

UNIVERSIDAD HERMILIO VALDIZÁN

ESCUELA DE POSGRADO



=====

**COMPRENSIÓN DE LECTURA DE LOS ESTUDIANTES DEL
POSTGRADO DE LA ESPECIALIDAD DE ORTODONCIA DE LA
UNMSM EN EL AÑO 2015**

=====

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTER EN
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA
SUPERIOR**

TESISTA: ROLANDO TOMÁS ALARCÓN OLIVERA

ASESOR: DR. RAUL TAFUR PORTILLA

HUÁNUCO - PERÚ

2018

DEDICATORIA

A mi familia quienes desde el principio y de manera constante me apoyaron a seguir adelante.

AGRADECIMIENTO

A las personas que apoyaron la investigación como los estudiantes de la muestra y a los docentes que me apoyaron con su asesoría.

RESUMEN

La investigación tuvo como propósito determinar si hay diferencia en la comprensión de lectura (según la prueba Cloze) de los estudiantes de 1ero, 2do y 3er año del posgrado de la especialidad de ortodoncia de la UNMSM en el año 2015. La investigación fue de nivel descriptiva, con un diseño comparativo. Se trabajó con todos los estudiantes de los tres años de la segunda especialidad de Ortodoncia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. El instrumento que se utilizó fue de cuestionario con la prueba CLOZE. Los principios utilizados para redactar esta prueba fueron los indicados por Corrêa (Corrêa, 2010). Finalmente, la investigación confirma la hipótesis general referente que existe diferencia en la comprensión de lectura (según la prueba Cloze) de los estudiantes de 1ero, 2do y 3er año del posgrado de la especialidad de ortodoncia de la UNMSM en el año 2015.

Palabra clave: comprensión lectora, segundo ciclo, primer ciclo.

ABSTRACT

The purpose of the research was to determine if there is a difference in the comprehension of reading (according to the Cloze test) of the students of 1st, 2nd and 3rd year of the postgraduate specialty of orthodontics of the UNMSM in 2015. The investigation was of Descriptive level, with a comparative design. We worked with all the students of the three years of the second specialty of Orthodontics at the National University of San Marcos. The instrument in which performance was a questionnaire with the CLOZE test. The principles used to write this test were those indicated by Corrêa (Corrêa, 2010). Finally, the research confirms the general hypothesis that there is a difference in reading comprehension (according to the Cloze test) of the students of 1st, 2nd and 3rd year of the postgraduate specialty of orthodontics of the UNMSM in 2015.

Keyword: reading comprehension, second cycle, first cycle.

INTRODUCCIÓN

Una de las funciones de las universidades es la transmisión de información científica a los alumnos. Esta transmisión se realiza de diversas maneras. Una de las principales maneras es mediante el uso de textos técnicos de cada especialidad profesional. Los alumnos deben leer los textos y comprender lo que leen para así poder hacer suya la información transmitida y usarla en su trabajo profesional futuro.

Cualquier problema que afecte la comprensión de los textos que lee el alumno afectará la transmisión de esta información. Si esta información no es transmitida, no habrá un aprendizaje adecuado ni un desempeño profesional acorde con la realidad.

Existen informes científicos que indican que el nivel de comprensión de lectura a nivel latinoamericano no solo no está avanzando, sino que inclusive está retrocediendo en todos los niveles educativos, incluyendo el universitario. Hay hallazgos que mencionan que la comprensión lectora en algunas Facultades de Odontología es deficiente, estos estudios son extranjeros, y no se ha realizado ningún estudio sobre el tema a nivel nacional hasta el momento.

Es por tal motivo que la finalidad de este estudio será determinar la comprensión de lectura (según la prueba Cloze) de los estudiantes del posgrado de la especialidad de ortodoncia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2015.

El autor

ÍNDICE

RESUMEN.....	iv
ABSTRACT.....	v
INTRODUCCIÓN	vi
CAPITULO I.....	10
EL PROBLEMA DE INVESTIGACION	10
a) Descripción del problema.....	10
b) Formulación del problema.....	12
c) Objetivo general y objetivos específicos	12
d) Hipótesis.....	13
e) Variables.....	14
f) Justificación e importancia	14
g) Viabilidad.....	15
h) Limitaciones	15
CAPITULO II.....	16
MARCO TEÓRICO	16
a) Antecedentes	16
b) Bases teóricas.....	20
b.1) Comprensión de lectura.	20
b.2) Prueba CLOZE.....	23
c) Definiciones conceptuales.....	31
d) Bases epistémicas	32
CAPITULO III.....	33
MARCO METODOLÓGICO.....	33
a) Tipo de investigación	33

b) Diseño y esquema de investigación	33
c) Población y muestra	33
d) Instrumentos de recolección de datos	34
e) Técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos	34
CAPITULO IV.	37
RESULTADOS	37
CAPITULO V.	46
DISCUSION DE LOS RESULTADOS	46
CONCLUSIONES.....	48
SUGERENCIAS	49
BIBLIOGRAFIA.....	50
ANEXOS	54

Índice de tablas

Tabla 1:Operalización de variable	14
Tabla 2:Número de alumnos según año de estudio	37
Tabla 3:Resultados de los alumnos en la prueba Cloze por año de estudio.....	38
Tabla 4:Nivel de comprensión lectora por año de estudio	39
Tabla 5: Rangos de comprensión lectora entre el primero y segundo año	40
Tabla 6:Estadísticode prueba de comprensión lectora entre el primero y segundo año.	41
Tabla 7:Rangos de comprensión lectora entre el primero y tercer año.....	42
Tabla 8:Estadísticos de prueba de comprensión lectora entre el primero y tercer año....	43
Tabla 9:Rangos de comprensión lectora entre el segundo y tercer año	44
Tabla 10:Estadísticos de prueba de comprensión entre el segundo y tercer año	45

CAPITULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

a) Descripción del problema

La finalidad de la universidad es la formación de profesionales y la investigación científica. Ambos objetivos se logran mediante actividades que estimulen el desarrollo social e intelectual de los estudiantes universitarios. El desarrollo intelectual de estos últimos depende de la forma en la que sistematizan y adquieren sus conocimientos durante la vida académica.

Una de las formas más importantes para la adquisición de conocimientos en la universidad es la lectura. Pero no es sólo importante que el alumno sepa leer sino que comprenda lo que lee. El desarrollo de la comprensión lectora es básico para un desarrollo adecuado de las habilidades cognitivas de los estudiantes universitarios. La lectura es una fuente de información, formación, ocio, desarrollo personal e integración social de los individuos.

Por lo tanto la universidad tiene la obligación de dar a sus alumnos una formación que permita el desarrollo efectivo de la lectura, sobre todo en los ámbitos técnicos y científicos, los que son fundamentales para el desempeño profesional de los universitarios.

Para desarrollar una buena formación científica y académica es necesario que los alumnos tengan acceso a la lectura y comprendan críticamente lo que leen. De esta forma podrán recuperar la información acumulada en forma histórica para poder usarlo después en su práctica profesional.

Dado que la capacidad de lectura es esencial para el buen desempeño académico del estudiante universitario es necesario un correcto diagnóstico de esta habilidad lectora, para que en caso existan problemas el docente pueda apoyar en la mejora de esta habilidad.

Uno de los procedimientos para evaluar la habilidad de lectura es el método Cloze creado por Taylor en 1953. En este método se suprimen palabras en varios párrafos, con la finalidad de que los examinados llenen los espacios con la palabra que ellos consideran es la que tenga mas sentido en el texto. Esta técnica ha demostrado ser eficaz no solo por la facilidad de su elaboración, aplicación y corrección, sino también por su alto nivel de correlación positiva con el desempeño académico.

Existen estudios a nivel nacional e internacional que indican que existe un bajo nivel de comprensión de lectura en los colegios y universidades. Además existen investigaciones que vinculan la habilidad de lectura con el rendimiento académico de los alumnos.

En nuestro campo, se han realizado algunos estudios sobre la comprensión lectora de los estudiantes de odontología en diferentes países de Latinoamérica, habiéndose encontrado resultados variables. En cuanto a nuestro país hasta el momento no se ha realizado ningún estudio sobre el tema.

En base a todo lo anteriormente expuesto en el siguiente trabajo nos planteamos determinar si habrá diferencia en la comprensión de lectura (según la prueba Cloze) de los estudiantes de 1ero, 2do y 3er año del posgrado de la especialidad de ortodoncia de la UNMSM en el año 2015.

b) Formulación del problema

Problema general

¿Existe diferencia en la comprensión de lectura (según la prueba Cloze) de los estudiantes de 1ero, 2do y 3er año del posgrado de la especialidad de ortodoncia de la UNMSM en el año 2015?

Problemas específicos

¿Cuál es la comprensión de lectura (según la prueba Cloze) de los estudiantes del 1er año de la especialidad de ortodoncia de la UNMSM en el año 2015?

¿Cuál es la comprensión de lectura (según la prueba Cloze) de los estudiantes del 2do año de la especialidad de ortodoncia de la UNMSM en el año 2015?

¿Cuál es la comprensión de lectura (según la prueba Cloze) de los estudiantes del 3er año de la especialidad de ortodoncia de la UNMSM en el año 2015?

c) Objetivo general y objetivos específicos

Objetivo general

Determinar si hay diferencia significativa en la comprensión de lectura (según la prueba Cloze) de los estudiantes de 1ero, 2do y 3er año del posgrado de la especialidad de ortodoncia de la UNMSM en el año 2015.

Objetivos específicos

Determinar la comprensión de lectura (según la prueba Cloze) de los estudiantes del 1er año de la especialidad de ortodoncia de la UNMSM en el año 2015.

Determinar la comprensión de lectura (según la prueba Cloze) de los estudiantes del 2do año de la especialidad de ortodoncia de la UNMSM en el año 2015.

Determinar la comprensión de lectura (según la prueba Cloze) de los estudiantes del 3er año de la especialidad de ortodoncia de la UNMSM en el año 2015.

d) Hipótesis

Hipótesis general

Existe diferencia significativa entre la comprensión de lectura (según la prueba Cloze) de los estudiantes de 1ero, 2do y 3er año del posgrado de la especialidad de ortodoncia de la UNMSM en el año 2015.

Hipótesis específicas

Existe diferencia significativa en la comprensión de lectura (según la prueba Cloze) de los estudiantes del 1er y 2do año de la especialidad de ortodoncia de la UNMSM en el año 2015.

Existe diferencia significativa en la comprensión de lectura (según la prueba Cloze) de los estudiantes del 1ro y 3er año de la especialidad de ortodoncia de la UNMSM en el año 2015.

Existe diferencia significativa en la comprensión de lectura (según la prueba Cloze) de los estudiantes del 2do y 3er año de la especialidad de ortodoncia de la UNMSM en el año 2015.

e) Variables

Tabla 1: Operalización de las variables

Variable	Indicador	Definición operacional
Año de estudio	1er año	Estudiante del 1er año del posgrado de la especialidad de ortodoncia de la UNMSM en el año 2015
	2do año	Estudiante del 2do año del posgrado de la especialidad de ortodoncia de la UNMSM en el año 2015
	3er año	Estudiante del 3er año del posgrado de la especialidad de ortodoncia de la UNMSM en el año 2015
Comprensión de lectura	Nivel de frustración	Menos de 44% de respuestas correctas
	Nivel instruccional	Entre 45 y 56% de respuestas correctas
	Nivel de lectura independiente	Más de 57% de respuestas correctas

f) Justificación e importancia

La finalidad de la universidad es formar profesionales que solucionen problemas concretos de la vida diaria. Para esta resolución de problemas el profesional usa una variedad de instrumentos, desde los más cotidianos (como el sentido común)

hasta los más técnicos (como los textos científicos). Así, para una buena práctica, es necesario que el profesional pueda comprender información escrita de cierta complejidad. Para lograr esto es necesario que comprenda lo que lee.

En el Perú el nivel de comprensión de la lectura es bajo en los niveles de educación secundaria y primaria. No se conoce cuál es el nivel en la educación superior y menos en el área del posgrado de Odontología. Este estudio tiene como fin ser el primero de su tipo en diagnosticar este problema.

g) Viabilidad

La presente investigación fue viable ya que:

El instrumento de recolección de información fue sencillo y fácil de aplicar.

Los sujetos investigados fueron una población cautiva.

h) Limitaciones

La mayor parte de la información bibliográfica estaba en inglés.

Sólo se midió la comprensión lectora de tipo literal y no la inferencial.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

a) Antecedentes

Antecedente nacional

Ore (2012) en la investigación: *Comprensión lectora, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana*, estudió la relación significativa entre los puntajes de comprensión lectora, hábitos de estudio y las notas de rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana. La muestra estuvo conformada por 144 estudiantes universitarios de primer año, del semestre 2010-II, del turno de la mañana, de ambos sexos, provenientes de diversas facultades (entre ellas odontología). Se aplicó el cuestionario de comprensión lectora desarrollado. El rendimiento académico se determinó a través de las notas de los estudiantes, las cuales fueron obtenidas en la oficina de registros académicos de la universidad. Los resultados indicaron que existía una relación significativa entre los puntajes de comprensión lectora, hábitos de estudio y las notas del rendimiento académico. En el análisis específico, se encuentra que existió una relación significativa entre los puntajes de comprensión lectora y las notas de rendimiento académico. Así como también, entre los puntajes de hábitos de estudio y las notas de rendimiento académico. Sin embargo, no existió una relación significativa entre los puntajes de comprensión lectora y hábitos de estudio.

Llanos (2013) tesis titulada: *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria*. El objetivo general fue determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de siete escuelas

profesionales de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo de Chiclayo, en el semestre académico 2012-I. El estudio fue cuantitativo de tipo descriptivo transversal. La población fue de 425 estudiantes del primer ciclo en el semestre académico 2012-I de la USAT. El instrumento que se utilizó fue de cuestionario. 28% de los estudiantes se ubica en el nivel previo, lo que significa que no posee las habilidades mínimas para enfrentar con éxito la actividad universitaria. Solo el 29.9 % del total de los estudiantes demuestra haber alcanzado el nivel de habilidades cognitivas exigido, en relación con la capacidad de comprensión textual.

Alcalá (2012) tesis titulada: *Programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión de lectura en niños del cuarto grado de primaria*. La muestra está compuesta por 65 alumnos del cuarto grado "A" y "B" (33 alumnos del 4to "A" y 32 alumnos del 4to "B") de primaria de un colegio parroquial del distrito de Chulucanas, Piura, que pertenecen a familias del nivel socioeconómico medio bajo, y cuyas edades se encontraban entre los 8 y 9 años de edad, el instrumento fue cuestionario. Concluyó que existe mayor diferencia significativa en cuanto a la comprensión lectora de los alumnos a favor del grupo control.

Villarreal (2017) tesis titulada: *Comprensión lectora en los estudiantes de una universidad privada y estatal, 2017*. El objetivo general fue comparar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de una universidad privada y estatal, 2017. El estudio es de tipo básica con un diseño descriptivo-comparativo. La muestra de 278 estudiantes de la Universidad Nacional Federico Villarreal y 278 estudiantes de la Universidad Privada de Cesar Vallejo de la facultad de Psicología y se recolectó los datos mediante la ficha técnica. Se comparó el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de psicología de una universidad estatal (20.2) y una universidad

particular (20.0), indicando que no existe diferencias entre promedios de ambas Universidades.

Anahí (2014) tesis titulada: *Comprensión de textos en odontología. El objetivo principal fue evaluar la comprensión lectora de los estudiantes cursantes de Introducción a la Odontología de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata*. Una investigación descriptiva - explicativa utilizando un diseño transversal. El instrumento fue cuestionario. Un gran porcentaje de varones y mujeres denotaron que afirmaron gustarle la lectura y entenderlo.

Leyva, Pacheco y Ccama (2017) tesis titulada: *mapa conceptual en la comprensión lectora de estudiantes de odontología según estilos de aprendizaje*. El objetivo general fue determinar si el uso del mapa conceptual utilizando la herramienta del mapa conceptual favorece la comprensión lectora de un texto expositivo en estudiantes de odontología según estilos de aprendizaje. Es un estudio cuasi experimental con una muestra de 50 estudiantes de odontología de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez de Juliaca. Alcanzaron una puntuación promedio en comprensión lectora para el total de la muestra de 7,5 incrementándose a 9,3 siendo favorecidos los estilos de aprendizaje teórico y reflexivo.

García, Najera y García (2014) tesis titulada *comprensión lectora en estudiantes universitarios*. El objetivo general fue identificar el nivel de comprensión lectora que poseen los estudiantes universitarios de licenciatura en psicología educativa de octavo semestre en la Universidad Pedagógica Nacional al leer un texto expositivo. El tipo de investigación fue descriptiva donde se escogió una muestra de 30 estudiantes del turno matutino y se aplicó un cuestionario como instrumento. En los resultados se presenció un bajo nivel de comprensión lectora.

Jiménez (2013) con la investigación titulada “Desarrollo de la Comprensión Lectora de textos multimediales en una lengua extranjera mediante la enseñanza de estrategias de lectura”, para obtener el grado de Doctor, Universidad de Antioquia, Medellín – Colombia, fijó como objetivo determinar la relación entre el uso de estrategias y el grado de comprensión que se logra, para ello se utilizó una muestra de 32 estudiantes, utilizando una metodología secuencial explicativa, donde concluye que si los estudiantes tienen conocimientos previos de la lectura comprenderán mejor el texto, a la vez, el uso de multimedios ayudará a aprender en la lectura y desarrollar mejor su nivel de Comprensión Lectora

Salas (2012) tesis titulada: *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. La muestra fue de 312 estudiantes que cursaron la unidad de aprendizaje de literatura durante el tercer semestre, en el período escolar de Agosto a Diciembre del 2010. Dicho estudio fue método cualitativo utilizando como instrumento la observación participante, cuestionarios y textos relacionados con las estrategias pre instruccionales. Llegó a la conclusión que la comprensión lectora es baja, a su vez hay una insuficiencia en promover el desarrollo de esta.

Carmona (2014) tesis titulada: *Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. El objetivo general fue Determinar si existe relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNAC, durante el período académico 2014. En dicho estudio el tipo de investigación fue correlacional, la muestra fue de 125 estudiantes y se utilizó como instrumento el cuestionario Test estándar Cloze. Concluye que existe correlación entre las variables comprensión lectora y rendimiento académico

b) Bases teóricas

b.1) Comprensión de lectura.

b.1.1) Definición

Es el nivel de comprensión de un texto o un mensaje. Esta comprensión proviene de la interacción entre las palabras que se leen y cómo se activan los conocimientos fuera del texto o mensaje. (Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky, & Seidenberg, s/f; Tompkins, 2014)

La comprensión de la lectura es la capacidad de reconocer las palabras de un texto de forma rápida y sin esfuerzo. (Adams, 1994)

b.1.2) Factores que afectan la comprensión de la lectura

La comprensión de la lectura depende de: Las capacidades lingüísticas de la persona: fonología, sintaxis, semántica y pragmática. Y del desarrollo cognitivo de un individuo. (Tompkins, 2014)

b.1.3) Proceso de la comprensión de la lectura

Este proceso es complejo pero se cree que existen dos momentos claves importantes: El reconocimiento de palabras. Y la comprensión del texto.

Lo antes mencionado es importante para la educación. Nos indica que la comprensión de la lectura depende de estos dos momentos. Así, en los primeros años de aprendizaje se recomienda enseñar a reconocer palabras (lo que se llama decodificación entre el grafema y el fonema). Luego, en los próximos años la educación debe de concentrarse en la comprensión de lo leído. Ese orden es necesario porque todo ser humano tiene recursos limitados de atención. Estos recursos solo se pueden enfocar en un aspecto de la lectura. Si el reconocimiento

de las palabras es automático, el cerebro queda libre para funciones más complejas.(Mayor, Suengas, & Gonzales, 1995)

b.1.4) Niveles de comprensión de lectura

En el proceso de la lectura hay dos niveles de comprensión: Literal e inferencial.(Pinzás, 2001)

La comprensión literal es identificar hechos, sucesos y datos tal como sale en el texto. Ésta se refiere a la información explícita. (Wagner, Schatschneider, & Phythian-Sence, 2009)

La comprensión inferencial se relaciona con las ideas que no se encuentran en el texto, es decir con lo que se interpreta o está implícito. Es lo que no se dice, pero se da a entender. Esta información lleva a deducir causas, consecuencias, semejanzas, diferencias, etc. Para alcanzar este tipo de comprensión es necesario que primero se tenga una comprensión literal del texto. (Wagner et al., 2009)

Las observaciones teóricas anteriormente mencionadas han sido validadas con evidencia empírica. Fergus y Lockhart, basándose en estudios neurológicos, indican que la comprensión de lectura implica dos niveles de procesamiento: uno de procesamiento poco profundo (de bajo nivel) y otro de procesamiento (de alto nivel) muy profundo. El procesamiento profundo implica el procesamiento semántico, lo que sucede cuando codificamos el significado de una palabra y la relacionamos con palabras similares. El procesamiento poco profundo implica el reconocimiento estructural y fonológico, el procesamiento de la oración y de la estructura de las palabras y sus sonidos asociados. (Wagner et al., 2009)

b.1.5) Medición de la comprensión de lectura

Existen instrumentos para medir los dos niveles de lectura.

Medición de la comprensión de lectura literal

La mayoría de los instrumentos que evalúan este nivel se basan en la formulación de preguntas objetivas o semi objetivas después de la lectura del texto. Estas preguntas son breves, con respuestas cerradas (acompañada de distractores) o limitada a un par de frases.

Estos instrumentos pueden ser objetivos o semi objetivos. Los instrumentos objetivos: como el PROLEC consiste en el emparejamiento entre frases y dibujos que representan diferentes estructuras sintácticas. (Cuetos, Rodriguez, & Ruano, 1996). El instrumento objetivo como el CL-4 evalúa la comprensión referencial. Formula preguntas dirigidas a detectar si el sujeto es capaz de seleccionar correctamente el antecedente de una proposición conectada referencialmente con otra anterior. Es decir, si el sujeto es capaz de establecer una conexión anafórica o causal entre ambas, durante la lectura. (Alonso & Corral, 1994). Existe también como instrumento objetivo, La prueba de comprensión lectora del EVALUA. Que demanda que el sujeto parafrasee una oración, con objeto de valorar si la recuerda como parte del texto o si comprende la relación entre dos proposiciones en función de un esquema causal o fin más o menos explícito. Los alumnos de primaria deben completar frases del tipo «El sendero estaba fresco porque?», eligiendo entre varios distractores sin el texto delante. (Garcias & Gonzales, 1996).

Otro instrumento de medición objetiva es la prueba de comprensión lectora de Lázaro. Que incluye diversas tareas en las que el sujeto debe reconocer entre varias oraciones (que no aparecían literalmente en el texto), aquella cuyo significado se corresponde con una idea que sí está presente explícitamente. Esta última demanda (sentence recognition) se considera un buen indicador de la capacidad de trascender de un nivel de comprensión meramente superficial del contenido lingüístico de un texto, aunque no se requiera necesariamente la comprensión global del mismo. (Lazaro, 1982).

Instrumentos semi objetivos:

El procedimiento Cloze. De este procedimiento se hablará más adelante con más detalle.

Pensamiento en voz alta y registros de observación:

Se pide a la persona que reflexione sobre el texto que va leyendo. Estas reflexiones se graban y se valoran.

Medición de la comprensión de lectura inferencial

Se evalúa cuando se hacen preguntas que relacionen partes del texto y el conocimiento que tenga el lector sobre él. También cuando se hacen preguntas que inviten a relacionar lo leído con su vida.

Para iniciar este trabajo se pueden plantear las siguientes preguntas:

¿Cómo creen que...? ¿Qué piensan de...? ¿Por qué...? ¿Con qué objetivos creen que...? ¿En su opinión...? ¿Para ustedes? ¿Qué hubiera dicho o hecho? (4)

b.2) Prueba Cloze

Se trata de ofrecer al lector un texto con espacios en blanco que el sujeto debe rellenar durante la misma lectura, de manera que éste sólo será capaz de restaurar las palabras que faltan si utiliza de forma estratégica las claves textuales que conducen a la coherencia del texto. La técnica aporta la ventaja de posibilitar una cierta evaluación del proceso de la comprensión, limitando en cierta medida la contaminación derivada de la capacidad de recuerdo o de las inferencias más globales que el sujeto genera al final de la lectura. Las inferencias semánticas y elaborativas que posibilitan la jerarquización de las ideas del texto y la conexión con los conocimientos previos del sujeto, son difícilmente evaluables con este procedimiento. No obstante, se han obtenido correlaciones altas con pruebas clásicas, como el test de Lázaro, que avalan su validez de criterio. (Artola, s/f; Condemarin & Milicic, 1990)

b.2.1) Definición

El procedimiento Cloze podría definirse como un método consistente en omitir o suprimir sistemáticamente palabras de un texto en prosa y, posteriormente, evaluar el éxito que tiene el lector en reemplazar las palabras suprimidas. (Artola, 1991)

Otra definición usada es que, en el método Cloze se omiten o suprimen sistemáticamente palabras de un párrafo. Luego se evalúa en que porcentaje el lector reemplazó en forma correcta las palabras eliminadas. (Artola, 1991)

b.2.2) Origen

Esta técnica fue utilizada primero por Ebbinghaus para investigar las propiedades de la memoria. (Artola, 1991)

Fue introducida por primera vez en el campo educativo en 1953 por Taylor. Este le dio su nombre partiendo del principio de cierre (Closure) de la Psicología de la Gestalt. El "Closure" es, según esta teoría psicológica, la tendencia de los sujetos «a completar un patrón familiar, no lo bastante acabado, a ver un círculo roto como uno entero... cerrando mentalmente el hueco».

Taylor introdujo este procedimiento para medir la facilidad de lectura («readability») o legibilidad de un texto. Taylor partió del supuesto de que la legibilidad de un texto podía estimarse averiguando la facilidad de un lector para descubrir las partes que faltaban en ese texto. El suponía que en un texto difícil dicha tarea resultaría ardua mientras que en un texto fácil la tarea resultará sencilla.

El procedimiento seguido por Taylor consistía en estimar la dificultad del pasaje omitiendo palabras de acuerdo con una pauta regular, lo que permitía obtener una muestra de los elementos del texto. A continuación se pedía a un grupo de lectores que traté de reemplazar las palabras que faltaban. Si los lectores completaban un mayor número de espacios en blancos en un texto que en otro, Taylor argumentaba

que el primero había sido más fácil de leer. La facilidad de aplicación de este procedimiento hizo que este procedimiento pronto se popularizara como instrumento para estimar la dificultad de lectura de un texto. (Artola, 1991) Este método era más simple de aplicar que otros, por lo que se volvió muy popular. (Artola, 1991)

Posteriormente el uso del Cloze se amplió a otras áreas. (Artola, 1991).

b.2.3) Utilización

Se ha usado también con otros propósitos distintos al de medir la facilidad de lectura de los textos:

Como un procedimiento de evaluación informal para asignar a cada sujeto a su nivel lector adecuado.

Como un procedimiento de medida de la comprensión lectora. (A. Gonzales, 1996)

Como una “medida del producto” para evaluar la habilidad para usar la información del contexto de forma eficaz.

Como técnica de “medida del proceso”, sobre la base de que el lector sólo podrá reemplazar las palabras que faltan si tiene en cuenta todas las claves que el texto le ofrece (contexto), hace uso de sus estrategias de realización de inferencias y sopesa cual es la palabra más adecuada para cada espacio en blanco.

Como una “medida metacognitiva” referida a la capacidad de autorregular los procesos de aprendizaje. (Alonso, Carriedo, González, Gutiérrez, & Mateos, 1992)

.

Como técnica o método de instrucción o enseñanza. (Lutes, 1982)

Esta técnica se usa mucho en el mundo de habla inglesa para medir la comprensión lectora, pero ha sido poco usada en castellano. Algunos autores indican que es posible que las diferencias entre las lenguas inglesa y española quizá causen que los “Cloze” sean algo más difíciles de resolver en nuestro idioma. Suárez y Meara sostienen que no existen razones para que estos tests no se puedan aplicar o no puedan medir la comprensión lectora en castellano. (Suarez & Meara, 1985)

b.2.4) Procedimiento para redactar una prueba “Cloze”

Taylor, en su trabajo original, describió el proceso a seguir del siguiente modo: (Rodríguez, 1983)

Suprimir igual número de palabras en cada una de las lecturas siguiendo algún procedimiento aleatorio de cálculo, bien basándose en la tabla de números aleatorios o simplemente con un sistema de supresión periódica (cada quinta palabra, por ejemplo), sin tener en cuenta ni la función ni el significado de esa palabra.

Reproducir el texto mutilado dejando espacio en blanco de una longitud estándar (así el tamaño del mismo no influiría en la respuesta), en el lugar de la palabra suprimida.

Entregar las copias de todos los segmentos a cada uno de los sujetos — o a igual número de ellos seleccionados al azar — de una muestra representativa de la población en cuestión.

Pedir a los sujetos que intenten completar los espacios en blanco a través del contexto.

Totalizar, para cada pasaje por separado, el número de veces que la palabra original ha sido correctamente reemplazada y considerar estos totales como puntuaciones de lecturabilidad.

Comparar los resultados Cloze obtenidos por los distintos pasajes. El que obtenga la mayor puntuación será considerado como el que mejor comprenda la lectura.

La interpretación de los puntajes individuales se hace comúnmente haciendo uso de los niveles de comprensión establecidos por Bormuthen. Al relacionar las pruebas "Cloze" con pruebas de ganancia de información en trozos de lectura, él estableció que: a) Los alumnos que obtienen menos de 44% de respuestas en un determinado material, están en condiciones de aprender muy poco de ese material. Él llama a este nivel, nivel de frustración. b) Si obtiene puntajes entre 45 y 56%, obtiene información sólo si recibe asistencia y apoyo tutorial. Él lo llama nivel instruccional. c) Si obtiene más de 57% puede leer el material sin asistencia y con buen nivel de comprensión. Él lo llama nivel de lectura independiente. Cuando se trata de buscar materiales adecuados para un sujeto, estos criterios son orientadores. (Morles, 1981)

Este método original ha variado con el paso de los años.

Seleccionar un texto de unas 250 palabras que el lector no haya leído antes. Es importante que el texto tenga aproximadamente esta extensión porque con textos más pequeños los resultados obtenidos han sido poco válidos y fiables.

La primera oración se deja intacta para que le sirva al sujeto de base contextual sobre el contenido del texto.

Luego se omite una de cada "x" número de palabras (generalmente, una de cada 5 consecutivas, siempre que la palabra a tachar no sea un nombre propio).

A continuación, se pide al sujeto que las prediga en base al contexto y otras claves.

A veces se usa un método de doble lectura: el lector debe leer primero el texto intacto y luego enfrentarse a la prueba "Cloze".

La puntuación de la prueba es el número de reemplazamientos correctos, considerando como tal o bien sólo las palabras idénticas a las omitidas o en función de la aceptabilidad semántica y sintáctica de la respuesta. (Suarez & Meara, 1985)

Sobre la forma como se omiten las palabras, existen tres procedimientos para determinar las palabras a omitir: (Suarez & Meara, 1985) el del azar, el racional (omisión de palabras con ciertas características) y el mecánico (suprimir una de cada cierto número de palabras seguidas de modo que entre las lagunas haya siempre el mismo número de palabras). Como, al parecer, existen diferencias respecto a la dificultad de las palabras según su tipo y su dominio en el vocabulario usual del sujeto. (Lazaro, 1988) El método más usado es el mecánico. Este método ha demostrado tener una buena validez y fiabilidad. Algunos autores indican que este método podría mejorarse aún más para conseguir una mayor fiabilidad. Esta mejora se podría lograr en primer lugar clasificando a las palabras en dos grupos: de contenido y de función. Se ha encontrado que la predicción de las palabras es afectada por el tipo de palabra suprimida. Las palabras de contenido (como los sustantivos) serían las más fáciles de adivinar. Aun así el método mecánico parece ser efectivo si el texto es lo suficientemente extenso, ya que se eliminan todo tipo de palabras. (Artola, 1991)

Algunos autores como Carbonell, Lluch y Tuana, aconsejan que al construir una prueba tipo Cloze debe procurarse que haya una cierta proporción entre las palabras de significado predominantemente gramatical (artículos, pronombres, conjunciones y preposiciones) y significado predominantemente lexical (nombres, adjetivos, verbos y adverbios), pues para el sujeto tienen diferente grado de dificultad al tenerlas que identificar. (Carbonell, Lluch, & Tuana, 1986)

Ante ello, ciertos autores, como Suárez y Meara, eligen un método de supresión mecánico, aduciendo que es un procedimiento sencillo que garantiza, si el número total de elementos de la prueba es suficiente, que haya palabras de las diferentes categorías gramaticales. (Suarez & Meara, 1985)

Por su parte, Johnston recomienda usar métodos más sistemáticos (rationales) de omisión de palabras, como categorías específicas de palabras en contextos específicos, pues con ello la prueba sería más informativa desde el punto de vista diagnóstico al poderse controlar mejor la naturaleza de la tarea que el lector debe realizar en cada caso: el conocimiento sistemático del contexto sintáctico, semántico y grafónico tanto a nivel de palabra como de discurso permite reunir datos y emitir juicios sobre las carencias del lector y sus habilidades. (Johnston, 1989)

Se ha encontrado que las palabras que rodean los espacios en blanco (contexto) ayudan a adivinar las palabras eliminadas. Cuanto más lejanas estén las palabras del espacio en blanco menos ayudan a establecer la palabra eliminada. (Artola, 1991)

La prueba Cloze es más difícil cuando el número de palabras entre uno y otro espacio en blanco es mayor. (Artola, 1991)

Se han hecho muchas investigaciones sobre la construcción del Cloze, la fiabilidad, validez, sistema de puntuación, etc. Esto ha llevado a que se refine mucho el método Cloze. Éste refinamiento es superior al de otros métodos de medición de la lectura. (Artola, 1991)

Por ejemplo, se ha encontrado que el material empleado debe constar de textos de suficiente longitud, y si las evaluaciones Cloze van a ser constantes se ha hallado que se pueden usar textos más cortos. (Artola, 1991)

b.2.5) Ventajas

Es rápida. (Johnston, 1989)

Es fácil de construir en su forma básica. Sólo hay que eliminar una de cada "x" número de palabras.

Es fácil de usar. Simplemente se observa lo que hace el lector con los espacios en blanco.

Cuando están bien construidas tienen una alta fiabilidad.

Tienen buena validez concurrente. Tienen una buena correlación con otros test de comprensión lectora.

Permite manejar gran número de aptitudes y unidades lingüísticas sin tener que recurrir a preguntas externas al texto. (Fowler & Kroll, 1978)

Permite observar qué estrategias ha seguido el sujeto para llegar a la respuesta, proporcionando información relevante para programar la instrucción o intervención. (Cambourne, 1977)

b.2.6) Desventajas

Existen dudas de que realmente mida comprensión lectora. Algunos autores han indicado que la ejecución en este tipo de pruebas depende más de la capacidad sintáctica del lector que de la comprensión del texto. También se piensa que la tarea de la prueba Cloze no puede considerarse como una actividad normal de lectura. (Page, 1977)

El texto esta mutilado. Esto no suele suceder en la vida diaria, por ello, es posible que el comportamiento del sujeto no coincida con el que desarrolla en situaciones habituales.

Se cree que el puntaje podría depender no solo de la comprensión de la lectura sino de la capacidad mental, el nivel de conocimiento previo de la materia y el nivel de conocimiento del artículo. (Lazaro, 1988)

Es posible que un pasaje que no da problemas en su forma normal, en este ejercicio pueda presentar muchos, sobre todo si se aplica el criterio estricto de corrección, pues el sujeto que entiende bien posiblemente cuenta con varios sinónimos que puede utilizar. (Artola, 1988; Johnston, 1989)

c) Definiciones conceptuales

Comprensión de lectura: Para efectos de esta investigación definiremos la comprensión de lectura como la capacidad para colocar adecuadamente la mayor cantidad de palabras en los espacios dejados en blanco en un texto el cual ha sido sometido al concepto de la prueba CLOZE.

Comprensión inferencial: Se relaciona con las ideas que no se encuentran en el texto, es decir con lo que se interpreta o está implícito.

Comprensión literal: Es identificar hechos, sucesos y datos tal como sale en el texto.

PROLEC: Consiste en el emparejamiento entre frases y dibujos que representan diferentes estructuras sintácticas

CL-4: Evalúa la comprensión referencial. Formula preguntas dirigidas a detectar si el sujeto es capaz de seleccionar correctamente el antecedente de una proposición conectada referencialmente con otra anterior.

Cloze: Se trata de ofrecer al lector un texto con espacios en blanco que el sujeto debe rellenar durante la misma lectura, de manera que éste sólo será capaz de restaurar las palabras que faltan si utiliza de forma estratégica las claves textuales que conducen a la coherencia de un texto.

d) Bases epistémicas

La presente investigación es una investigación de tipo cuantitativa. Su premisa epistémica es el positivismo lógico que establece como son las cosas no como deberían ser, es decir, evita introducir juicios de valor. Resalta la importancia de la comprobación científica de los conceptos filosóficos.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

a) Tipo de investigación

El tipo de estudio es básica según Carrasco (2005, p.43) porque no tiene propósitos aplicativos inmediatos, pues solo busca ampliar y profundizar el caudal de conocimientos científicos existentes acerca de la realidad.

b) Diseño y esquema de investigación

Según De Canales, De Alvarado y Pineda (De Canales, De Alvarado, & Pineda, 1994) esta investigación fue descriptiva, comparativa, prospectiva y transversal.

El diseño de investigación fue de una sola medición con tres grupos como se muestra a continuación:

DIAGRAMA:

M → **O₁**

M → **O₂**

M → **O₃**

c) Población y muestra

Se aplicó el instrumento a todos los estudiantes de los tres años de la segunda especialidad de Ortodoncia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Muestra

Se trabajó con 31 estudiantes de los tres años de la segunda especialidad de Ortodoncia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos

TABLA 1.- total de estudiantes

Año	N° de estudiantes
1er	10
2do	9
3er	12
Total	31

d) Instrumentos de recolección de datos

Se usó un instrumento de recolección de información expresamente confeccionado para este estudio. (Anexo I y II)

El instrumento usado fue una prueba CLOZE. Los principios utilizados para redactar esta prueba fueron los indicados por Corrêa (Corrêa, 2010).

La validez de los instrumentos CLOZE ha sido ampliamente demostrada en la literatura. (Esquivel Gámez, Martínez Olvera, Córdoba del Valle, & Reyes Gutiérrez, 2016; Quintero, 1986)

e) Técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos

Técnica de recojo

Se siguió lo indicado por Corrêa (Corrêa, 2010) en su estudio, modificándose según las necesidades del estudio:

Para la prueba “Cloze” se usó un texto sobre ortodoncia extraído de la enciclopedia Wikipedia. (Ver Anexos).

De este texto se omitieron todas las quintas palabras hasta crear 50 espacios.

No se alteraron ni el primer ni el último párrafo.

Todos los espacios tuvieron una longitud de 15 espacios. Esto se hizo con la finalidad de impedir que los sujetos del estudio usaran el tamaño dejado como pista.

El texto fue digitado en papel A4, usando una fuente Arial 12 a doble espacio.

El texto fue suministrado a los alumnos de cada año de estudio en un mismo momento.

A la vez se les suministro una hoja con una relación de las palabras extraídas del texto. De este grupo de palabras el alumno seleccionó la palabra que mejor se ajuste al texto.

Se les explicó a los alumnos la forma de llenar el texto.

Ninguno de los estudiantes tuvo conocimiento previo del texto.

Técnica de procesamiento

Para obtener los puntajes individuales se consideró un punto para cada espacio llenado correctamente, o sea, llenada con la misma palabra del texto original.

El puntaje fue de 0 a 50 puntos. A partir del puntaje obtenido el sujeto fue clasificado según los niveles de Bormuth:

Nivel de frustración (menos de 44% de respuestas correctas)

Nivel instruccional (45% a 56% de respuestas correctas)

Nivel de lectura independiente (rendimiento superior al 57%)

Técnica de presentación de datos

Los datos recolectados fueron ingresados en el programa Excel 2016. Este mismo programa fue utilizado para el análisis con estadística descriptiva de los datos. Se generaron tablas y gráficos para el análisis de la información.

CAPITULO IV

RESULTADOS

Tabla 2: Número de alumnos según año de estudio

AÑO DE ESTUDIO	ESTUDIANTES EVALUADOS	
	N	%
1er año	10	32.26
2do año	9	29.03
3er año	12	38.71
Total	31	100.00

*Fuente: propia del trabajo de investigación.

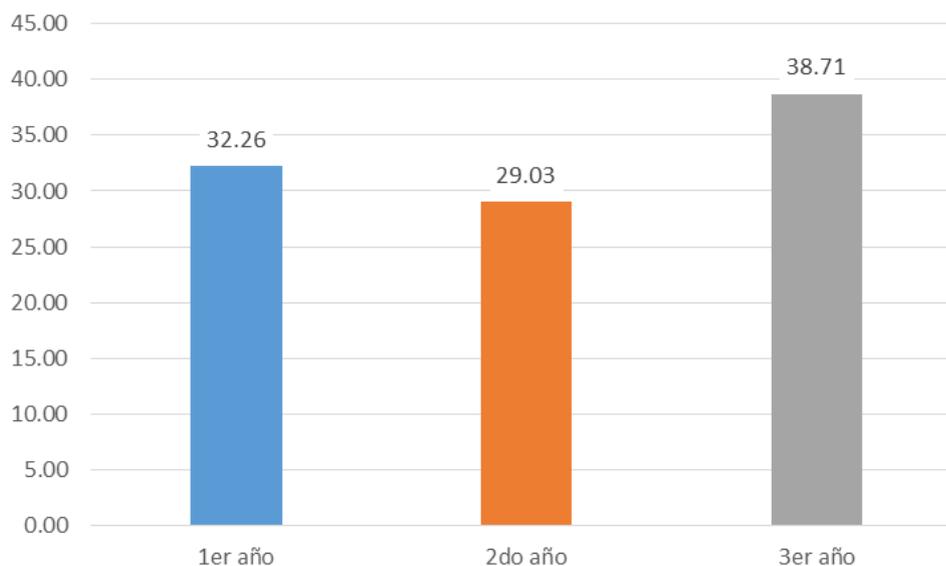


Figura 1. Gráfico de barras de la distribución de alumnos evaluados según año de estudio.

Tabla 3: Resultados de los alumnos en la prueba Cloze por año de estudio

Año	Correctas	Incorrectas	Calificación según Bormuth
1	28	22	Lectura independiente
1	43	7	Lectura independiente
1	47	3	Lectura independiente
1	20	30	Frustración
1	23	27	Instruccional
1	24	26	Instruccional
1	34	16	Lectura independiente
1	28	22	Lectura independiente
1	30	20	Lectura independiente
1	50	0	Lectura independiente
2	28	22	Lectura independiente
2	48	2	Lectura independiente
2	42	8	Lectura independiente
2	42	8	Lectura independiente
2	34	16	Lectura independiente
2	49	1	Lectura independiente
2	37	13	Lectura independiente
2	48	2	Lectura independiente
2	48	2	Lectura independiente
3	43	7	Lectura independiente
3	42	8	Lectura independiente
3	37	13	Lectura independiente
3	48	2	Lectura independiente
3	45	5	Lectura independiente
3	34	16	Lectura independiente
3	41	9	Lectura independiente
3	38	12	Lectura independiente
3	37	13	Lectura independiente
3	48	2	Lectura independiente
3	46	4	Lectura independiente
3	34	16	Lectura independiente

Nivel de frustración: 22 o menos respuestas correctas

Nivel Instruccional: 23 a 27 respuestas correctas

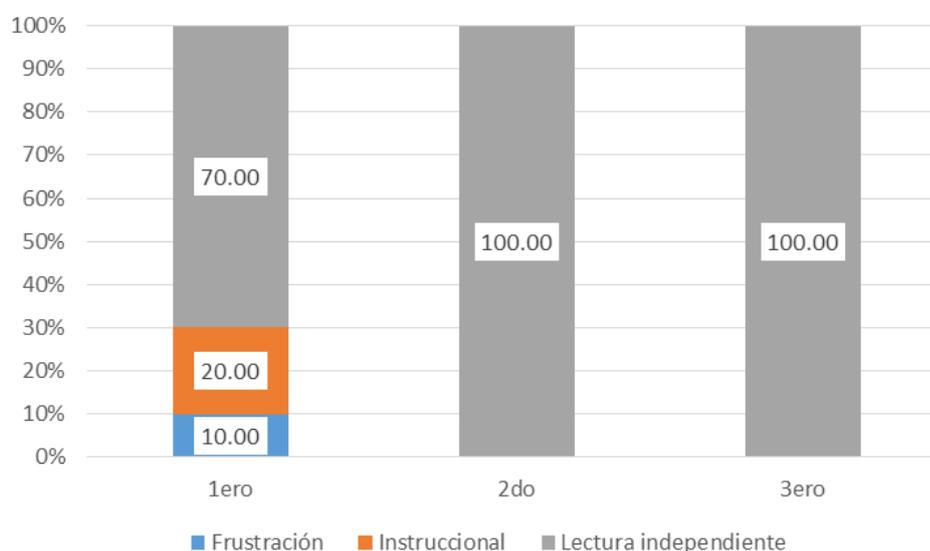
Nivel de lectura independiente: 28 a más respuestas correctas

Tabla 4: Nivel de comprensión lectora por año de estudio

AÑO DE ESTUDIOS	NIVEL DE COMPRESIÓN LECTORA			TOTAL n (%)
	Frustración n (%)	Instruccional n (%)	Independiente n (%)	
1er año	1 (10.00)	2 (20.00)	7 (70.00)	10 (100.00)
2do año	0 (0.00)	0 (0.00)	9 (100.00)	9 (100.00)
3er año	0 (0.00)	0 (0.00)	12 (100.00)	12 (100.00)

Gráfico 2

Nivel de comprensión de lectura por año de estudio



Fuente: propia del trabajo de investigación

La mayoría de alumnos del 1er año tenían una comprensión de lectura independiente, el 20% una comprensión de lectura de nivel instruccional y el 10% de nivel frustración.

Todos los alumnos del 2do y 3er año tenían una comprensión de lectura independiente.

Estadística inferencia

H1: Existe diferencia en la comprensión de lectura (según la prueba Cloze) de los estudiantes de 1er, 2do y 3er año del posgrado de la especialidad de ortodoncia de la UNMSM en el año 2015.

H2: No existe diferencia en la comprensión de lectura (según la prueba Cloze) de los estudiantes de 1er, 2do y 3er año del posgrado de la especialidad de ortodoncia de la UNMSM en el año 2015.

Tabla 5: Rangos de comprensión lectora entre el primero y segundo año

Rangos				
	AÑO DE ESTUDIO	N	Rango promedio	Suma de rangos
NIVEL DE COMPRESIÓN LECTORA	1er año	10	8,65	86,50
	2do año	9	11,50	103,50
	Total	19		

En la tabla 5, se puede observar, en el Test de rangos de la comprensión de lectura, 10 alumnos de 1er año segunda especialidad de Ortodoncia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Donde los rangos promedios con 8,65 y la suma de rangos 86,5. En la sección de 2do año, se evaluaron a 9 alumnos, el rango promedio fue 11,5 y la suma de rangos fue 103,5.

Tabla 6: Estadístico de prueba de comprensión lectora entre el primero y segundo año

Estadísticos de prueba^a	
	NIVEL DE COMPRESIÓN LECTORA
U de Mann-Whitney	31,500
W de Wilcoxon	86,500
Z	-1,997
Sig. asintótica (bilateral)	,048
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,278 ^b
a. Variable de agrupación: AÑO DE ESTUDIO	
b. No corregido para empates.	

En los resultados mostrados en la tabla 6, se aprecia los estadísticos de los grupos de estudio, siendo el nivel de significancia $p=0,048$ menor que $p=0,05$ ($p>\alpha$) y $Z = -1,997$ menor que -1.96 (punto crítico) por lo que concluye que existen diferencias significativas entre los años de estudio. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se comprueba de este modo existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora de los alumnos de primer y segundo año de segunda especialidad de Ortodoncia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Tabla 7: Rangos de comprensión lectora entre el primero y tercer año

Rangos				
	AÑO DE ESTUDIO	N	Rango promedio	Suma de rangos
NIVEL DE COMPRESIÓN LECTORA	1er año	10	9,70	97,00
	3er año	12	13,00	156,00
	Total	22		

En la tabla 7, se puede observar, en el Test de rangos de la comprensión de lectura, 10 alumnos de 1er año segunda especialidad de Ortodoncia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Donde los rangos promedios con 9,7 y la suma de rangos de 97. En la sección de 3er año, se evaluaron a 12 alumnos, el rango promedio fue 13 y la suma de rangos fue de 156.

Tabla 8: Estadísticos de prueba de comprensión lectora entre el primero y tercer año

Estadísticos de prueba^a	
NIVEL DE COMPRESIÓN LECTORA	
U de Mann-Whitney	42,000
W de Wilcoxon	97,000
Z	-1,990
Sig. asintótica (bilateral)	,047
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,254 ^b

a. Variable de agrupación: AÑO DE ESTUDIO
b. No corregido para empates.

En los resultados mostrados en la tabla 8, se aprecia los estadísticos de los grupos de estudio, siendo el nivel de significancia $p=0,047$ menor que $p=0,05$ ($p>\alpha$) y $Z = -1,99$ menor que -1.96 (punto crítico) por lo que concluye que existen diferencias significativas entre las secciones. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se comprueba de este modo existe diferencia significativa en la nivel de comprensión lectora de los alumnos de primer y tercer año de segunda especialidad de Ortodoncia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Tabla 9: Rangos de comprensión lectora entre el segundo y tercer año

Rangos				
	AÑO DE ESTUDIO	N	Rango promedio	Suma de rangos
NIVEL DE	2do año	9	11,00	99,00
COMPRESIÓN	3er año	12	11,00	132,00
LECTORA	Total	21		

En la tabla 9, se puede observar, en el Test de rangos de la comprensión de lectura, 9 alumnos de 2do año segunda especialidad de Ortodoncia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Donde los rangos promedios con 11 y la suma de rangos 99. En la sección de 3er año, se evaluaron a 12 alumnos, el rango promedio fue 11 y la suma de rangos fue 132.

Tabla 10: Estadísticos de prueba de comprensión entre el segundo y tercer año

Estadísticos de prueba^a	
NIVEL DE COMPRESIÓN	
LECTORA	
U de Mann-Whitney	54,000
W de Wilcoxon	132,000
Z	,000
Sig. asintótica (bilateral)	1,000
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	1,000 ^b

a. Variable de agrupación: AÑO DE ESTUDIO
b. No corregido para empates.

En los resultados mostrados en la tabla 10, se aprecia los estadísticos de los grupos de estudio, siendo el nivel de significancia $p=1$ mayor que $p=0,05$ ($p>\alpha$) y $Z = 0$ mayor que -1.96 (punto crítico) por lo que concluye que no existen diferencias significativas entre las secciones. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se comprueba de este modo no existen diferencias significativas en la nivel de comprensión lectora de los alumnos de segundo y tercer año de segunda especialidad de Ortodoncia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

CAPITULO V

DISCUSION DE LOS RESULTADOS

En este estudio se encontró que no existen diferencias significativas entre los alumnos de 2do y 3er año de posgrado. Sin embargo, si existió diferencia en la comprensión de lectura (según la prueba Cloze) de los estudiantes de 1ro y 2do año así como de los estudiantes de 1er y 3er año del posgrado de la especialidad de ortodoncia de la UNMSM en el año 2015: Todos los estudiantes del 2do y 3er año tenían un nivel de lectura independiente. El 70% de los estudiantes del 1er año tenían un nivel de lectura independiente.

El único año que tuvo alumnos con niveles de lectura de tipo frustración fue el 1er año. Nuestros hallazgos son mejores que los encontrados por Oliveira (K. L. de Oliveira, 2011), Ribeiro (Ribeiro, 2010), Moraes y Angeli (Moraes da Silva & Dos Santos, 2004). Ellos hallaron que la comprensión de lectura en estudiantes de odontología era baja. Es posible que esta diferencia se deba a cuestiones culturales (Los estudios mencionados fueron hechos en otro país) o al hecho que ellos realizaron su estudio en alumnos de pregrado mientras que la presente investigación se desarrolló con estudiantes de posgrado. Es posible que estos últimos estudiantes, al tener mayor experiencia académica, se hayan desempeñado mejor que los estudiantes de pregrado.

Es necesario recordar que los hallazgos hechos en este estudio se refieren a la comprensión lectora literal. Esta comprensión lectora es limitada, ya que se refiere solo a identificar hechos concretos del texto. (Wagner et al., 2009) Si bien es cierto esta comprensión lectora es necesaria, no es suficiente para indicar que

una persona “comprende” un texto. La comprensión del texto, según lo que indican los datos empíricos, sucede cuando se procesa semánticamente las palabras. (Wagner et al., 2009) Pero para comprender inferencialmente bien un texto es necesario primero comprenderlo bien literalmente. En vista a todo esto podemos indicar que los resultados del presente trabajo deben de ser tomados con cautela. Los hallazgos indican que la mayoría de los alumnos estudiados comprendían literalmente bien el texto presentado, eso no significa que lo hayan entendido bien inferencialmente.

CONCLUSIONES

1. Si existió diferencia en la comprensión de lectura (según la prueba Cloze) de los estudiantes de 1ero y 2do año así como de los estudiantes de 1ro y 3er año. del posgrado de la especialidad de ortodoncia de la UNMSM en el año 2015.
2. No existió diferencia en la comprensión de lectura de los estudiantes de 2do y 3er año del posgrado de la especialidad de ortodoncia de la UNMSM en el año 2015.
3. El 70% de estudiantes del 1er año del posgrado de la especialidad de ortodoncia de la UNMSM en el año 2015 tenían un nivel de comprensión de lectura independiente.
4. El 10% de estudiantes del 1er año del posgrado de la especialidad de ortodoncia de la UNMSM en el año 2015 tenían un nivel de comprensión de lectura de nivel frustración.
5. El 100% de estudiantes del 2do año y 3er año del posgrado de la especialidad de ortodoncia de la UNMSM en el año 2015 tenían un nivel de comprensión de lectura independiente.

SUGERENCIAS

1. Implementar estrategias de lectura como complemento a los cursos de la especialidad.
2. Realizar estudios con otros instrumentos que midan la comprensión lectora literal para confirmar los resultados hallados aquí.
3. Realizar estudios similares con textos de diferente legibilidad lingüística para confirmar los resultados hallados aquí.
4. Realizar estudios con instrumentos que midan la comprensión lectora inferencial para complementar y ampliar los hallazgos de este estudio.
5. Realizar estudios en posgrados de otras universidades para comparar los resultados hallados aquí.

BIBLIOGRAFIA

Adams MJ. *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Reprint edition. Cambridge, Mass.: A Bradford Book; 1994. p .504.

Aliaga N. *Relación entre los niveles de comprensión lectora y el conocimiento de los participantes de un programa de formación docente a distancia*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima; 2000.

Alonso J, Carriedo N, González E, Gutiérrez F, Mateos M. *Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: CIDE; 1992.

Alonso J, Corral C. *Evaluación de la comprensión lectora al término de la ESO Test CL-4*. Madrid: UAM; 1994.

Artola T. *El procedimiento cloze como medida procesual de comprensión lectora*. Rev Esp Pedagog. 10(180):323-34.

Artola T. *El procedimiento cloze: una revisión general*. Rev Complut Educ. 1991;2(1).

Artola T. *El procedimiento cloze: una revisión general*. Rev Complut Educ. 1991;2(1).

Artola T. *El procedimiento cloze como medida de la comprensión lectora*. Madrid: Universidad Complutense; 1988.

Cambourne B. *Getting to Goodman: An analysis of Goodman model of reading with some suggestions for evaluation*. Read Res Quaterly. 1977;12(6):605-36.

Carbonell M, Lluch E, Tuana E. *El valor de los elementos lingüísticos y de los conceptuales en la comprensión de la lectura*. Lect Vida. 1986;1(1):4-8.

Corrêa I. *Avaliação da compreensão leitora por acadêmicos do primeiro ao último ano de um curso de odontologia e sua relação com os hábitos familiares de leitura* []. Área de Concentração: Prótese Dentária. Taubaté: Universidade de Taubaté; 2010.

Cuetos F, Rodriguez B, Ruano E. *Evaluación de los procesos lectores*. Madrid: TEA; 1996. Condemarin M, Milicic N. Test de Cloze: Aplicaciones psicopedagógicas. Madrid: Visor; 1990.

De Canales F, De Alvarado E, Pineda E. *Metodología de la investigación*. 2da ed. Washington: OPS; 1994.

De Oliveira K, Angeli A, Primi R. *Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico na universidade*. *Interação Em Psicol.* 2003;7(1):19-25.

Dos Santos A, Primi R, Taxa F, Vendramini C. *O Teste de Cloze na Avaliação da Compreensão em Leitura*. *Psicol Reflex E Crítica.* 2002;15(3):549-60.

Esquivel Gámez I, Martínez Olvera W, Córdoba del Valle R, Reyes Gutiérrez C. *Memoria operativa y lectura comprensiva: medición con pruebas de amplitud lectora y tipo cloze en ámbitos pre y universitarios*. *Apert Guadalaj Jal.* 2016;8(2):38–53.

Fowler B, Kroll B. *Verball skills as factors in passageless validation of reading comprehension tests*. *Percept Mot Ski.* 1978;47(1):335-8.

Gonzales A. *Entrenamiento en estrategias de comprensión de textos*. *Rev Psicol Leng.* 1996;10(1):189-92.

Garcias J, Gonzales D. *EVALUA- 4*. Madrid: EOS; 1996.

Gonzales R. *Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales*. *Persona.* 1998;1(1):43-65.

Hernández R, Fernández C, Baptista M. *Metodología de la investigación*. 5ta ed. Mexico: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.; 2010.

Johnston P. *La evaluación de la comprensión lectora: Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor; 1989.

Lazaro A. *Diagnostico de la comprensión lectora y orientación para su aprendizaje*. Madrid: Universidad Complutense; 1988.

Lazaro A. *Prueba de comprensión lectora*. Madrid: TEA; 1982.

Lutes L. *Klozing in on reading*. *Acad Ther*. 1982;17(5):523-8.

Marquez C, Ibañez P, Perez C. *Concordancia entre aplicaciones de textos informativos y científicos elaborados mediante la técnica Cloze en alumnos universitarios de carreras del área de la Salud*. *Rev Educ Cienc Salud*. 2011;8(2):133-8.

Moraes da Silva M, Dos Santos A. *A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários*. *Psicol Em Estudo*. 2004;9(3):459-67.

Mayor J, Suengas A, Gonzales J. *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. 1era ed. Madrid: Sintesis; 1995.

Morles A. *Medición de la comprensibilidad de materiales escritos mediante pruebas 'cloze'*. *Lect Vida*. 1981;2(4):14-6.

Oliveira KL de. *Considerations about reading comprehension in undergraduation*. *Psicol Ciênc E Prof*. enero de 2011;31(4):690-701.

Ribeiro I. *Avaliação da compreensão leitora por acadêmicos do primeiro ao último ano de um curso de odontologia e sua relação com os hábitos familiares de leitura*. Universidade de Taubaté; 2010.

Ore R. *Comprensión lectora, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos; 2012.

Page W. *Comprehension and cloze performance*. *Read World*. 1977;17(1):17-21.

Perdomo B. *Estrategias de lectura usadas por los estudiantes de nuevo ingreso en la Facultad de Odontología de la Universidad de Los Andes, Venezuela*. *Kaleidoscopio*. 2007;4(8):160-8.

Pinzás J. *Leer pensando*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú; 2001.

Quintero AQ. *Análisis de la validez del test «cloze» como prueba de Comprensión Lectora*. Enseñ Teach Rev Interuniv Didáctica. 1986; p.149-54.

Rayner K, Foorman B, Perfetti D, Pesetsky D, Seidenberg M. *How Psychological Science Informs the Teaching of Reading*. Psychol Sci Public Interest. p.31–74.

Rodríguez NL. *Una técnica para medir la comprensión lectora: el test Cloze*. Enseñ Teach Rev Interuniv Didáctica. 1983;(1):299-310.

Suarez A, Meara P. *Dos pruebas de comprensión lectora: Procedimiento cloze*. Madrid: TEA; 1985.

Tompkins G. *Literacy in the Early Grades: A Successful Start for PreK-4 Readers and Writers, Enhanced Pearson eText with Loose-Leaf Version*. 4 edition. Boston: Pearson; 2014.

Wagner R, Schatschneider C, Phythian-Sence C. *Beyond Decoding: The Behavioral and Biological Foundations of Reading Comprehension*. 1 edition. New York: The Guilford Press; 2009. 301 p.

ANEXOS

Anexo I**Instrumento de recolección de información****Prueba CLOZE aplicada en los estudiantes**

Año de Estudio: 2015

Coloque las siguientes palabras en el sitio que considera conveniente en el texto de la siguiente página:

Adolescencia	más
allá	más
anomalía	masticación
Asegúrese	objetivo
cada	objetivos
cara	olvidar
contrario	Ortodoncia
de	ortodóncicos
de	para
dental	para
dentarias	problemas
el	puede
el	que
empiece	que
encuadramiento	se
enderezamiento	su
es	tan
está	tanto
ideal	temprana
intrincados	tratamiento
llevar	tratamiento
lo	tratar
los	un
los	y
los	y

La Ortodoncia es una especialidad odontológica que estudia, previene y corrige las alteraciones del desarrollo, las formas de las arcadas dentarias y la posición de los maxilares, con el fin de restablecer el equilibrio morfológico y funcional de la boca y de la cara, mejorando también la estética facial.

La preocupación por el _____ dentario, a veces hace _____ al público la trascendencia _____ los fundamentos biológicos y _____ funcionales de la Ortodoncia, _____ de su naturaleza y _____ sanitario.

La Ortodoncia enfrenta _____ que van mucho más _____ de la colocación individual _____ pormenorizada de las piezas _____, y afronta, por el _____, la corrección de alteraciones _____ los maxilares, de la _____ y, sobre todo, de _____ trastornos funcionales de la _____.

La edad adecuada para _____ las maloclusiones varía según _____ tipo de problema y _____ gravedad. Por lo tanto, _____ aconsejable consultar al ortodoncista _____ pronto se descubra una _____. De todas formas recomendamos _____, se detecte o no _____ problema, se lleve a _____ niños para revisión por _____ ortodoncista al menos a _____ seis años. Los tratamientos _____ suelen asociarse con la _____, pero, como se verá _____ adelante, aunque no se _____ el tratamiento a edad _____, es importante, sin embargo, _____ a cabo un control _____ asegurar la mejor salud _____ de los hijos. La _____ es una Especialidad Sanitaria _____ compleja de lo que _____ parecer en un principio. _____ de que solo quién

_____ debidamente formado y, por _____, puede adentrarse en los _____ problemas diagnósticos y terapéuticos, _____ hace cargo del caso _____ que así pueda el _____ rendir óptimos resultados.

El _____ de Ortodoncia tiene como _____ alcanzar lo normal de _____ paciente. La normalidad, es _____ regular, lo frecuente. Lo _____, por el contrario, lo _____ consideramos perfecto.

Cuando los componentes anatómicos están dentro de las normas que se consideran aceptables, se configura un sistema que, desde un punto de vista ortodóncico, sin ser ideal, está dentro de un equilibrio funcional y estético.

Anexo II

Texto completo de la prueba Cloze

La Ortodoncia es una especialidad odontológica que estudia, previene y corrige las alteraciones del desarrollo, las formas de las arcadas dentarias y la posición de los maxilares, con el fin de restablecer el equilibrio morfológico y funcional de la boca y de la cara, mejorando también la estética facial.

La preocupación por el **enderezamiento** dentario, a veces hace **olvidar** al público la trascendencia **de** los fundamentos biológicos y **objetivos** funcionales de la Ortodoncia, **y** de su naturaleza y **encuadramiento** sanitario.

La Ortodoncia enfrenta **problemas** que van mucho más **allá** de la colocación individual **y** pormenorizada de las piezas **dentarias**, y afronta, por el **contrario**, la corrección de alteraciones **de** los maxilares, de la **cara** y, sobre todo, de **los** trastornos funcionales de la **masticación**.

La edad adecuada para **tratar** las maloclusiones varía según **el** tipo de problema y **su** gravedad. Por lo tanto, **es** aconsejable consultar al ortodoncista **tan** pronto se descubra una **anomalía**. De todas formas recomendamos **que**, se detecte o no **un** problema, se lleve a **los** niños para revisión por **el** ortodoncista al menos a **los** seis años. Los tratamientos **ortodóncicos** suelen asociarse con la **adolescencia**, pero, como se verá **más** adelante, aunque no se **empiece** el tratamiento a edad **temprana**, es importante, sin embargo, **llevar** a cabo un control **para** asegurar la mejor salud **dental** de los hijos. La **Ortodoncia** es una Especialidad Sanitaria **más** compleja de lo que **puede** parecer en un principio. **Asegúrese** de que solo quién **está** debidamente formado y, por **tanto**, puede adentrarse en los **intrincados** problemas diagnósticos y

terapéuticos, **se** hace cargo del caso **para** que así pueda el **tratamiento** rendir óptimos resultados.

El **tratamiento** de Ortodoncia tiene como **objetivo** alcanzar lo normal de **cada** paciente. La normalidad, es **lo** regular, lo frecuente. Lo **ideal**, por el contrario, lo **que** consideramos perfecto.

Cuando los componentes anatómicos están dentro de las normas que se consideran aceptables, se configura un sistema que, desde un punto de vista ortodóncico, sin ser ideal, está dentro de un equilibrio funcional y estético.

* Las palabras marcadas en negrita son las que fueron eliminadas para la prueba cloze.



ROLANDO TOMÁS ALARCÓN OLVERA

LUGAR DE NACIMIENTO EN LA PROVINCIA DE CHICLAYO DEL DEPARTAMENTO DE LAMBAYEQUE EL 5 DE OCTUBRE DE 1964

ESTUDIÉ ODONTOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL. POSTERIORMENTE ESTUDIÉ LA ESPECIALIDAD DE ORTODONCIA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS EN LA ACTUALIDAD SOY CIRUJANO DENTISTA ESPECIALISTA EN ORTODONCIA QUE TRABAJÓ EN LA CIUDAD DE LIMA.



UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILO VALDIZÁN

Huánuco – Perú

ESCUELA DE POSGRADO

Campus Universitario, Pabellón V "A" 2do. Piso – Cayhuayna
Teléfono 514760 -Pág. Web. www.posgrado.unheval.edu.pe



ACTA DE DEFENSA DE TESIS DE MAESTRO

En el aula Jose Diaz, CEFOSA Jesus María – Lima, siendo las **10:00h**, del día sábado **04 DE AGOSTO DE 2018**, ante los Jurados de Tesis constituido por los siguientes docentes:

Dra. Verónica CAJAS BRAVO	Presidente
Dra. Dimna Zoila ALFARO QUEZADA	Secretaria
Dra. Jani MONAGO MALPARTIDA	Vocal

Asesor de Tesis: Dr. Raúl TAFUR PORTILLA (Resolución N° 0440-2016-UNHEVAL/EPG-D)

El aspirante al Grado de Maestro en Educación, mención en Investigación y Docencia Superior, Don, Rolando Tomas ALARCON OLIVERA.

Procedió al acto de Defensa:

Con la exposición de la Tesis titulado: **“COMPRESIÓN DE LECTURA DE LOS ESTUDIANTES DEL POSTGRADO DE LA ESPECIALIDAD DE ORTODONCIA DE LA UNMSM EN EL AÑO 2015”**

Respondiendo las preguntas formuladas por los miembros del Jurado y público asistente.

Concluido el acto de defensa, cada miembro del Jurado procedió a la evaluación del aspirante a Maestro, teniendo presente los criterios siguientes:

- a) Presentación personal.
- b) Exposición: el problema a resolver, hipótesis, objetivos, resultados, conclusiones, los aportes, contribución a la ciencia y/o solución a un problema social y Recomendaciones.
- c) Grado de convicción y sustento bibliográfico utilizados para las respuestas a las interrogantes del Jurado y público asistente.
- d) Dicción y dominio de escenario.

Así mismo, el Jurado plantea a la tesis **las observaciones** siguientes:

.....
.....

Obteniendo en consecuencia el Maestría la Nota de diecisiete (17)
Equivalente a Muy Bueno, por lo que se declara Aprobado
(Aprobado ó desaprobado)

Los miembros del Jurado, firman el presente **ACTA** en señal de conformidad, en Huánuco, siendo las 11:40 horas del 04 de agosto de 2018.

.....
PRESIDENTA
DNI N° 08342126

.....
SECRETARIA
DNI N° 08448344

.....
VOCAL
DNI N° 04063478

Leyenda:
19 a 20: Excelente
17 a 18: Muy Bueno
14 a 16: Bueno

(Resolución N° 01776-2018-UNHEVAL/EPG-D)

AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN DE TESIS ELECTRÓNICA DE POSGRADO

1. IDENTIFICACIÓN PERSONAL

Apellidos y Nombres: ALCARCON OLIVERA, ROLANDO TOMAS

DNI: 10553329 Correo electrónico: _____

Teléfono de casa: _____

Celular: _____

Oficina: _____

2. IDENTIFICACIÓN DE LA TESIS

POSGRADO
Maestría: <u>EDUCACION</u> mención: <u>INVESTIGACION Y DOCENCIA SUPERIOR</u>

Grado Académico obtenido:

MAESTRO

Título de la tesis:

COMPRESION DE LECTURA DE LOS ESTUDIANTES DEL POSTGRADO DE LA ESPECIALIDAD DE ORTODONCIA DE LA UNMSM EN EL AÑO 2015

Tipo de acceso que autoriza el autor:

Marcar "X"	Categoría de acceso	Descripción de acceso
<input checked="" type="checkbox"/>	PÚBLICO	Es público y accesible el documento a texto completo por cualquier tipo de usuario que consulta el repositorio.
<input type="checkbox"/>	RESTRINGIDO	Solo permite el acceso al registro del metadato con información básica, mas no al texto completo.

Al elegir la opción "Público" a través de la presente autorizo de manera gratuita al Repositorio Institucional – UNHEVAL, a publicar la versión electrónica de esta tesis en el Portal Web repositorio.unheval.edu.pe, por un plazo indefinido, consintiendo que dicha autorización cualquier tercero podrá acceder a dichas páginas de manera gratuita, pudiendo revisarla, imprimirla o grabarla, siempre y cuando se respete la autoría y sea citada correctamente.

En caso haya marcado la opción "Restringido", por favor detallar las razones por las que se eligió este tipo de acceso:

Asimismo, pedimos indicar el periodo de tiempo en que la tesis tendría el tipo de acceso restringido:

() 1 año () 2 años () 3 años () 4 años

Luego del periodo señalado por usted(es), automáticamente la tesis pasará a ser de acceso público.

Fecha de firma: 11/10/18


Firma del autor