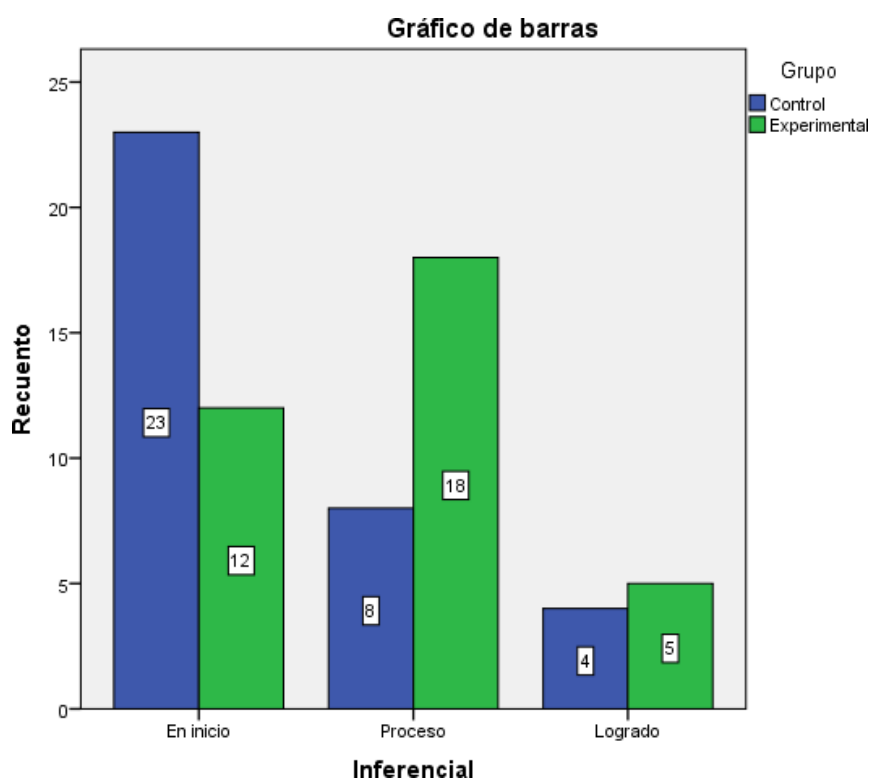
*Figura 5 - Contingencia Literal * Grupo*

Los resultados en cuanto a la dimensión literal de la comprensión de lectura, se observó que el 15.7% de ellos, alcanzaron un nivel logrado de derecho en la dimensión literal, de los cuales el 10.0% fueron del grupo experimental y solo el 5.7% fueron del grupo control.

*Tabla 9 - Contingencia Inferencial * Grupo*

			Grupo		Total
			Control	Experimental	
Inferencia I	En inicio	Recuento	23	12	35
		% del total	32,9%	17,1%	50,0%
	Proceso	Recuento	8	18	26
		% del total	11,4%	25,7%	37,1%
	Logrado	Recuento	4	5	9
		% del total	5,7%	7,1%	12,9%
Total	Recuento	35	35	70	
	% del total	50,0%	50,0%	100,0%	

Fuente: data1.sav



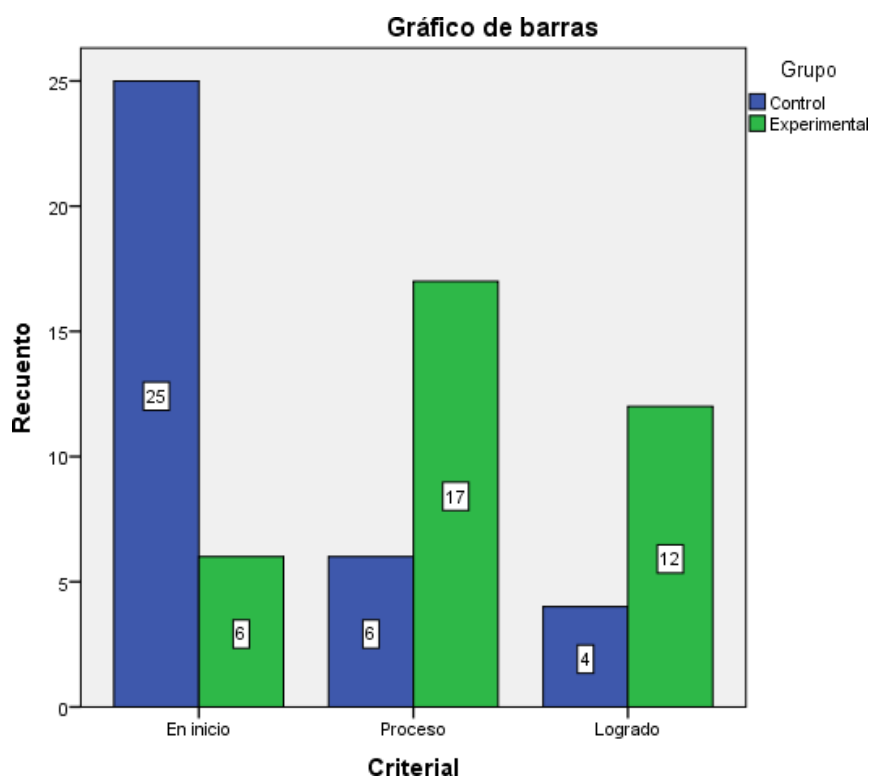
*Figura 6 - Contingencia Inferencial * Grupo*

En cuanto a la dimensión inferencial del desarrollo de la comprensión lectora, los mismos que alcanzaron un 12.9% de frecuencia, de los cuales, el 7.1% de ellos pertenecen al grupo experimental y solo el 5.7% son del grupo control, tal como se muestra en la tabla y grafica de arriba.

*Tabla 10 - Contingencia Criterial * Grupo*

			Grupo		Total
			Contr ol	Experimental	
Criterial	En inicio	Recuento	25	6	31
		% del total	35,7%	8,6%	44,3%
	Proceso	Recuento	6	17	23
		% del total	8,6 %	24,3%	32,9%
	Logrado	Recuento	4	12	16
		% del total	5,7 %	17,1%	22,9%
	Total	Recuento	35	35	70
		% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Fuente: data1.sav



*Figura 7 - Contingencia Criterial * Grupo*

Los resultados en cuanto a la dimensión criterial, de la comprensión de lectura, muestra que del 22.9% de quienes alcanzaron un nivel logrado de dicha dimensión, el 17.1% pertenecen al grupo experimental y el 5.7% son del grupo control.

Tabla 11 - Contingencia Comprensión de lectura en textos continuos * Grupo

			Grupo		Total
			Control	Experimental	
Comprensión de lectura en textos continuos	En inicio	Recuento	20	6	26
		% del total	28,6%	8,6%	37,1%
	Proceso	Recuento	15	27	42
		% del total	21,4%	38,6%	60,0%
	Logrado	Recuento	0	2	2
		% del total	0,0%	2,9%	2,9%
	Total	Recuento	35	35	70
		% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Fuente: data1.sav

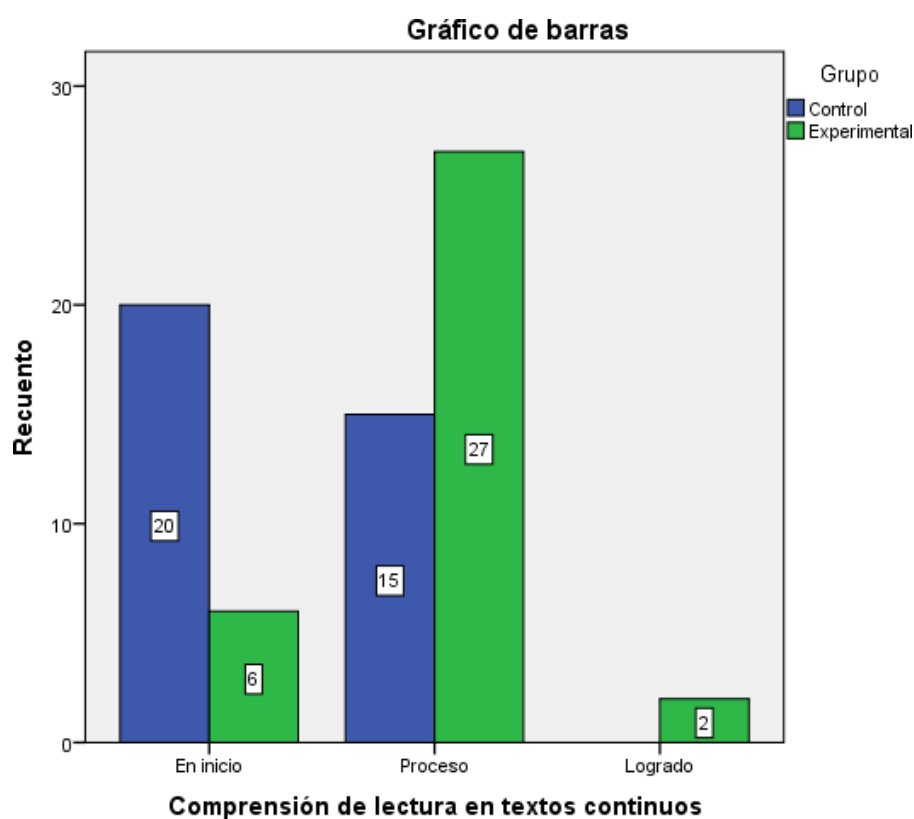


Figura 8 - Contingencia Comprensión de lectura en textos continuos * Grupo

Por ultimo en cuanto a la comprensión de lectura de la muestra evaluada, el 2.9% alcanzaron un nivel logrado, de los cuales el mismo 2.9% pertenecen al grupo experimental, en tanto que el grupo control no obtuvo puntaje alguno en cuanto a la variable de comprensión de lectura respectivamente.

Análisis comparativo por hipótesis

Hipótesis General

1º Planteamiento de hipótesis:

H⁰:La aplicación de un programa de estrategias meta cognitivas no influye de manera significativa en el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015.

H¹:La aplicación de un programa de estrategias meta cognitivas influye de manera significativa en el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015.

2º Niveles de significación:

$\alpha = 0.50$ de comparativo (con 95% de confianza)

3º Estadístico de prueba:

t de Students

Dónde:

En términos generales diremos que:

☐ ☐ Si | Estadístico de prueba | (*t* de Students) < 0,95 la asociación no se cumple.

☐ ☐ Si | Estadístico de prueba | (*t* de Students) > 0,95 la asociación se cumple.

4º Comparar

Para $n - 0.05$ grados de libertad

$$\mu_1 > \mu_2 : \mu_1 - \mu_2 = h \mu_0$$

$$\mu_1 < \mu_2 : \mu_1 - \mu_2 = 0$$

Dónde:

$$\mu_1 - \mu_2 : \mu_1 - \mu_2 = 0$$

$T_{\alpha/2, \kappa} = t$ de tabla con $\alpha = 0.05$ y κ grados de libertad

5. Resultados:

Tabla 12 - Resumen de comparación de t de Students (Comprensión de lectura en textos continuos control & Comprensión de lectura en textos continuos experimental)

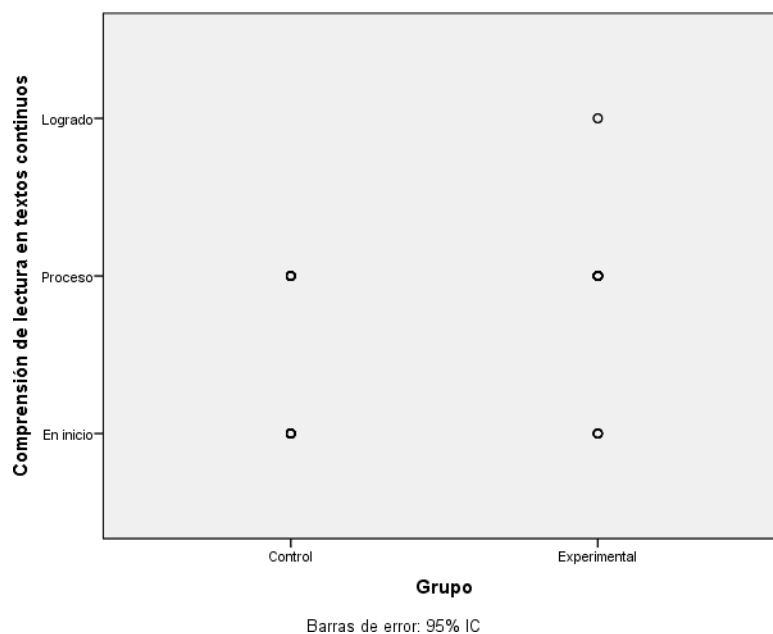
	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Comprensión de lectura en textos continuos control	35	1,43	,502	,085
Comprensión de lectura en textos continuos experimental	35	1,89	,471	,080

Tabla 13 - Índice de valor del cálculo ajustado a un 95.0% de ajuste

	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
Comprensión de lectura en textos continuos control	16,833	34	,000	1,429	1,26	1,60
Comprensión de lectura en textos continuos experimental	23,685	34	,000	1,886	1,72	2,05

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).

Fuente: data1.sav.



*Figura 9 - Comprensión de lectura en textos continuos control &
Comprensión de lectura en textos continuos experimental*

6. Conclusión:

De la aplicación del estadístico de prueba t de Students el resultado de comparación muestran un índice de diferencia de medias de 1.459 ptos., para el grupo control; mientras que para el grupo experimental, es de 1.886 ptos. Respectivamente; obteniendo este resultado a un ajuste de 0.95 ptos o lo que es igual al 95.0%, lo cual significaría que el grupo experimental obtuvo mayor índice de la prueba de Comprensión de lectura en textos continuos, con lo que podemos validar nuestra hipótesis general alterna la cual supone que “La aplicación de un programa de estrategias meta cognitivas influye de manera significativa en el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015”.

Hipótesis Especifica 1

1º Planteamiento de hipótesis:

H⁰:No existe una influencia significativa de la aplicación de un programa de estrategias meta cognitivas, en el desarrollo de la capacidad de Literal de la comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015.

H¹:Existe una influencia significativa de la aplicación de un programa de estrategias meta cognitivas, en el desarrollo de la capacidad de Literal de la comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015.

2º Niveles de significación:

$\alpha = 0.50$ de comparativo (con 95% de confianza)

3º Estadístico de prueba:

t de Students

Dónde:

En términos generales diremos que:

☐ ☐ Si | Estadístico de prueba | (*t* de Students) < 0,95 la asociación no se cumple.

☐ ☐ Si | Estadístico de prueba | (*t* de Students) > 0,95 la asociación se cumple.

4º Comparar

Para $n - 0.05$ grados de libertad

$$\mu_1 > \mu_2 : \mu_1 - \mu_2 = h \mu_0$$

$$\mu_1 < \mu_2 : \mu_1 - \mu_2 = 0$$

Dónde:

$$\mu_1 - \mu_2 : \mu_1 - \mu_2 = 0$$

$$T_{\alpha/2, \kappa} = t \text{ de tabla con } \alpha = 0.05 \text{ y } \kappa \text{ grados de libertad}$$

5. Resultados:

Tabla 14 - Resumen de comparación de t de Students (Literal control & Literal experimental)

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Literal control	35	1,43	,698	,118
Literal experimental	35	1,77	,770	,130

Tabla 15 - Índice de valor del cálculo ajustado a un 95.0% de ajuste Students (Literal control & Literal experimental)

	t	gl	Valor de prueba = 0			
			Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
Literal control	12,106	34	,000	1,429	1,19	1,67
Literal experimental	13,606	34	,000	1,771	1,51	2,04

* *La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).*

Fuente: data1.sav.

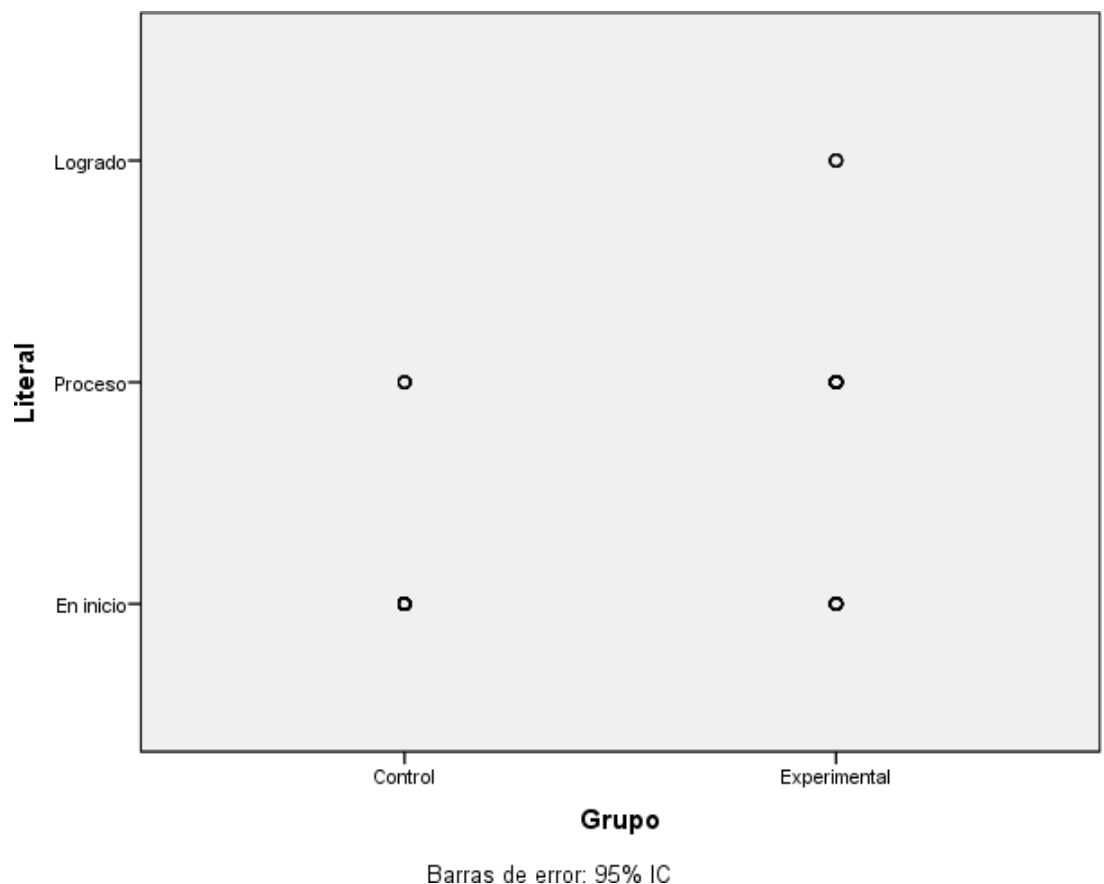


Figura 10 - Literal control & Literal experimental

6. Conclusión:

De la aplicación del estadístico de prueba t de Students el resultado de comparación muestran un índice de diferencia de medias de 1.429 ptos., para el grupo control; mientras que para el grupo experimental, es de 1.771ptos. Respectivamente; obteniendo este resultado a un ajuste de 0.95 ptos o lo que es igual al 95.0%, lo cual significaría que el grupo experimental obtuvo mayor índice de la prueba de Comprensión de lectura en textos continuos, con lo que podemos validar nuestra hipótesis general alterna la cual supone que “Existe una influencia significativa de la aplicación de un programa de estrategias meta cognitivas, en el desarrollo de la capacidad de Literal de la comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015”.

Hipótesis Especifica 2

1º Planteamiento de hipótesis:

H⁰:No existe una influencia significativa de la aplicación de un programa de estrategias meta cognitivas, en el desarrollo de la capacidad de Inferencial de la comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015.

H¹:Existe una influencia significativa de la aplicación de un programa de estrategias meta cognitivas, en el desarrollo de la capacidad de Inferencial de la comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015.

2º Niveles de significación:

$\alpha = 0.50$ de comparativo (con 95% de confianza)

3º Estadístico de prueba:

t de Students

Dónde:

En términos generales diremos que:

☐ ☐ Si | Estadístico de prueba | (*t* de Students) < 0,95 la asociación no se cumple.

☐ ☐ Si | Estadístico de prueba | (*t* de Students) > 0,95 la asociación se cumple.

4º Comparar

Para $n - 0.05$ grados de libertad

$$\mu_1 > \mu_2 : \mu_1 - \mu_2 = h \mu_0$$

$$\mu_1 < \mu_2 : \mu_1 - \mu_2 = 0$$

Dónde:

$$\mu_1 - \mu_2 : \mu_1 - \mu_2 = 0$$

$$T_{\alpha/2, \kappa} = t \text{ de tabla con } \alpha = 0.05 \text{ y } \kappa \text{ grados de libertad}$$

5. Resultados:

Tabla 16 - Resumen de comparación de t de Students (Inferencial control & Inferencial experimental)

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Inferencial control	35	1,46	,701	,118
Inferencial experimental	35	1,80	,677	,114

Tabla 17 - Índice de valor del cálculo ajustado a un 95.0% de ajuste Students (Inferencial control & Inferencial experimental)

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
Inferencial control	12,306	34	,000	1,457	1,22	1,70
Inferencial experimental	15,721	34	,000	1,800	1,57	2,03

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).

Fuente: data1.sav.

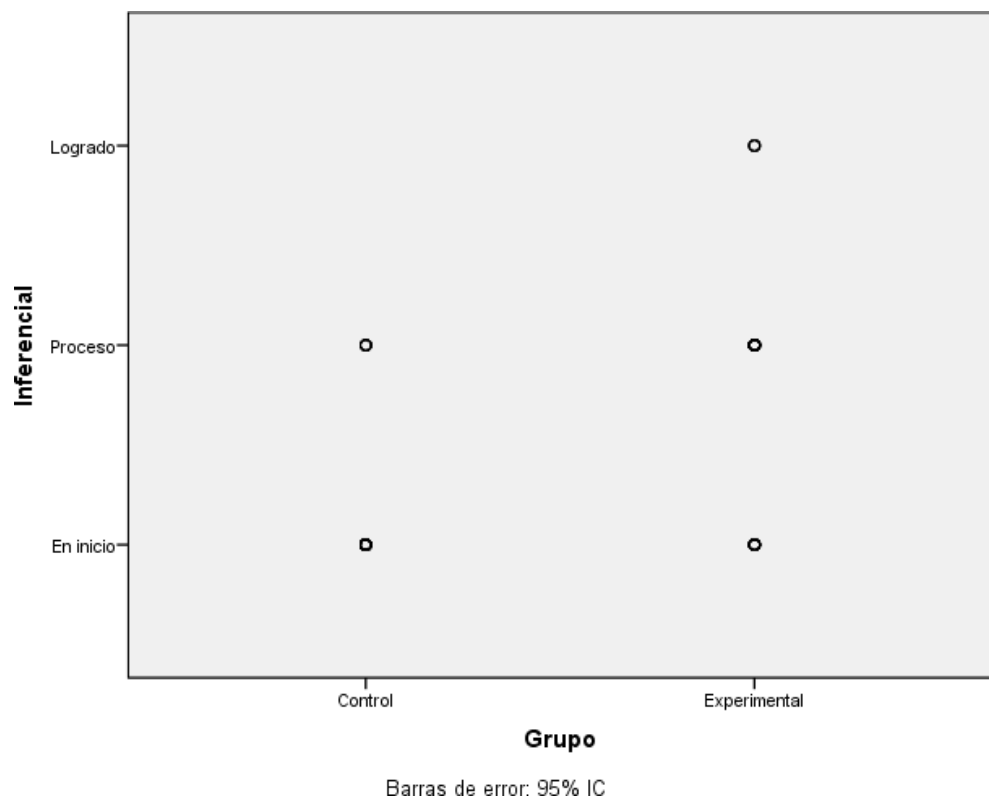


Figura 11 - Inferencial control & Inferencial experimental

6. Conclusión:

De la aplicación del estadístico de prueba t de Students el resultado de comparación muestran un índice de diferencia de medias de 1.457ptos., para el grupo control; mientras que para el grupo experimental, es de 1.800ptos. Respectivamente; obteniendo este resultado a un ajuste de 0.95 ptos o lo que es igual al 95.0%, lo cual significaría que el grupo experimental obtuvo mayor índice de la prueba de Comprensión de lectura en textos continuos, con lo que podemos validar nuestra hipótesis general alterna la cual supone que “Existe una influencia significativa de la aplicación de un programa de estrategias meta cognitivas, en el desarrollo de la capacidad de Inferencial de la comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015”.

Hipótesis Especifica 3

1º Planteamiento de hipótesis:

H⁰:No existe una influencia significativa de la aplicación de un programa de estrategias meta cognitivas, en el desarrollo de la capacidad de Criterial de la comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015.

H¹:Existe una influencia significativa de la aplicación de un programa de estrategias meta cognitivas, en el desarrollo de la capacidad de Criterial de la comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015.

2º Niveles de significación:

$\alpha = 0.50$ de comparativo (con 95% de confianza)

3º Estadístico de prueba:

t de Students

Dónde:

En términos generales diremos que:

☐ ☐ Si | Estadístico de prueba | (*t* de Students) < 0,95 la asociación no se cumple.

☐ ☐ Si | Estadístico de prueba | (*t* de Students) > 0,95 la asociación se cumple.

4º Comparar

Para $n - 0.05$ grados de libertad

$$\mu_1 > \mu_2 : \mu_1 - \mu_2 = h \mu_0$$

$$\mu_1 < \mu_2 : \mu_1 - \mu_2 = 0$$

Dónde:

$$\mu_1 - \mu_2 : \mu_1 - \mu_2 = 0$$

$$T_{\alpha/2, \kappa} = t \text{ de tabla con } \alpha = 0.05 \text{ y } \kappa \text{ grados de libertad}$$

5. Resultados:

Tabla 18 - Resumen de comparación de t de Students (Criterial control & Criterial experimental)

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Criterial control	35	1,40	,695	,117
Criterial experimental	35	2,17	,707	,119

Tabla 19 - Índice de valor del cálculo ajustado a un 95.0% de ajuste Students (Criterial control & Criterial experimental)

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
Criterial control	11,926	34	,000	1,400	1,16	1,64
Criterial experimental	18,183	34	,000	2,171	1,93	2,41

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).

Fuente: data1.sav.

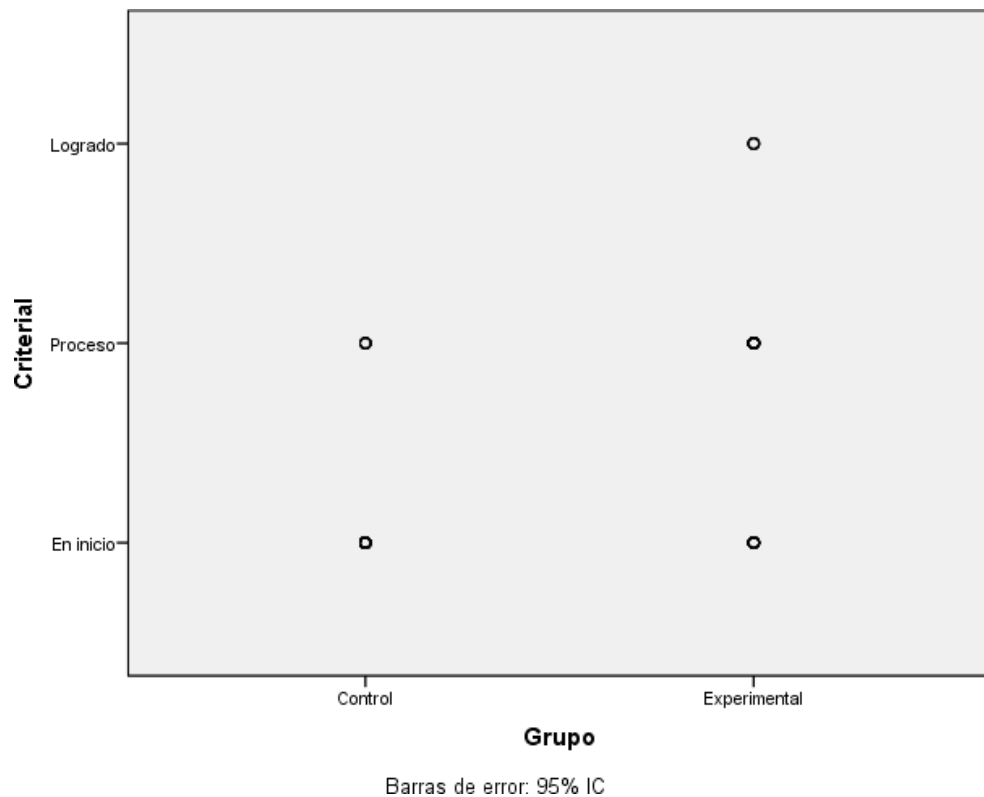


Figura 12 - Criterial control & Criterial experimental

6. Conclusión:

De la aplicación del estadístico de prueba t de Students el resultado de comparación muestran un índice de diferencia de medias de 1.400ptos., para el grupo control; mientras que para el grupo experimental, es de 2,171ptos. Respectivamente; obteniendo este resultado a un ajuste de 0.95 ptos o lo que es igual al 95.0%, lo cual significaría que el grupo experimental obtuvo mayor índice de la prueba de Comprensión de lectura en textos continuos, con lo que podemos validar nuestra hipótesis general alterna la cual supone que “Existe una influencia significativa de la aplicación de un programa de estrategias meta cognitivas, en el desarrollo de la capacidad de Criterial de la comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015”.

CONCLUSIONES

En relación a los resultados podemos concluir en los siguientes puntos:

Para comenzar en relación a la dimensión acerca del parafraseo, podemos identificar la diferencia marcada entre el grupo control, y experimental, en cuanto al puntaje elevado 12.9% de dicho parafraseo, se observa que el grupo experimental obtuvo el 8.6% en tanto que el 4.3% restante fueron los del grupo control.

Asimismo en relación a la dimensión del resumen, observamos que del 15.7% de quienes alcanzaron un nivel elevado de dicho resumen, el 11.4% de ellos pertenecieron al grupo experimental, en tanto que el 4.3% restante fueron del grupo control.

Por otro lado los resultados en cuanto a la dimensión del organizador visual, podemos identificar que el 2.9% logrando un puntaje elevado, los mismos 2.9% que pertenecen al grupo experimental, En tanto que del grupo control fue el 0.0% respectivamente.

Asimismo los resultados en cuanto a las estrategias meta cognitivas, se observó que el 1.4% de los que lograron un índice elevado, estos 1.4% fueron del grupo experimental y 0.0% del grupo control.

Los resultados en cuanto a la dimensión literal de la comprensión de lectura, se observó que el 15.7% de ellos, alcanzaron un nivel logrado de derecho en la dimensión literal, de los cuales el 10.0% fueron del grupo experimental y solo el 5.7% fueron del grupo control.

En cuanto a la dimensión inferencial del desarrollo de la comprensión lectora, los mismos que alcanzaron un 12.9% de frecuencia, de los cuales, el 7.1% de ellos pertenecen al grupo experimental y solo el 5.7% son del grupo control, tal como se muestra en la tabla y grafica de arriba.

Sobre la dimensión criterial, de la comprensión de lectura, muestra que del 22.9% de quienes alcanzaron un nivel logrado de dicha dimensión, el 17.1% pertenecen al grupo experimental y el 5.7% son del grupo control.

Por ultimo en cuanto a la comprensión de lectura de la muestra evaluada, el 2.9% alcanzaron un nivel logrado, de los cuales el mismo 2.9% pertenecen al grupo

experimental, en tanto que el grupo control no obtuvo puntaje alguno en cuanto a la variable de comprensión de lectura respectivamente.

En lo relacionado a nuestras hipótesis, podemos concluir en que de la aplicación del estadístico de prueba t de Students el resultado de comparación muestran un índice de diferencia de medias de 1.459 ptos., para el grupo control; mientras que para el grupo experimental, es de 1.886 ptos. Respectivamente; obteniendo este resultado a un ajuste de 0.95 ptos o lo que es igual al 95.0%, lo cual significaría que el grupo experimental obtuvo mayor índice de la prueba de Comprensión de lectura en textos continuos, con lo que podemos validar nuestra hipótesis general alterna la cual supone que “La aplicación de un programa de estrategias meta cognitivas influye de manera significativa en el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015”.

De la aplicación del estadístico de prueba t de Students el resultado de comparación muestran un índice de diferencia de medias de 1.429 ptos., para el grupo control; mientras que para el grupo experimental, es de 1.771 ptos. Respectivamente; obteniendo este resultado a un ajuste de 0.95 ptos o lo que es igual al 95.0%, lo cual significaría que el grupo experimental obtuvo mayor índice de la prueba de Comprensión de lectura en textos continuos, con lo que podemos validar nuestra hipótesis general alterna la cual supone que “Existe una influencia significativa de la aplicación de un programa de estrategias meta cognitivas, en el desarrollo de la capacidad de Literal de la comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015”.

De la aplicación del estadístico de prueba t de Students el resultado de comparación muestran un índice de diferencia de medias de 1.457 ptos., para el grupo control; mientras que para el grupo experimental, es de 1.800 ptos. Respectivamente; obteniendo este resultado a un ajuste de 0.95 ptos o lo que es igual al 95.0%, lo cual significaría que el grupo experimental obtuvo mayor índice de la prueba de Comprensión de lectura en textos continuos, con lo que podemos validar nuestra hipótesis general alterna la cual supone que “Existe una influencia significativa de la aplicación de un programa de estrategias meta cognitivas, en el desarrollo de la capacidad de Inferencial de la comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015”.

De la aplicación del estadístico de prueba t de Students el resultado de comparación muestran un índice de diferencia de medias de 1.400 ptos., para el grupo control; mientras que para el grupo experimental, es de 2,171 ptos. Respectivamente; obteniendo este resultado a un ajuste de 0.95 ptos o lo que es igual al 95.0%, lo cual significaría que el grupo experimental obtuvo mayor índice de la prueba de Comprensión de lectura en textos continuos, con lo que podemos validar nuestra hipótesis general alterna la cual supone que “Existe una influencia significativa de la aplicación de un programa de estrategias meta cognitivas, en el desarrollo de la capacidad de Criterial de la comprensión lectora en los estudiantes del I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza, 2015”.

RECOMENDACIONES

- Diseñar políticas de difusión a nivel de docentes basado en la enseñanza de estrategias de meta cognición lectora para sensibilizarlos y como consecuencia de su aplicación elevar el nivel de comprensión lectora.
- Capacitar a docentes en estrategias meta cognitivas para elevar el nivel de comprensión lectura.
- Es de necesidad primordial que las Instituciones encargadas de la educación orienten todas sus actividades educativas a la práctica de las estrategias de metodológicas lectoras.
- Realizar talleres con la participación de los alumnos y los docentes para concientizarlos sobre la importancia de las estrategias de metodológicas para mejorar la tarea educativa.
- Establecer círculos de estudios por aulas para mejorar la aplicación de las estrategias metodológicas dentro de la práctica docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aliaga M., Nelly. (2008). Relación entre los niveles de comprensión lectora y el conocimiento de los participantes de un Programa de Formación Docente a distancia. Tesis para optar el grado de Maestría en Educación en la UNMSM.
- Caballero, Alejandro. (1998). Metodología de la Investigación Científica. Editorial Técnico Científica. 180 pp.
- Cairney, T. H. (1992). Enseñanza de la comprensión Lectora. Ed. Morata. Madrid – España.
- Campos, E. J. (1989). Gramática textual y enseñanza de la lengua. Estudios lingüístico y filosófico en homenaje a María Teresa Rojas. Caracas. Universidad de Simón Bolívar. Lima Perú.
- Cassany, Daniel. (1998). Lengua y escuela, en Enseñar Lengua. Ed. Graó. Madrid – España.
- De Los Santos, J. E. (1995). “México: La oferta educativa en la Cuenca del Pacífico”, en: González, J. y Mungaray, A. (Coordinadores). Educación y desarrollo de recursos humanos en la cuenca del pacífico. Una visión mexicana. ANUIES, Universidad de Colima, México.
- De Vega, M (1998). Introducción a la psicología cognitiva. España. Alianza Editorial.
- Díaz Barriga, F. y Lule, M. L. (1978). Efectos de las estrategias preinstruccionales en alumnos de secundaria de diferentes niveles socioeconómicos. Tesis de Licenciatura. México, Facultad de Psicología, UNAM.
- De Vega, M. (1986). Introducción a la Psicología Cognitiva. Alianza Editorial Mexicana, S.A.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México, McGraw Hill.

- Echevarría, M. Ángeles e Isabel Gastón B. (2010) "Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios: Implicaciones en el diseño de programas de intervención".
- Gagniere, Eduardo Andrés. (2007) "Una somera experiencia en la apropiación del método: Habilidades de lectura a nivel superior". DIDAC, N° 28, México, pp. 7-9.
- Godeod, Jaime. (1996). Antología de la comunicación humana. Universidad Nacional Autónoma de México. México D.F.
- González, Raúl. (2008) "Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales". PERSONA, N° 1, Lima, pp. 43-65.
- Habermas, Jurgen. (1989). Teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos. Editorial Cátedra, Madrid – España.
- Hernández, G. (2005). Estudios sobre los modelos conceptuales y la autorregulación de la comprensión y la composición de textos: un análisis de sus posibles relaciones". (Examen de Candidatura para el Doctorado en Psicología de la Educación y Desarrollo). Facultad de Psicología, UNAM, septiembre, 34-44.
- Lomas, Carlos. (1998). Prólogo e introducción, en Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. ed. Paidós. Madrid – España.
- Miljanovich, Manuel. (2007). Relaciones entre la inteligencia general de rendimiento académico y la comprensión de lectura en el campo educativo. Tesis para optar el Grado de Doctor en Educación en la UNMSM.
- Partido, Marisela. (2008). "La lectura como experiencia didáctica".
http://www.uv.mx/iie/Colecci%C3%B3n/N_2728/pagina_n8.htm.
- Piaget, Jean y otros (1984). El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño. Ed. Paidós. Barcelona - España.

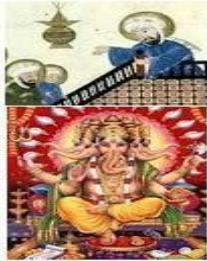
ANEXOS

PRUEBAS DE COMPRENSIÓN LECTORA – NIVEL SUPERIOR

APLICADAS (PRE Y POST TEST)

ANÁLISIS CRITERIAL

Lectura Nº01



Las dos grandes religiones de la India estaban fundadas en concepciones distintas de la divinidad. El Islam se apoya en el profeta Mahoma y en el Corán. El hinduismo es una religión sin fundador, aunque revelada, sin dogma, sin liturgia. Para el Islam, el creador se desliga de su creación, ordena y reina sobre su obra. Para los hindúes, el creador y su creación no son más que una misma cosa.

Los hindúes creen que Dios está presente en todas partes y es en todas partes el mismo. Dios es las plantas, los animales, el juego, la lluvia, el corazón. No hay para los hindúes más que una sola falta, la avidya, la ignorancia: No ver la presencia de Dios en todas las cosas.

Para los musulmanes, Alá es un absoluto; el Corán prohíbe su representación. Una mezquita es un lugar desnudo. Las decoraciones permitidas son motivos abstractos o la repetición de los noventa y nueve nombres de Alá. Un templo hinduista es un inmenso bazar espiritual, un batiburrillo de diosas con el cuello enguirnaldado de serpientes, de dioses con seis brazos o con cabeza de elefante, de jóvenes vírgenes y de representaciones eróticas.

Pregunta Nº01

¿Cuál sería el tema del texto?

- a) las religiones en Oriente
- b) el politeísmo hindú
- c) el islamismo en India
- d) la naturaleza de Dios
- e) el Islam y el hinduismo en la India.

Solución: En este fragmento la idea principal es la sintetizada con las siguientes palabras “Las dos grandes religiones de la India estaban fundadas en concepciones distintas de la divinidad”. Lo que sigue de la lectura es una aplicación sobre los rasgos de dichas religiones que son el Islam y el hinduismo. Rpta. (e)

Pregunta N°02

Los hinduistas piensan que Dios:

- a) está separado de su creación
- b) está en todas las cosas
- c) creó el mundo de la nada
- d) está sólo en los animales
- e) es diferente al mundo

Solución: Para los hindúes “Dios está presente en todas partes y es en todas partes él mismo”. Por esta razón la respuesta elegida es la correcta. Rpta. (b)

Pregunta N°03

La mezquita no contiene ninguna representación de Dios por que:

- a) los hindúes lo prohibieron
- b) no se conocen el rostro de Dios
- c) el Corán lo prohíbe
- d) el profeta Mahoma lo ordenó
- e) es costumbre de Islam

Solución: “Para los musulmanes, Alá es un absoluto, el Corán prohíbe su representación. Una mezquita es un lugar desnudo. Las decoraciones permitidas son motivos abstractos o la repetición de los nombres de Alá...”. De esto se deduce que la mezquita no contiene representación de Dios porque el Corán lo prohíbe. Rpta. (c)

Pregunta N°04

El hinduismo considera que:

- a) su religión es monoteísta
- b) Dios está sólo en los animales
- c) la ignorancia es imposible
- d) su religión no tiene fundador
- e) todo el mundano es pecado

Solución: “El hinduismo es una religión sin fundador, aunque revela, sin dogma, sin liturgia”. Por lo señalado en la lectura y las letras resaltadas es fácil comprender que la religión de los hindúes no tiene fundador. Rpta. (d)

Pregunta N°05

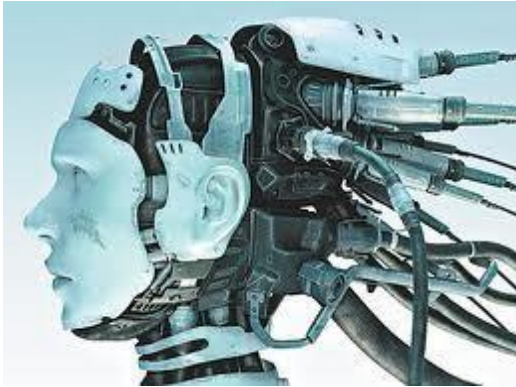
El hinduismo es una religión sin:

- a) imágenes
- b) dogma
- c) ignorancia
- d) revelación
- e) diosa

Solución: “El hinduismo es una religión sin fundador, aunque revelada, sin dogma, sin liturgia...”. Las palabras resaltadas fundamentan la alternativa elegida. Rpta. (b)

ANÁLISIS INFERENCIAL

Lectura N°02



La sociedad altamente tecnificada del futuro se configurará en función del cociente de inteligencia, pues al disponer todos de las mismas oportunidades y ante la exigencia de un alto nivel de especialización se presentará este tipo de comunidad para su funcionamiento, cada puesto de trabajo tendrá su candidato indiscutible. La tecnología de futuro será una “meritocracia” y, en consecuencia, las recomendaciones de nada servirán; por ejemplo, el hijo de un individuo bien situado no podría ocupar una posición análoga a la de su padre si su cociente de inteligencia y su educación no se encontrarán al nivel de los de su progenitor. Resumiendo, será una sociedad donde, probablemente, las escuelas licenciarán mayor proporción de gente educada que actualmente, pero donde la gran mayoría de los ciudadanos serán incapaces de comprender el futuro automatizado. Quizá comprendan los rudimentos del cálculo, de las ciencias naturales y de las humanidades; pero la investigación científica, los problemas gubernamentales y su interacción estarán fuera del alcance incluso de los licenciados universitarios. Además, la mayor parte de la gente tendrá que reconocer que, desde el punto de vista de la lógica, las computadoras pensarán, en líneas generales, mejor que ellos mismos.

Pregunta N°01

“Meritocracia” significa en este texto una tecnocracia de los más:

- a) conocidos e intelectuales
- b) inteligentes y preparados
- c) pudientes e inteligentes
- d) preparados y ricos
- e) ricos y recomendados

Solución: “La tecnología del futuro será una “Meritocracia” y, en consecuencia, las recomendaciones de nada servirán –por lo que se entiende que el individuo tendrá que estar bien preparado-. Además se da a entender que el cociente de inteligencia será elevado. Por lo tanto, la respuesta sería la alternativa (b)

Pregunta N°02

En la futura sociedad tecnificada habrá para cada puesto de trabajo.

- a) una mayor exigencia intelectual
- b) varios candidatos de alto nivel
- c) un postulante más recomendado que otros
- d) varios candidatos con iguales méritos
- e) un aspirante mejor educado que otros

Solución: “La sociedad altamente tecnificada del futuro se configurará en función del cociente de inteligencia; pues al disponer todas las mismas oportunidades y ante la exigencia de un alto nivel de especialización que presentará este tipo de comunidad... cada cargo tendrá su candidato indiscutible...”. Analizando las palabras resaltadas encontramos que en el futuro habrá una mayor exigencia intelectual. Rpta. (a)

Pregunta N°03

“Al disponer todos de las mismas oportunidades” significa en este texto que todos:

- a) van a las universidades
- b) poseen la misma inteligencia
- c) alcanza notas altas
- d) son igualmente dotados
- e) tienen acceso a la educación

Solución: El fundamento a esta pregunta la encontramos en dos partes; una dice “pues al disponer todos de la mismas oportunidades.... Cada puesto tendrá un candidato indiscutible”; la otra señala: “Resumiendo, será una sociedad donde probablemente, las escuelas licenciarán mayor proporción de la gente educada que actualmente...” De las palabras resaltadas se entiende con facilidad que todos tendrán acceso a la educación. Rpta. (e)

Pregunta N°04

El mundo completo del futuro será comprendido por:

- a) los egresados de las universidades
- b) todos los miembros de una población
- c) una minoría de la población
- d) los egresados de las escuelas
- e) una mayoría de la población

Solución: “... pero donde la gran mayoría de los ciudadanos serán incapaces de comprender el futuro del mundo automatizado”. De esta expresión se deduce que sólo una minoría comprenderá en futuro. Rpta. (c)

Pregunta N°05

El autor describe un futuro en el cual las computadoras:

- a) sustituyen a los profesores

- b) son comprendidas por todos
- c) superan parcialmente al hombre
- d) reemplazan a los investigadores
- e) dominan al ser humano

Solución: “Además, la mayor parte de la gente tendrá que reconocer que, desde el punto de vista de la lógica, las computadoras pensarán, en líneas generales, mejor que ellos mismos”. Es decir, las computadoras superarán a los humanos. Rpta. (c)

ANÁLISIS LITERAL

Lectura N°03



La tensión muscular es el estimulante más obvio del crecimiento muscular. El papel de la tensión muscular en el crecimiento todavía no se ha llegado a entender completamente. Se demostró hace más de 20 años que la cantidad de tensión era directamente proporcional al movimiento de aminoácidos se movían hacia él, el músculo sintetizaba proteínas más de prisa. La tensión tiene otros efectos sobre el músculo que incrementa su tamaño. Estimula directamente los procesos celulares que forman proteínas y aumenta la sensibilidad de dos hormonas anabólicas importantes para el crecimiento muscular: insulina y testosterona. La intensidad del ejercicio también afecta al contenido proteínico en los fluidos corporales. Uno de los cambios más importantes producidos con el entrenamiento de resistencia es el incremento del volumen sanguíneo. Esto se produce mediante el aumento de las proteínas del plasma. El entrenamiento y la dieta adecuados desarrollan proteínas plasmáticas y volumen sanguíneo. El sobre entrenamiento y las dietas bajas en calorías y proteínas reducen el volumen del plasma, lo que disminuye el rendimiento y la función cardiovascular.

Pregunta N°01

A más tensión:

- a) se produce más aminoácidos
- b) tenemos más volumen de insulina
- c) perdemos más hormonas como la testosterona
- d) el músculo sintetiza proteínas más de prisa
- e) obtenemos mayor crecimiento muscular

Solución: “La tensión muscular es el estimulante más obvio del crecimiento muscular... la cantidad de tensión (es) directamente proporcional al movimiento de aminoácidos se movían hacia él, el músculo sintetiza proteínas más de prisa”. Finalmente a mayor tensión el músculo sintetiza proteínas más de prisa.
Rpta. (d)

Pregunta N°02

El volumen sanguíneo se incrementa con:

- a) los ejercicios corporales
- b) el sobrecalentamiento del cuerpo
- c) las dietas bajas en calorías y proteínas
- d) el aumento de las proteínas del plasma
- e) el crecimiento celular

Solución: “Uno de los cambios más importantes producidos con el entrenamiento de resistencia es el incremento del volumen sanguíneo. Esto se produce mediante el aumento de las proteínas del plasma. Fundados en lo que la misma lectura señala y, en especial, en las palabras resaltadas. Rpta. (d)

Pregunta N°03

El sobrecalentamiento y las dietas bajas en proteínas y calorías producen:

- a) dietas bajas en calorías
- b) mayor cantidad de aminoácidos
- c) poca tensión muscular
- d) mayor desarrollo muscular
- e) la reducción del volumen del plasma

Solución: “El sobre entrenamiento y las dietas bajas en calorías y proteínas reducen el volumen del plasma, lo que disminuye el rendimiento y la función cardiovascular”. Rpta. (e)

Pregunta N°04

La función cardiovascular se ve disminuida por:

- a) el poco entrenamiento y el incremento de las hormonas anabólicas
- b) el sobre entrenamiento y la dieta abundante en grasas
- c) el sobre entrenamiento y la dieta baja en calorías y proteínas
- d) el poco entrenamiento y el aumento del volumen de proteínas
- e) la tensión muscular y la dieta baja en calorías y proteínas

Solución: La disminución cardiovascular se ve disminuida debido al sobre entrenamiento y las dietas bajas en calorías y proteínas. Esto está fundamentado en las tres últimas líneas de la lectura. Rpta. (c)

Pregunta N°05

El tema que mejor se acomoda al texto leído es la:

- a) importancia de las hormonas y las dietas
- b) tensión muscular e intensidad de ejercicio
- c) tensión muscular y eficacia de la dieta
- d) intensidad del ejercicio e importancia
- e) formación de proteínas y volumen sanguíneo

Solución: El texto trata dos temas centrales. Si nos preguntáramos ¿de qué trata el texto? Nos responderíamos: por un lado trata de la tensión muscular

mientras por otro se aboca a la intensidad del ejercicio. Sobre estos dos aspectos trata la lectura. Rpta. (b)

ANEXO TABLAS

Tabla 20 - Operacionalización de variables

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICE
Variable Independiente: Estrategias meta cognitivas. <i>Conjunto de técnicas o herramientas de estudio que permitan mejorar el aprendizaje en el alumno.</i> Cooper, J. (1990)	Parafraseo	<ul style="list-style-type: none"> • Completa la expresión • Cambia de final a la historia • Que cambiarías de la lectura 	Programa de estrategia metacognitivas: Escala Valorativa: 1. Bajo 2. Regular 3. Elevado
	Resumen	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora un breve resumen del texto • Elabora una línea de tiempo utilizando la lectura 	
	Organizador visual	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora un mapa conceptual a partir de la lectura 	
Variable Dependiente: Comprensión de lectura en textos continuos. <i>Comprensión de lecturas en sus tres niveles de comprensión, "literal, inferencial y criterial".</i> HENAO, Susana. (2008)	Literal	<ul style="list-style-type: none"> • Detalles • Tiempos • Significados 	Test de comprensión de lectura: Escala Valorativa: 1. En inicio 2. Proceso 3. Logrado
	Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> • Resúmenes • Secuencias • Predicciones 	
	Criterial	<ul style="list-style-type: none"> • Juzgar contenidos • Emitir juicios • Estructura de un texto 	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 21. Población del estudio

GRUPOS	ESTUDIANTES	SEXO		TOTAL
		H	M	
EXPERIMENTAL	I CICLO A	15	20	35
CONTROL	I CICLO B	21	14	35
	TOTAL	36	34	70

Tabla 22. Muestra del estudio

GRUPOS	ESTUDIANTES	SEXO		TOTAL
		H	M	
EXPERIMENTAL	I CICLO A	15	20	35
	TOTAL	15	20	35

Tabla 23 - Contingencia Parafraseo * Grupo

			Grupo		Total
			Control	Experimental	
Parafraseo	Bajo	Recuento	23	15	38
		% del total	32,9%	21,4%	54,3%
	Regular	Recuento	9	14	23
		% del total	12,9%	20,0%	32,9%
	Elevado	Recuento	3	6	9
		% del total	4,3%	8,6%	12,9%
	Total	Recuento	35	35	70
		% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Fuente: data1.sav

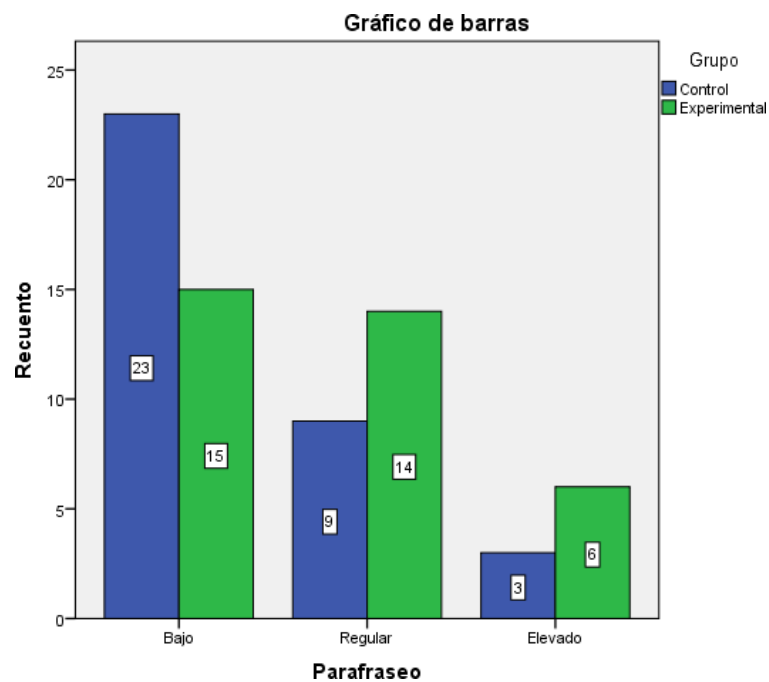


Figura 13 - Contingencia Parafraseo * Grupo

*Tabla 24 - Contingencia Resumen * Grupo*

		Grupo		Total
		Contr ol	Experimental	
Resumen	Bajo	Recuento	25	15
		% del total	35,7%	21,4%
	Regular	Recuento	7	12
		% del total	10,0%	17,1%
	Elevado	Recuento	3	8
		% del total	4,3 %	11,4%
Total	Recuento		35	35
	% del total		50,0%	50,0%

Fuente: data1.sav

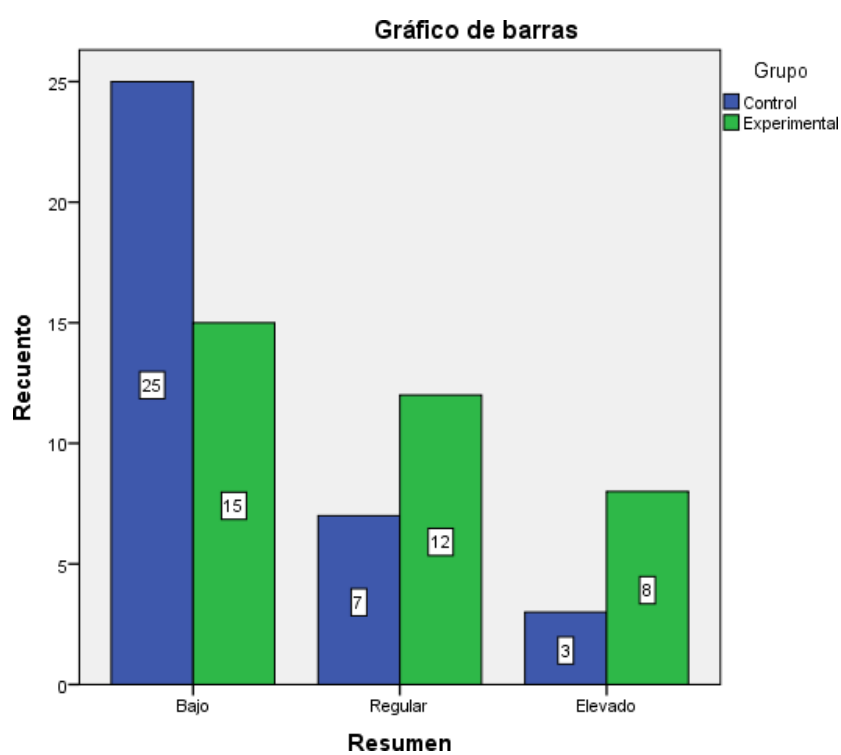


Figura 14 - Contingencia Resumen * Grupo

*Tabla 25 - Contingencia Organizador visual * Grupo*

			Grupo		Total
			Control	Experimental	
Organizador visual	Bajo	Recuento	27	21	48
		% del total	38,6%	30,0%	68,6%
	Regular	Recuento	8	12	20
		% del total	11,4%	17,1%	28,6%
	Elevado	Recuento	0	2	2
		% del total	0,0%	2,9%	2,9%
Total	Recuento	35	35	70	
	% del total	50,0%	50,0%	100,0%	

Fuente: data1.sav

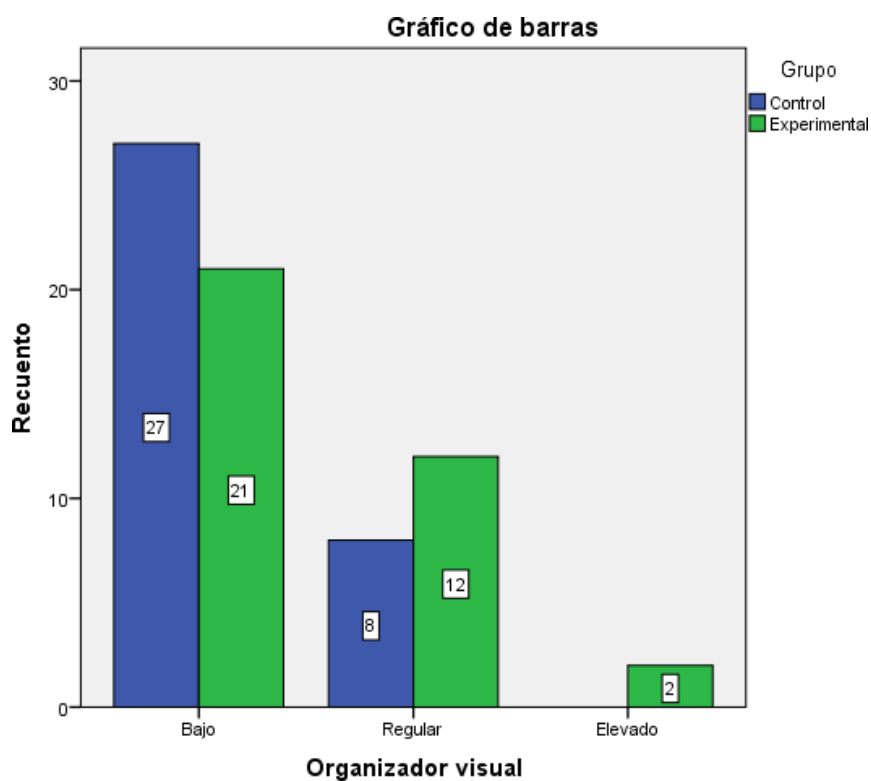


Figura 15 - Contingencia Organizador visual * Grupo

*Tabla 26 - Contingencia Estrategias meta cognitivas * Grupo*

			Grupo		Total
			Control	Experimental	
Estrategias meta cognitivas	Bajo	Recuento	25	13	38
		% del total	35,7%	18,6%	54,3%
	Regular	Recuento	10	21	31
		% del total	14,3%	30,0%	44,3%
	Elevado	Recuento	0	1	1
		% del total	0,0%	1,4%	1,4%
Total	Recuento	35	35	70	
	% del total	50,0%	50,0%	100,0%	

Fuente: data1.sav

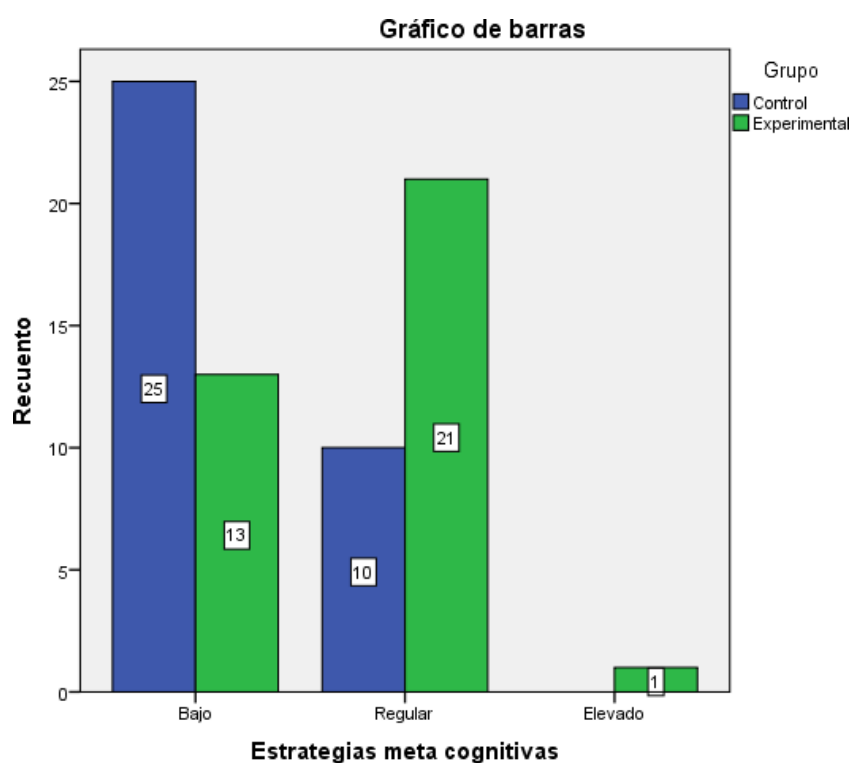


Figura 16 - Contingencia Estrategias meta cognitivas * Grupo

Tabla 27 - Contingencia Literal * Grupo

			Grupo		Total
			Control	Experimental	
Literal	En inicio	Recuento	24	15	39
		% del total	34,3%	21,4%	55,7%
	Proceso	Recuento	7	13	20
		% del total	10,0%	18,6%	28,6%
	Logrado	Recuento	4	7	11
		% del total	5,7%	10,0%	15,7%
	Total	Recuento	35	35	70
		% del total	50.0%	50,0%	100.0%

Fuente: data1.sav

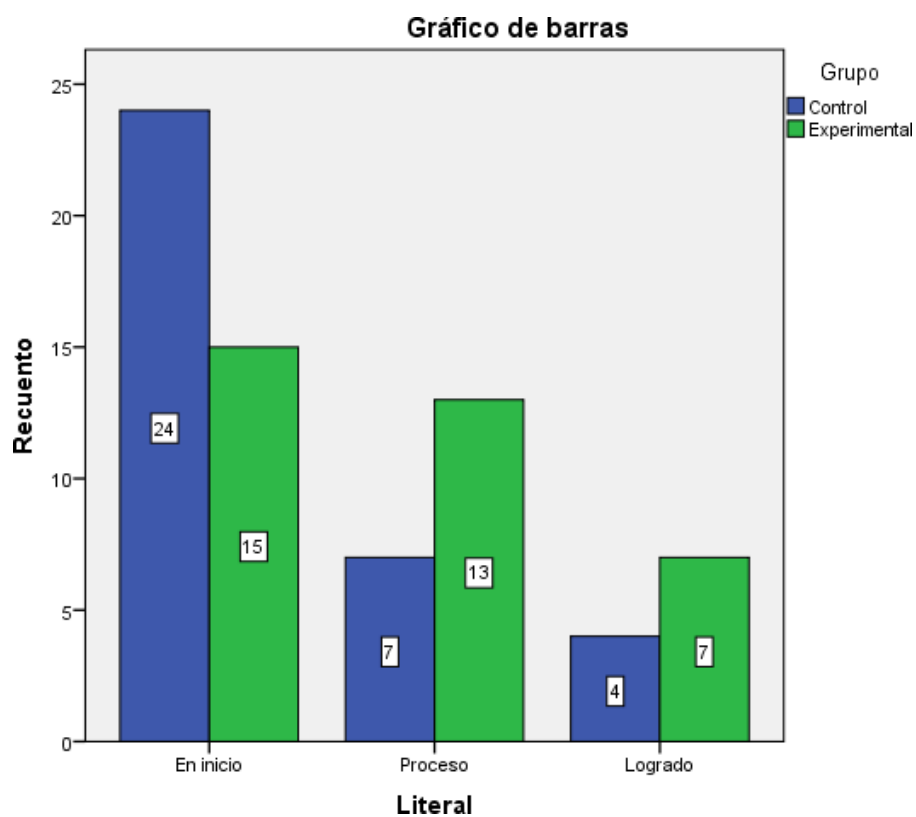


Figura 17 - Contingencia Literal * Grupo

Tabla 28 - Contingencia Inferencial * Grupo

			Grupo		Total
			Control	Experimental	
Inferencia I	En inicio	Recuento	23	12	35
		% del total	32,9%	17,1%	50,0%
	Proceso	Recuento	8	18	26
		% del total	11,4%	25,7%	37,1%
	Logrado	Recuento	4	5	9
		% del total	5,7%	7,1%	12,9%
Total	Recuento	35	35	70	
	% del total	50,0%	50,0%	100,0%	

Fuente: data1.sav

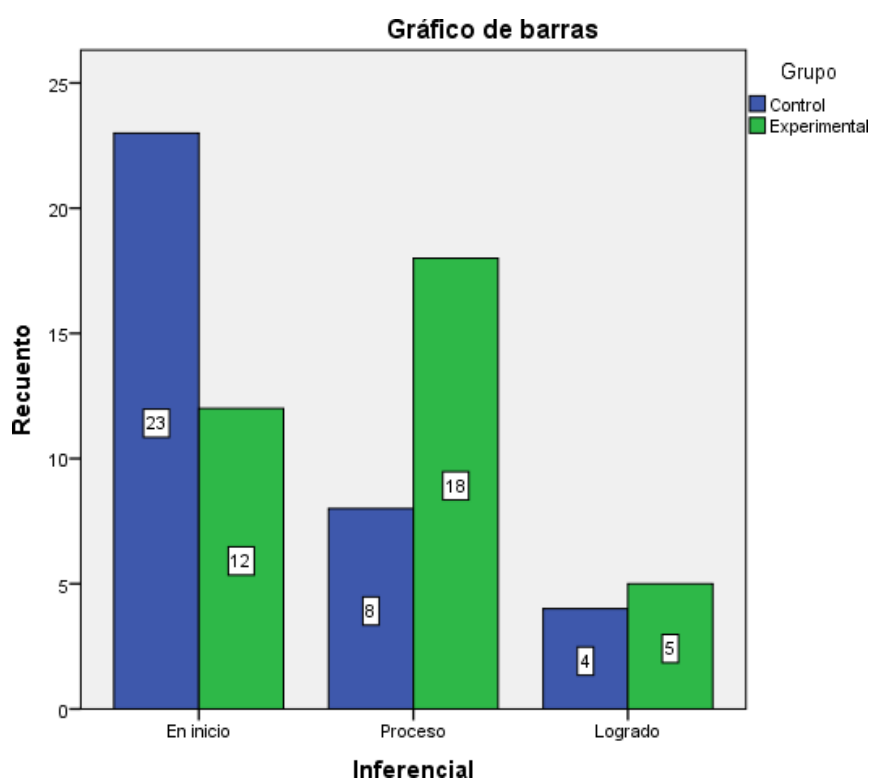


Figura 18 - Contingencia Inferencial * Grupo

Tabla 29 - Contingencia Criterial * Grupo

			Grupo		Total
			Contr ol	Experimental	
Criterial	En inicio	Recuento	25	6	31
		% del total	35,7%	8,6%	44,3%
	Proceso	Recuento	6	17	23
		% del total	8,6 %	24,3%	32,9%
	Logrado	Recuento	4	12	16
		% del total	5,7 %	17,1%	22,9%
	Total	Recuento	35	35	70
		% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Fuente: data1.sav

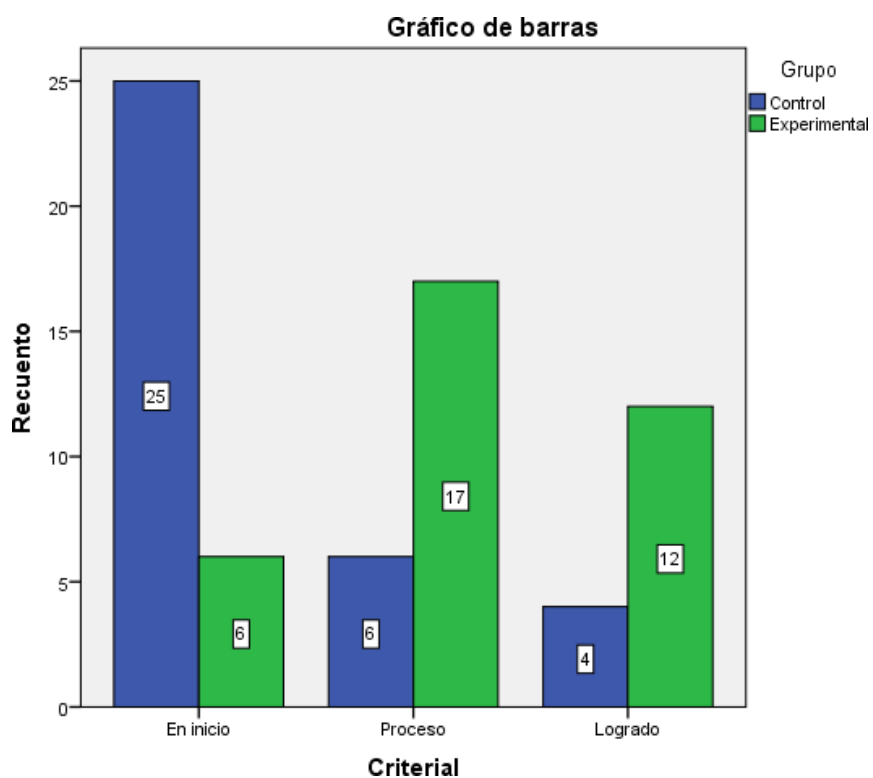


Figura 19 - Contingencia Criterial * Grupo

Tabla 30 - Contingencia Comprensión de lectura en textos continuos * Grupo

			Grupo		Total
			Control	Experimental	
Comprensión de lectura en textos continuos	En inicio	Recuento	20	6	26
		% del total	28,6%	8,6%	37,1%
	Proceso	Recuento	15	27	42
		% del total	21,4%	38,6%	60,0%
	Logrado	Recuento	0	2	2
		% del total	0,0%	2,9%	2,9%
	Total	Recuento	35	35	70
		% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Fuente: data1.sav

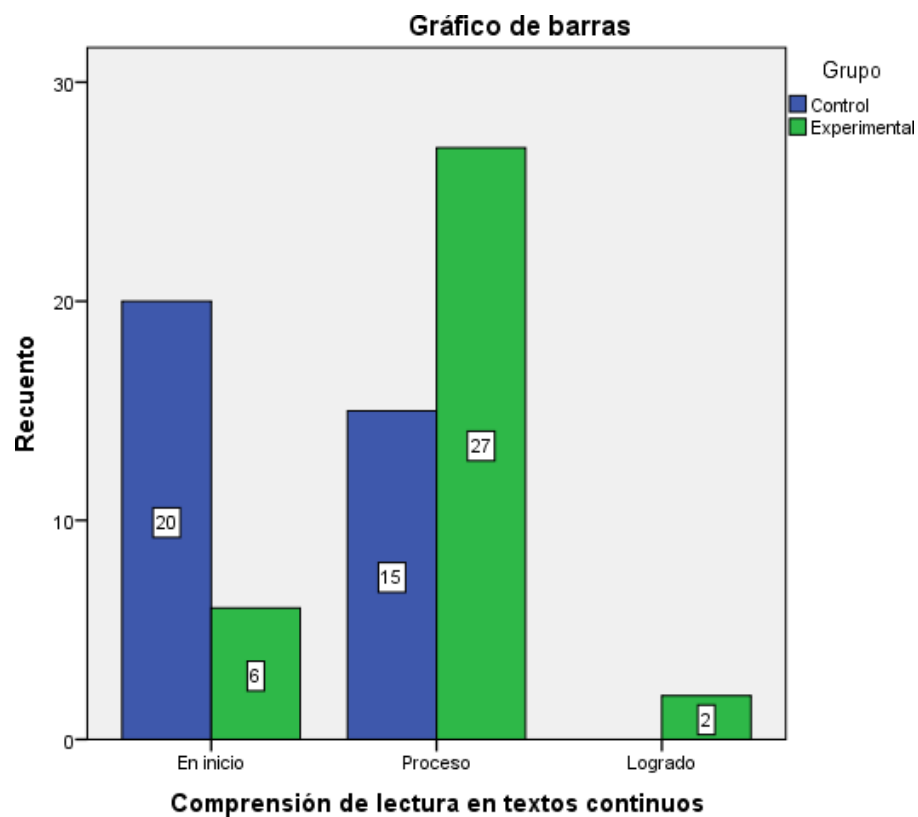


Figura 20 - Contingencia Comprensión de lectura en textos continuos * Grupo

Tabla 31 - Resumen de comparación de t de Students (Comprensión de lectura en textos continuos control & Comprensión de lectura en textos continuos experimental)

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Comprensión de lectura en textos continuos control	35	1,43	,502	,085
Comprensión de lectura en textos continuos experimental	35	1,89	,471	,080

Tabla 32 - Índice de valor del cálculo ajustado a un 95.0% de ajuste

	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
Comprensión de lectura en textos continuos control	16,833	34	,000	1,429	1,26	1,60
Comprensión de lectura en textos continuos experimental	23,685	34	,000	1,886	1,72	2,05

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).

Fuente: data1.sav.

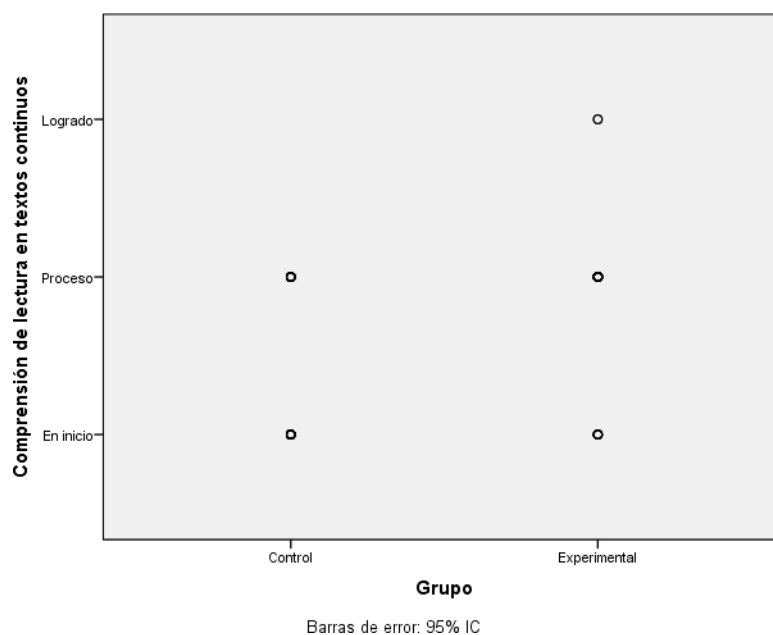


Figura 21 - Comprensión de lectura en textos continuos control & Comprensión de lectura en textos continuos experimental

Tabla 33 - Índice de valor del cálculo ajustado a un 95.0% de ajuste

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
Comprensión de lectura en textos continuos control	16,83 3	34	,00 0	1,429	1,26	1,60
Comprensión de lectura en textos continuos experimental	23,68 5	34	,00 0	1,886	1,72	2,05

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).

Fuente: data1.sav.

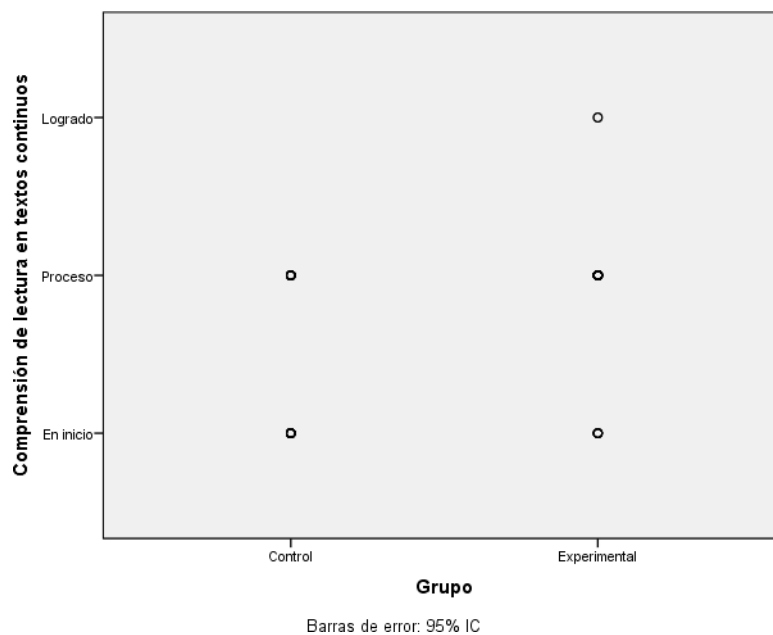


Figura 22 - Comprensión de lectura en textos continuos control & Comprensión de lectura en textos continuos experimental

Tabla 34 - Resumen de comparación de t de Students (Literal control & Literal experimental)

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Literal control	35	1,43	,698	,118
Literal experimental	35	1,77	,770	,130

Tabla 35 - Índice de valor del cálculo ajustado a un 95.0% de ajuste Students (Literal control & Literal experimental)

	t	gl	Sig. (bilatera l)	Valor de prueba = 0		
				Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
Literal control	12,106	34	,000	1,429	1,19	1,67
Literal experimental	13,606	34	,000	1,771	1,51	2,04

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).

Fuente: data1.sav.

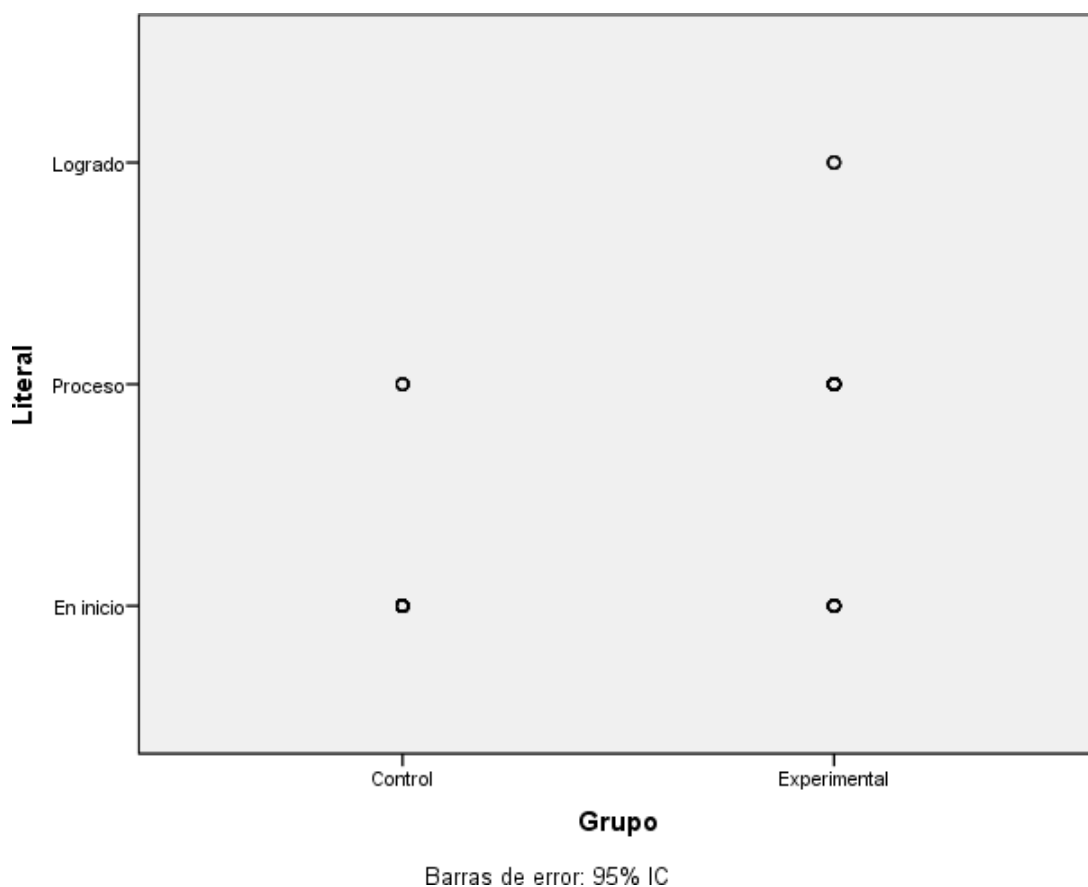


Figura 23 - Literal control & Literal experimental

Tabla 36 - Índice de valor del cálculo ajustado a un 95.0% de ajuste Students (Literal control & Literal experimental)

	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Valor de prueba = 0	
					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
Literal control	12,106	34	,000	1,429	1,19	1,67
Literal experimental	13,606	34	,000	1,771	1,51	2,04

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).

Fuente: data1.sav.

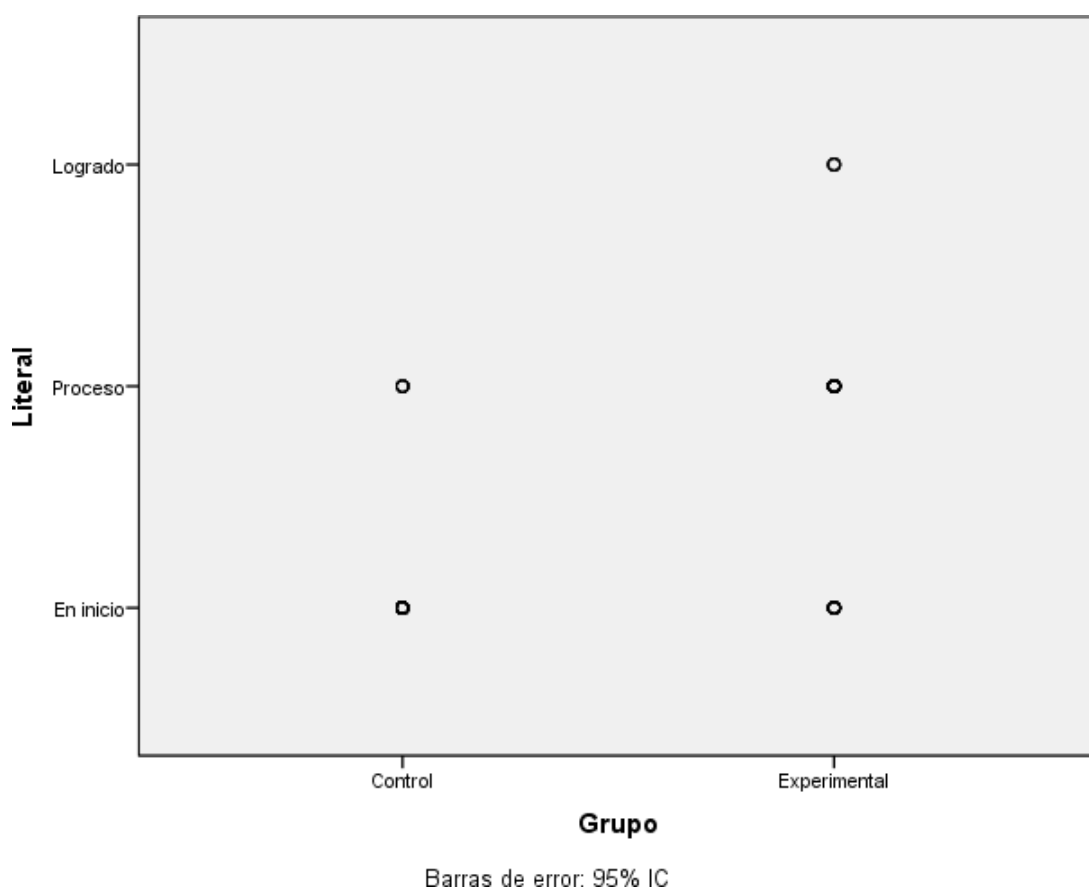


Figura 24 - Literal control & Literal experimental

Tabla 37 - Resumen de comparación de t de Students (Inferencial control & Inferencial experimental)

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Inferencial control	35	1,46	,701	,118
Inferencial experimental	35	1,80	,677	,114

Tabla 38 - Índice de valor del cálculo ajustado a un 95.0% de ajuste Students (Inferencial control & Inferencial experimental)

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilatera l)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
Inferencial control	12,306	34	,000	1,457	1,22	1,70
Inferencial experimental	15,721	34	,000	1,800	1,57	2,03

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).

Fuente: data1.sav.

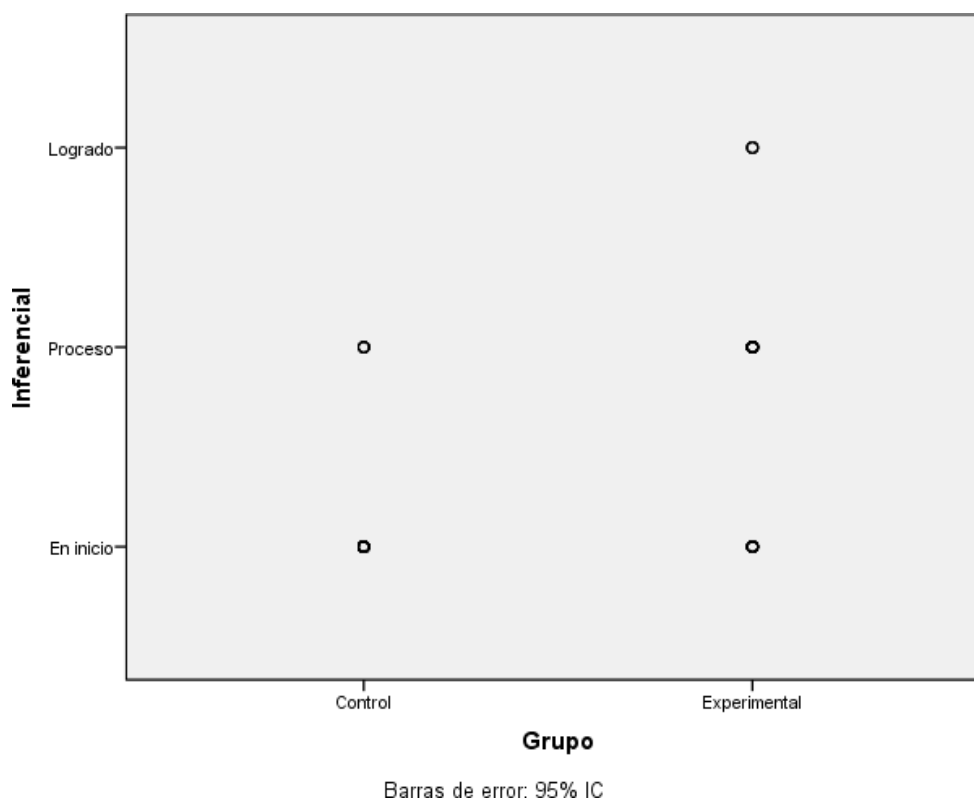


Figura 25 - Inferencial control & Inferencial experimental

Tabla 39 - Resumen de comparación de t de Students (Criterial control & Criterial experimental)

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Criterial control	35	1,40	,695	,117
Criterial experimental	35	2,17	,707	,119

Tabla 40 - Índice de valor del cálculo ajustado a un 95.0% de ajuste Students (Criterial control & Criterial experimental)

	t	gl	Valor de prueba = 0			
			Sig. (bilatera l)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
Criterial control	11,92 6	34	,000	1,400	1,16	1,64
Criterial experimental	18,18 3	34	,000	2,171	1,93	2,41

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).

Fuente: data1.sav.

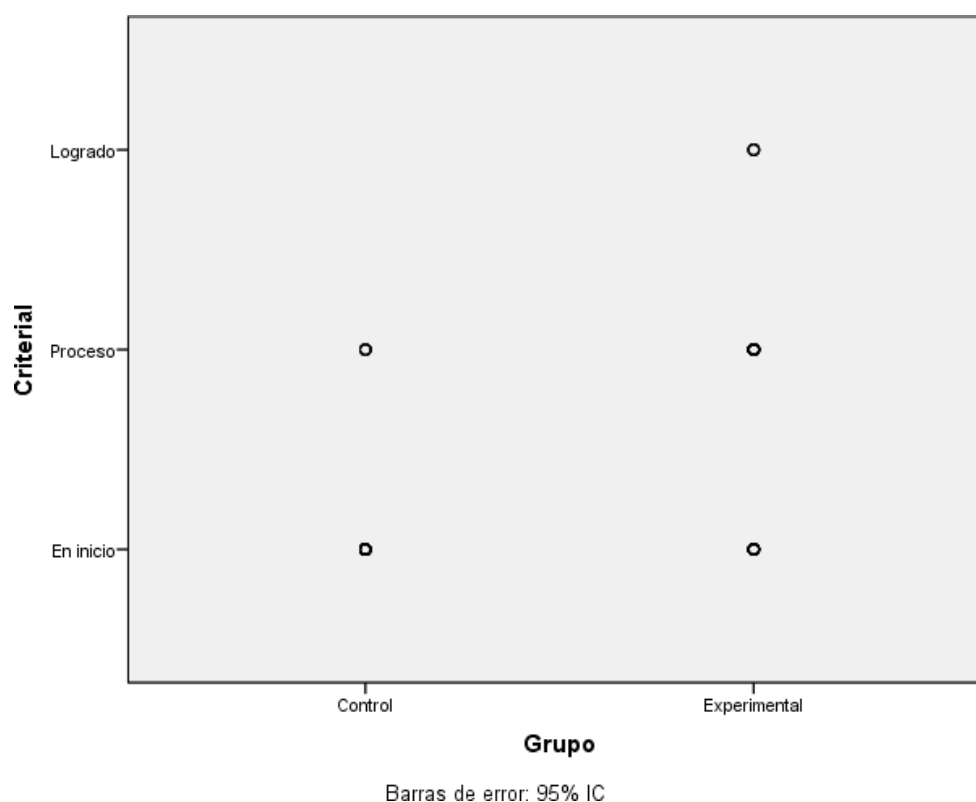


Figura 26 - Criterial control & Criterial experimental

EVIDENCIAS FOTOGRAFICAS





